

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 4, 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»

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

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2024
Все права защищены

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

Круглова Е. А. Специфика и методы исследования индивидуальных различий в работах В. Д. Небылицына	5
Куликова С. Т., Белобрыкина О. А. «Мой дракон»: что диагностирует проективная методика? ..	17
Семизарова Т. Н. Интернет-пространство как ресурс для формирования патриотического сознания детей и молодежи: психологические аспекты действующих онлайн-проектов	38
Тишкова А. С. Теоретические аспекты исследования и развития креативности у студентов-психологов	49
Цветкова О. А. Энтелехия в психоаналитическом процессе	63

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Беткер Л. М., Ермакова П. П., Рубцова Е. Н. Апробация модели инклюзивной школы: анализ опыта и перспективы развития	76
Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Перевозкин М. С. Взаимосвязь самооотношения и учебной мотивации у студентов дефектологического направления	87

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Андронникова О. О. Авторская арт-терапевтическая методика «Карта моей травмы» в работе с психологической травмой	104
---	-----

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. 11,9. Уч.-изд. л. 9,0.
Тираж 1000 экз. Заказ № 142.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет 25.12.2024
Отпечатано в Издательстве НГПУ

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 4, 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

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2024
All rights reserved

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

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Kruglova E. A. Specificity and Methods of Studying Individual Differences in the Works of V. D. Nebylitsyn	5
Kulikova S. T., Belobrykina O. A. “My Dragon”: What Does the Projective Technique Diagnose?	17
Semizarova T. N. Internet Space as a Resource for the Formation of Patriotic Consciousness of Children and Youth: Psychological Aspects of Existing Online Projects.....	38
Tishkova A. S. Theoretical Aspects of Research and Development of Creativity in Psychology Students	49
Tsvetkova O. A. Entelechy in Psychoanalytic Process	63

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Betker L. M., Ermakova P. P., Rubtsova E. N. Approbation of the Inclusive School Model: Analysis of Experience and Development Prospects.....	76
Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Perevozkin M. S. The Relationship between Self-Attitude and Academic Motivation in Special Education Students	87

PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Andronnikova O. O. Author’s Art-Therapeutic Method “Map of my Trauma” in Working with Psychological Trauma	104
---	-----

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: 11,9. Publisher’s sheets: 9,0. Circulation 1000 issues Order № 142. Format 70×108/16 Release date 25.12.2024
---	--

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

СМАЛЬТА 2024, № 4

SMALTA 2024, no. 4

Обзорная статья

УДК 159.923+159.9(092) Небылицын В. Д.

DOI: 10.15293/2312-1580.2404.01

Специфика и методы исследования индивидуальных различий в работах В. Д. Небылицына

Круглова Елена Александровна¹

¹*Ивановский государственный медицинский университет Минздрава России,
г. Иваново, Россия*

Аннотация. В статье анализируется научная деятельность одного из наиболее известных отечественных психологов 1960–1970-х гг. Владимира Дмитриевича Небылицына. Подчеркивается, что В. Д. Небылицын был автором многочисленных психологических исследований в области общей и дифференциальной психологии. Отмечается, что благодаря ему значительно расширилась область изучения индивидуально-психологических различий между людьми, увеличилось число эмпирических исследований в данной сфере. Целью статьи стала систематизация проблем психологии высшей нервной деятельности, изученных В. Д. Небылицыным, а также анализ методов теоретических и особенно прикладных исследований, которые применял ученый. Представлены некоторые биографические факты творческого пути В. Д. Небылицына, его основные достижения в области отечественной дифференциальной психологии, а также наиболее значимые аспекты исследовательской деятельности. Особое внимание уделено представленной им характеристике индивидуально-типологических различий высшей нервной деятельности, проявляющейся в парциальности свойств нервной системы, что признается фундаментальным вкладом В. Д. Небылицына в психофизиологию. Подчеркивается, что В. Д. Небылицын стал одним из основоположников системного подхода к исследованию нейрофизиологической природы человеческой индивидуальности, в частности темперамента, включив в его структуру общую психическую активность, моторику и эмоциональность индивида. При этом каждый из этих компонентов, по мнению ученого, характеризуется особой структурой и разнообразием психических проявлений. Отмечается, что огромным достижением В. Д. Небылицына в области методологии психологической науки стало внедрение электрофизиологического метода в эксперимент и научное обоснование его значения. Показано, что данный метод позволил с точностью изучить индивидуальные различия в протекании процессов, связанных с высшей нервной деятельностью человека. Примером подобных исследований является установление взаимосвязи психической активности и саморегуляции человека с общими и частными свойствами нервной системы, что стало важным этапом на пути систематизации проблем дифференциальной психологии.

© Круглова Е. А., 2024



Ключевые слова: В. Д. Небылицын; дифференциальная психофизиология; индивидуальные различия; свойства нервной системы; электрофизиологический метод; факторный анализ.

Для цитирования: Круглова Е. А. Специфика и методы исследования индивидуальных различий в работах В. Д. Небылицына // СМАЛЬТА. 2024. № 4. С. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.01>

Review Article

Specificity and Methods of Studying Individual Differences in the Works of V. D. Nebylitsyn

Elena A. Kruglova¹

¹*Ivanovo State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Ivanovo, Russia*

Abstract. The article analyzes the scientific work of one of the most famous Russian psychologists of the 60–70s of the twentieth century, Vladimir Dmitrievich Nebylitsyn. It is emphasized that V. D. Nebylitsyn was the author of numerous psychological studies in the field of general and differential psychology. It is noted that thanks to him, the field of studying individual psychological differences between people has significantly expanded, the number of empirical studies in this area has increased. The aim of the article was to systematize the problems of higher nervous activity psychology studied by V. D. Nebylitsyn, as well as to analyze the methods of theoretical and, especially, applied research used by the scientist. Some biographical facts of V. D. Nebylitsyn's creative path, his main achievements in the field of domestic differential psychology, as well as the most significant aspects of research activities are presented. Particular attention is paid to his characteristic of individual-typological differences in higher nervous activity, manifested in the partial properties of the nervous system, which is recognized as V. D. Nebylitsyn's fundamental contribution to psychophysiology. It is emphasized that V. D. Nebylitsyn became one of the founders of the systemic approach to the study of the neurophysiological nature of human individuality, in particular temperament, including in its structure the general mental activity, motor skills and emotionality of the individual. At the same time, each of these components, according to the scientist, is characterized by a special structure and variety of mental manifestations. It is noted that V. D. Nebylitsyn's great achievement in the field of methodology of psychological science was the introduction of the electrophysiological method into the experiment and the scientific substantiation of its significance. It is shown that this method made it possible to accurately study individual differences in the processes associated with human higher nervous activity. An example of such studies was the establishment of the relationship between mental activity and self-regulation of a person with general and specific properties of the nervous system, which became an important step towards systematizing the problems of differential psychology.

Keywords: V. D. Nebylitsyn; differential psychophysiology; individual differences; properties of the nervous system; electrophysiological method; factor analysis.

For Citation: Kruglova E. A. Specificity and Methods of Studying Individual Differences in the Works of V. D. Nebylitsyn. *SMALTA*, 2024, no. 4, pp. 5–16. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.01>



Введение. Достижения отечественной психологической науки являются предметом многих современных исследований. Появляются работы, посвященные психологическим идеям Нового времени (XVII–XIX вв.), громко заявившего уже о проблемах индивидуальных различий [6, с. 262–274; 8; 10, с. 87–99], а также систематизируются теоретические и эмпирические исследования советского периода [7, с. 142–157; 11, с. 102–136; 15, с. 341–348; 16, с. 227–273; 18, с. 70–72; 19, с. 321–326; 22; 23]. Признание заслуг отечественных философов и психологов разных исторических эпох, их вклада в российскую и мировую психологическую науку – это современная тенденция истории психологии в нашей стране [4, с. 66–82; 9, с. 253–278].

Советская психология, несмотря на всю противоречивость ее развития, характеризовалась целой плеядой выдающихся ученых, которые внесли свою лепту в отечественную и мировую психологию. Они стояли у истоков многих направлений и научных школ, их теоретические и экспериментальные исследования не только обогатили психологию того времени, но остаются актуальными по сей день [15, с. 293–348; 16, с. 223–272; 20, с. 215–322].

Известно, что 60–70-е гг. XX столетия стали периодом появления многих интересных теоретических и практических разработок, которые внесли существенный вклад в развитие советской психологической науки. В это время происходило формирование новых научных направлений, расширение исследовательского поля, росло число прикладных исследований и активно разрабатывалась их методология [7, с. 142–152; 15, с. 341–348; 16, с. 227–273; 20, с. 215–282; 22, с. 50–127]. Это способствовало укреплению статуса психологии в обществе, давало импульс ее дальнейшему развитию. Предметом многочисленных исследований стали уровни организации человеческой психики – от природных, генетически обусловленных до сложных субъектно-личностных образований.

Одним из ведущих направлений теории и практики психологической науки того времени стала разработка проблематики высшей нервной деятельности как источника всех психологических проявлений. Исследования велись на стыке психологии и физиологии, формулировались научные гипотезы, проводились экспериментальные исследования, анализировались и интерпретировались полученные результаты на основе четких методологических принципов.

Целью данной статьи является систематизация проблем исследования психологии высшей нервной деятельности, лежащих в основе индивидуальных различий между людьми, а также теоретических и прикладных методов их изучения, представленных в работах выдающегося советского психолога В. Д. Небылицына. Самому ученому, внесшему вклад в развитие отечественной психологической науки в XX столетии, отводится важное место [1; 2; 3; 16, с. 270–271; 17; 20, с. 225; 286–287; 22, с. 113–119, 128–130, 148–149, 152–153], однако вопросы систематизации его наследия в условиях изменяющихся представлений, свойственных современной науке, также являются существенными.

Теоретическая часть. Среди ярких представителей отечественной психологии 60–70-х гг. XX в. выделяется научная школа Б. М. Теплова – В. Д. Небылицына, занимавшаяся разработкой психофизиологических основ индивидуально-психологических различий и развитием учения И. П. Павлова о типологических особенностях нервной системы [20, с. 224–225]. Принципиальное значение в рамках данного направления имели исследования В. Д. Небылицына, которым с помощью электро-



физиологических методов был описан ряд интегральных характеристик мозга, лежащих в основе индивидуальных особенностей нервной системы человека.

Советский психолог В. Д. Небылицын – один из основоположников отечественной дифференциальной психологии и психофизиологии. Его жизнь как человека и ученого была яркой, наполненной поиском научных решений, новых теоретических идей и открытий, беззаветного труда в сфере отечественной психологии и психофизиологии.

Родился В. Д. Небылицын 21 августа 1930 г. в г. Троицке Челябинской области в семье служащего и домохозяйки. Жизнь семьи была весьма скромной и нелегкой в материальном плане. С детских лет Владимира отличали невероятная любознательность, активность, настойчивость в достижении поставленных целей. Уже в четыре года он самостоятельно научился читать, в дальнейшем отлично учился в школе и поражал окружающих своей эрудицией. Закончив в 1947 г. школу с золотой медалью, В. Д. Небылицын был принят на филологический факультет МГУ без экзаменов. Вскоре на факультете открылось новое отделение по специальности «Русский язык, логика и психология», куда он и был зачислен [17, с. 111–112]. Так начался путь молодого В. Д. Небылицына в психологическую науку. Содержание материала учебных дисциплин полностью отвечало его потребностям в стремлении к научной работе и воспринималось им с огромным энтузиазмом и интересом. Блестяще закончив обучение в университете, он был направлен на работу в Дагестан, где трудился в должности учителя русского языка и методиста Института усовершенствования учителей в г. Махачкала. В 1954 г., с успехом выдержав вступительные экзамены в аспирантуру, он стал учеником Б. М. Теплова, а затем – его соратником по научной деятельности, которая на протяжении многих лет была очень плодотворной. В 1957 г. стал кандидатом, а в 1965 г. – доктором педагогических наук. В 1968–1970 гг. – профессор кафедры общей и прикладной психологии факультета психологии. В 1967 г. – член-корреспондент АПН СССР [2, с. 118–119]. В. Д. Небылицын занимал должности вице-президента Всесоюзного общества психологов, заместителя председателя РИС АПН СССР, был одним из организаторов Института психологии Академии наук СССР, членом редколлегии журнала «Вопросы психологии», заместителем ответственного редактора журнала «Новые исследования по психологии». В 1966 г. стал Лауреатом премии К. Д. Ушинского [17, с. 111–118]. Он прожил всего 42 года и погиб в авиакатастрофе 1 октября 1972 г. в районе Адлера.

В активную научную деятельность В. Д. Небылицын вписался смело, энергично, творчески. Она базировалась на достижениях и трудах отечественных ученых, а именно: И. П. Павлова, В. М. Бехтерева, В. Н. Мясищева, С. В. Кравкова, Н. И. Красногорского, Л. С. Выготского, Н. А. Бернштейна, П. К. Анохина, А. Р. Лурии и др. Ссылки на труды этих авторов можно найти в работах В. Д. Небылицына.

Естественно, что В. Д. Небылицын не ограничивался трудами отечественных ученых, поскольку в СССР следили за достижениями своих зарубежных коллег. Огромный интерес он проявлял к работам зарубежных психологов: Р. Б. Кэттелла, Г. Ю. Айзенка, Дж. Гилфорда, Л. Тёрстоуна и др.

Можно отметить, что именно в 1950-х гг. особо ярко проявились увлечения В. Д. Небылицына экспериментальной психологией, прошедшей сложный путь своего становления в СССР. В лаборатории Б. М. Теплова он работал над проблемой связи силы нервной системы с чувствительностью, ставшей основой его кандидатской диссертации. Уже в это время ученый проводил активную работу по совершен-



ствованию экспериментальной базы психологических и психофизиологических исследований и впервые начал применять в экспериментах электрофизиологические методики.

Как истинному ученому, в исследовательской деятельности ему были присущи честность, принципиальность, тщательность и аккуратность в подготовке экспериментов и обработке полученных результатов. С уважением относясь к авторитету своих именитых предшественников, он никогда не боялся проявлять критичность суждений по поводу тех или иных научных положений и постулатов в их работах, высказывать свои собственные взгляды и убеждения.

Особенно отчетливо это проявилось в развитии учения И. П. Павлова о структуре свойств нервной системы, что нашло отражение в фундаментальной работе В. Д. Небылицына, подготовленной на базе его диссертационного исследования, – «Основные свойства нервной системы человека» (1966). Результаты его научной работы находили свое отражение на страницах журналов «Вопросы психологии» и «Новые исследования по психологии».

Отстаивая собственную научную позицию, В. Д. Небылицын писал: «Мы думаем, что без решительного отказа от тезиса о четырех основных типах нервной системы нельзя плодотворно разрабатывать проблему, о которой идет речь. Чтобы разрешить проблему классификации типов нервной системы, надо предварительно решить вопросы: какие свойства нервной системы принять за основные? Каковы взаимоотношения между этими свойствами? Какие сочетания свойств нервной системы возможны и какие из них наиболее естественны, наиболее типичны? Эти вопросы в настоящее время наиболее важны в учении о свойствах и типах нервной системы человека. Естественно исходить при решении этих вопросов из системы взглядов Павлова. Но “исходить” не значит просто “повторять”» [21, с. 41].

Среди наиболее актуальных проблем дифференциальной психологии всегда упоминалась проблема разработки критериев выделения именно системных свойств индивидуальности [8, с. 3]. Важным шагом к решению данного вопроса стала экспериментальная работа Теплова – Небылицына, в результате которой ученые пришли к выводу, что структура основных свойств нервной системы является более сложной, чем это представлялось в работах И. П. Павлова. В. Д. Небылицын включил в структуру нервной системы, наряду с силой, уравновешенностью и подвижностью, еще два свойства – динамичность (легкость и скорость генерации мозговыми структурами нервного процесса в ходе формирования возбуждательных и тормозных реакций) и лабильность (скорость возникновения и прекращения нервного процесса) [1, с. 107–110]. Это имело огромное значение и стало важным этапом в изучении психофизиологии индивидуальных различий.

После описания структуры основных свойств нервной системы, В. Д. Небылицын вместе с сотрудниками лаборатории психофизиологии приступил к более углубленному и детальному изучению отдельных свойств нервной системы, изложив основные принципы их исследования:

1. Изучение свойств нервной системы вместо определения «типов».
2. Математико-статистический анализ данных вместо монографического описания.
3. Экспериментальный лабораторный метод вместо анамнестического.
4. «Непроизвольные» индикаторы вместо «произвольных».
5. Конструктивный подход вместо «оценочного» [13, с. 25–31].



Можно отметить здесь, что В. Д. Небылицын стал одним из тех отечественных психологов, кто заложил основы системного подхода к исследованию нейрофизиологической природы человеческой индивидуальности, поскольку «свойства нервной системы как измерения нейрофизиологической организации индивида являются реальными и существенными детерминантами индивидуальных особенностей психики» [14, с. 222].

Являясь ярким представителем нейродинамической теории темперамента, активно развивавшейся в советской психологии, В. Д. Небылицын дал более точную для того времени характеристику темперамента, включив в его структуру следующие компоненты: общую психическую активность, моторику и эмоциональность индивида. При этом ученый указывал на то, что каждый из этих компонентов обладает своей особой структурой и разнообразием психических проявлений.

Ведущую роль в структуре темперамента В. Д. Небылицын отводил общей психической активности, суть которой он видел в эффективном освоении и активном преобразовании действительности, а также стремлении человека к самовыражению. Моторный компонент темперамента исследователь связывал с функциями двигательного аппарата и речевой активностью. Среди динамических свойств данного компонента он выделял быстроту, силу, ритм, темп и амплитуду движений. Эмоциональность как третий компонент темперамента представлялась В. Д. Небылицыну наиболее сложной и обширной совокупностью свойств и качеств, характеризующих специфику возникновения, протекания и прекращения разнообразных эмоций и чувств. В качестве основных проявлений эмоциональности человека автор называл впечатлительность (восприимчивость субъекта к эмоциогенным воздействиям), импульсивность (быстрота и необдуманность поступков) и эмоциональную лабильность (скорость возникновения и прекращения эмоционального состояния, быстрота смены одного эмоционального состояния другим).

Благодаря точному структурному описанию указанных свойств темперамента, появилась возможность их психологической диагностики. В конце 1970-х гг. ученик и последователь В. Д. Небылицына В. М. Русалов создал опросник структуры темперамента (ОСТ), который отразил подходы, рассматриваемые в рамках школы дифференциальной психофизиологии Теплова – Небылицына, и позволил диагностировать уровень развития свойств темперамента, описанных В. Д. Небылицыным, в предметной и социальной сферах.

В. Д. Небылицын впервые внедрил в эксперимент электрофизиологические методы и научно обосновал их значение, что отражено в статье «Электроэнцефалографическое изучение свойств силы нервной системы и уравновешенности нервных процессов у человека с применением факториального анализа» (1963). Эта статья вошла в сборник работ В. Д. Небылицына «Психофизиологические исследования индивидуальных различий», изданный после его смерти в 1976 г. Ученый писал, что электроэнцефалографический метод пригоден не только для исследования высшей нервной деятельности вообще, но и специально для изучения индивидуальных различий в протекании процессов, связанных с высшей нервной деятельностью конкретного человека [14, с. 103].

В рамках своей экспериментальной лаборатории В. Д. Небылицыным вместе с учениками и с помощью электрофизиологических методов было проведено исследование нейрофизиологических коррелятов активности человека. Результаты исследования показали, что умственная и моторная активность коррелируют с пара-



метрами ЭЭГ лобных долей коры головного мозга, подтвердив тем самым его гипотезу. Однако, несмотря на полученные данные, В. Д. Небылицын предостерегал от их упрощенного толкования и подчеркивал необходимость структурно-системного подхода к анализу нейрофизиологических факторов человеческого поведения. Например, он отмечал, что одно и то же свойство нервной системы на разных уровнях будет иметь разное содержание, разные проявления и свое особое участие в конечном результате активности всей системы. При этом ученый-психолог считал, что процессы регуляции низших уровней имеют генетическую основу, а высшим свойственна сознательная и произвольная саморегуляция. К основным характеристикам саморегуляции исследователь относил постоянный анализ эффективности совершаемых действий, их планирование и реализацию в соответствии с намеченной программой, оценку правильности выполнения действий и коррекцию ошибок, осмысленное переключение с одного способа выполнения на другой [2, с. 120].

Исследования психической активности и саморегуляции человека, установление их взаимосвязи с общими и частными свойствами нервной системы стало значимым этапом на пути систематизации проблем, касающихся индивидуально-типологических свойств личности. В дальнейшем ученики и соратники В. Д. Небылицына (В. М. Русалов, А. И. Крупнов, Т. Ф. Базылевич и др.) продолжили исследования в рамках целостной концепции индивидуальности, внося большой вклад в развитие отечественной дифференциальной психологии [3, с. 185–190].

Сложность характеристики индивидуальных и типологических различий высшей нервной деятельности проявляется в парциальности свойств нервной системы: зависимости их от раздражителей различной сенсорной модальности, от характера эффекторных реакций и от различий в подкрепляющих воздействиях. Разработка данной проблемы является еще одним фундаментальным вкладом В. Д. Небылицына в отечественную психофизиологию. В свое время им было проанализировано большое количество экспериментальных работ, выполненных в психофизиологической лаборатории, и обнаружено достаточное количество расхождений по представленности силы нервной системы в различных анализаторах. В связи с этим он предложил принципиально новый подход к проблеме «парциальности», в основе которого лежал нейроанатомический принцип разделения общих и частных свойств в разных отделах головного мозга, выполняющих разные функции в жизнедеятельности человека и животных. Частные свойства, как показали исследования В. Д. Небылицына, содержатся в деятельности анализаторных зон мозга, а общие свойства зависят от деятельности передней части мозга – лобной коры вместе с нижележащими образованиями (лимбической системой головного мозга, ретикулярной формацией). От передней части мозга зависит реализация регуляторных функций, следовательно, она является основой организации активного целенаправленного поведения субъекта и выступает основой общих свойств нервной системы. Таким образом, В. Д. Небылицыным был сделан следующий вывод: «Если нейроанатомической основой частных свойств являются структуры отдельных анализаторов, то морфологический субстрат общих свойств составляет регуляторная мозговая система» [14, с. 221–222].

В. Д. Небылицын прекрасно понимал, какое значение имеет изучение свойств нервной системы для практической деятельности людей, а также для решения вопросов профессионального отбора, что было характерной задачей для истории отечественной психологии в тот момент, когда активно разрабатывались пробле-



мы трудовой психологии, психологии личности, педагогической психологии, рассматривалось их прикладное значение [7, с. 142–152]. Особенно это было важно для тех видов деятельности, которые характеризуются высоким уровнем психической напряженности, наличием экстремальных факторов, факторов безопасности людей, угроз возникновения различных катастроф в сфере промышленных предприятий, в подразделениях Министерства обороны. Этой тематике посвящена его работа «Надежность работы оператора в сложной системе управления и ее психофизиологические факторы» [13, с. 194–207]. В ней он дает определение понятия «надежность», описывает связь «надежности и эффективности», «надежности и экстремальных условий», «количественную оценку надежности» и, собственно, сами «факторы надежности», распределяя их по трем основным группам. В этой же работе он формулирует «некоторые характеристики надежности оператора», выделяя следующие: «долговременная» выносливость, «выносливость к экстремному напряжению и перенапряжению», «помехоустойчивость», «спонтанная отвлекаемость», «реакция на непредвиденные раздражители», «переключаемость», «устойчивость к действию факторов среды (температура, давление, влажность, шум, ускорение, гипоксия) и т. д. [14, с. 194–207]. Основные идеи и содержание этой статьи, как показывает практика, не только не утратили своего значения в наши дни, но и остались актуальными.

Несомненной заслугой В. Д. Небылицына является внедрение в психологическую науку факторного анализа как научного метода исследовательской работы. Он рассматривал факторный анализ «не только как удобное средство обработки сложного экспериментального материала, но и как методический инструмент, необходимый при исследовании свойств нервной системы» [13, с. 3], что позволяло ему получить достаточно достоверные результаты анализа и интерпретации данных в психофизиологических исследованиях.

Здесь необходимо отметить интересный исторический факт из биографии ученого: в школьные годы он не питал особой любви ни к физике, ни к математике. Тем не менее стремление к освоению новых знаний и передовых методов в организации экспериментальной работы позволило ему не только освоить методы математической статистики, но и стать первым среди отечественных психологов, применившим факторный анализ. Работа о факторном анализе была опубликована им в журнале «Вопросы психологии» и называлась «Современное состояние факториального анализа» [12].

Будучи одним из организаторов Института психологии Академии наук СССР (под руководством Б. Ф. Ломова – основоположника системного подхода в психологии и инженерной психологии [7, с. 149; 8]), В. Д. Небылицын привлек к работе в области психологии представителей точных наук – математиков, физиков, инженеров, которые помогали обеспечить большую надежность результатов экспериментально-психологических исследований с помощью статистических методов. Он стал также одним из организаторов вычислительного центра в Институте психологии, поставив перед сотрудниками задачу разработки математико-статистического аппарата для анализа результатов психологических исследований [17, с. 116].

Коллеги В. Д. Небылицына в свое время оценивали его как незаурядную личность, прекрасного организатора и лидера в области психологии и психофизиологии. Сам В. Д. Небылицын имел широкие контакты с зарубежными учеными, пользовался у них признанием и уважением. Ученый явился организатором сим-



познания «Физиологические основы индивидуально-психологических различий» на Московском конгрессе в 1966 г., выступал с докладами на научных конгрессах в Лондоне (1969) и Токио (1972). Многие его работы были опубликованы за рубежом. Так, вместе с американским ученым-исследователем Дж. А. Греем, разработавшим биопсихологическую теорию личности, обобщившую биологические процессы, имеющие отношение к поведению и личности человека, Небылицын был составителем и редактором вышедшего в США сборника «Биологические основы индивидуального поведения», в котором представлены работы крупных ученых – экспериментаторов нескольких стран [17, с. 116–117; 22, с. 153].

В истории отечественной психологии останется введенный В. Д. Небылицыным термин «дифференциальная психофизиология», который он впервые употребил в предисловии к изданию трудов отечественной типологической школы, которые с 1969 г. стали называться «Проблемы дифференциальной психофизиологии», а до этого времени носили название «Типологические особенности высшей нервной деятельности». Он отмечал, что изменение названия не было данью моде, а направлено на снятие противоречий, фиксируемых в исследованиях основных свойств нервной системы и их психологических проявлений, а также для того, чтобы «очеловечить исследование свойств нервной системы у человека, расширить область применимости типологических концепций» [1, с. 115].

Системные исследования индивидуальности в рамках дифференциальной психофизиологии, инициированные школой Теплова – Небылицына, породили в отечественной психологической науке большой цикл экспериментальных исследований в данной области, которые существенно расширили сферу применения типологических законов. Среди них выделим некоторые:

- проблематика профессионального выгорания, его особенности и детерминанты;
- психосоматическое содержание различных заболеваний, в том числе сердечно-сосудистой системы;
- особенности воздействия радиации на психику человека;
- различные проблемы психологического неблагополучия человека, вызванные особенностями нервной системы;
- психофизиологические причины деструктивных явлений в поведении человека (различные виды зависимости, нарушения социальной адаптации, многочисленные девиации) [1, с. 113; 5, с. 36–49].

Исследования в области дифференциальной психофизиологии сегодня стали приоритетным направлением в Психологическом институте РАО и Институте психологии РАН; данная дисциплина вошла в программу подготовки психологов в отечественных вузах; ее теоретические и особенно практические достижения признаются как в российской, так и в зарубежной науке. Системность и фундаментальность экспериментальных психофизиологических исследований, проведенных под руководством В. Д. Небылицына, позволили зафиксировать законы целостности типологических свойств человека как личности, индивидуальности и субъекта деятельности, что является актуальным по сей день и дает возможность продолжения исследований в рамках данного направления.

Заключение. Отечественный ученый В. Д. Небылицын внес огромный вклад в систематизацию проблем индивидуальных различий и методологию их анализа. Его работы – пример целостного и комплексного подхода к исследованию темперамента, способностей, характера и других проявлений индивидуальности на ос-



нове единства и взаимосвязи нейрофизиологических, психологических и других характеристик человека. Достижения экспериментальной психофизиологии, разработанной школой Теплова – Небылицына, системный подход к исследованию нейрофизиологической природы человеческой индивидуальности, внедрение и научное обоснование новых экспериментальных методов позволили с достаточной точностью фиксировать типологические свойства, а также изучать их проявления в различных сферах жизнедеятельности человека. Поэтому исследования В. Д. Небылицына до сих пор привлекают к себе внимание как отечественных, так и зарубежных ученых, и создают основу для дальнейшего теоретико-экспериментального изучения индивидуальных различий.

Список источников

1. *Базылевич Т. Ф.* Становление дифференциальной психофизиологии и ее актуальность для современной психологии (к 80-летию В. Д. Небылицына) // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 6. С. 107–117.
2. *Базылевич Т. Ф., Изюмова С. А., Крупнов А. И., Ольшанникова А. Е., Пономаренко В. А., Русалов В. М., Ушакова Т. Н.* Владимир Дмитриевич Небылицын: лик ученого, лик человека // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 5. С. 118–123.
3. *Бойко З. В.* Проблема индивидуальности в трудах В. Д. Небылицына // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2004. № 1. С. 185–190.
4. *Димура И. Н.* История психологии: образы и мифы. СПб.: Спецпроект, 2008. 96 с.
5. *Галюк Н. А.* Изучение индивидуальности современного студента – основа гуманизации образования в вузе // Теория и практика гуманизации образовательного процесса: сборник. Иркутск: Изд. ИГПУ, 2006. Вып. 7. С. 36–49.
6. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Истоки гуманистических идей в психолого-педагогической теории // Теория и практика гуманизации педагогического процесса: сборник. Иркутск: Изд. ИГПУ, 2006. Вып. 7. С. 262–274.
7. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Введение в историю психологии профессионального образования: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 160 с.
8. *Колесников В. Н.* Системный подход к выделению основных свойств индивидуальности: дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 187 с.
9. *Кольцова В. А.* История психологии: проблемы методологии: монография. М.: ИП РАН, 2008. 512 с.
10. *Круглова Е. А.* Системный анализ российской психологической мысли на этапе становления психологии как самостоятельной науки (XVII–XVIII вв.) // Системная психология и социология. 2023. № 1 (45). С. 87–99.
11. *Мироненко И. А.* Российская психология в пространстве мировой науки: монография. СПб.: Нестор-История, 2015. 304 с.
12. *Небылицын В. Д.* Современное состояние факториального анализа // Вопросы психологии. 1960. № 4. С. 45–60.
13. *Небылицын В. Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. 336 с.
14. *Небылицын В. Д.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1990. 408 с.
15. *Петровский А. В.* История советской психологии. Формирование основ психологической науки: монография. М.: Просвещение, 1967. 367 с.
16. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* История и теория психологии: в 2 т. Т. 1. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 416 с.
17. *Равич-Щербо И. В., Ушакова Т. Н.* В. Д. Небылицын: путь таланта // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 1. С. 111–118.



18. Рыжов Б. Н. Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские технологии, 2017. 356 с.
19. Рыжов Б. Н. История психологической мысли. Пути и закономерности: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта, 2021. 352 с.
20. Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР: монография. М.: Педагогика, 1976. 352 с.
21. Теплов Б. М., Небылицын В. Д. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий // Вопросы психологии. 1963. № 5. С. 38–47.
22. Умрихин В. В. Развитие советской школы дифференциальной психофизиологии: монография. М.: Наука, 1987. 205 с.
23. McLeish J. Soviet Psychology. History, Theory, Content. London; New York: Barnes & Noble: Harper & Row, 1975. 322 p.

References

1. Bazylevich T. F. Formation of Differential Psychophysiology and its Relevance for Modern Psychology (on the 80th anniversary of V. D. Nebylitsyn). *Psychological Journal*, 2010, vol. 31, issue 6, pp. 107–117. (In Russian)
2. Bazylevich T. F., Izyumova S. A., Krupnov A. I., Olshannikova A. E., Ponomarenko V. A., Rusalov V. M., Ushakova T. N. Vladimir Dmitrievich Nebylitsyn: the Face of a Scientist, the Face of a Man. *Psychological Journal*, 2010, vol. 31, issue 5, pp. 118–123. (In Russian)
3. Boyko Z. V. The Problem of Individuality in the Works of V. D. Nebylitsyn. *Bulletin of RUDN. Series: Psychology and Pedagogy*, 2004, no. 1, pp. 185–190. (In Russian)
4. Dimura I. N. *History of Psychology: Images and Myths*. Saint Petersburg: Spetsproekt Publ., 2008, 96 p. (In Russian)
5. Galyuk N. A. Studying the Individuality of a Modern Student as a Basis for Humanizing Education at a University. *Theory and Practice of Humanizing the Educational Process*: collection of articles. Irkutsk: ISPU Publ., 2006, issue 7, pp. 36–49. (In Russian)
6. Ivanov D. V., Galyuk N. A. Origins of Humanistic Ideas in Psychological and Pedagogical Theory. *Theory and Practice of Humanizing the Pedagogical Process*. Irkutsk: ISPU Publ., 2006, issue 7, pp. 262–274. (In Russian)
7. Ivanov D. V., Galyuk N. A. *Introduction to the History of Psychology of Professional Education*: a Tutorial. Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University, 2020, 160 p. (In Russian)
8. Kolesnikov V. N. *A Systems Approach to Identifying the Main Properties of Individuality*: Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences. Moscow, 1997, 187 p. (In Russian)
9. Koltsova V. A. *History of Psychology: Problems of Methodology*: monograph. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2008, 512 p. (In Russian)
10. Kruglova E. A. Systems Analysis of Russian Psychological Thought at the Stage of Formation of Psychology as an Independent Science (XVII–XVIII Centuries). *Systemic Psychology and Sociology*, 2023, no. 1 (45), pp. 87–99. (In Russian)
11. Mironenko I. A. *Russian Psychology in the Space of World Science*: monograph. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 2015, 304 p. (In Russian)
12. Nebylitsyn V. D. Current State of Factorial Analysis. *Psychology issues*, 1960, no. 4, pp. 45–60. (In Russian)
13. Nebylitsyn V. D. *Psychophysiological Studies of Individual Differences*. Moscow: Nauka Publ., 1976, 336 p. (In Russian)
14. Nebylitsyn V. D. *Selected Psychological Works*. Moscow: Pedagogika Publ., 1990, 408 p. (In Russian)



15. Petrovsky A. V. *History of Soviet Psychology. Formation of the Foundations of Psychological Science*: monograph. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1967, 367 p. (In Russian)

16. Petrovsky A. V., Yaroshevsky M. G. *History and Theory of Psychology*: in 2 vol., vol. 1. Rostov-on-Don: Fenix Publ., 1996, 416 p. (In Russian)

17. Ravich-Shcherbo I. V., Ushakova T. N. V. D. Nebylitsyn: the Path of Talent. *Psychological Journal*, 2004, vol. 25, no. 1, pp. 111–118. (In Russian)

18. Ryzhov B. N. *Systemic Psychology*: monograph. 2nd ed. Moscow: T8 Publishing Technologies, 2017, 356 p. (In Russian)

19. Ryzhov B. N. *History of Psychological Thought. Paths and patterns*: a tutorial. 2nd edition, revised and supplemented. Moscow: Flinta Publ., 2021, 352 p. (In Russian)

20. Smirnov A. A. *Development and Current State of Psychological Science in the USSR*: monograph. Moscow: Pedagogika Publ., 1976, 352 p. (In Russian)

21. Teplov B. M., Nebylitsyn V. D. Study of the Basic Properties of the Nervous System and their Significance for the Psychology of Individual Differences. *Psychology issues*, 1963, no. 5, pp. 38–47. (In Russian)

22. Umrikhin V. V. *Development of the Soviet school of differential psychophysiology*: monograph. Moscow: Nauka Publ., 1987, 205 p. (In Russian)

23. McLeish J. *Soviet Psychology. History, Theory, Content*. London; New York: Barnes & Noble: Harper & Row, 1975, 322 p.

Информация об авторе

Елена Александровна Круглова – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психиатрии и клинической психологии, Ивановский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Иваново, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-7933-4921>, kruglo-e@mail.ru

Information about the Author

Elena A. Kruglova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychiatry and Clinical Psychology, Ivanovo State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Ivanovo, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-7933-4921>, kruglo-e@mail.ru

Поступила: 15.11.2024

Одобрена после рецензирования: 16.12.2024

Принята к публикации: 17.12.2024

Received: 15.11.2024

Approved after peer review: 16.12.2024

Accepted for publication: 17.12.2024



Обзорная статья

УДК 159.9.07

DOI: 10.15293/2312-1580.2404.02

«Мой дракон»: что диагностирует проективная методика?

Куликова Софья Тимофеевна¹, Белобрыкина Ольга Альфонсовна²

^{1,2} Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье обсуждается проблема создания и модификации методов проективной диагностики. Подчеркивается, что многие современные проективные методики часто разрабатываются, модифицируются и применяются без должной методологической основы и вне контекста четко определенной психодиагностической парадигмы. Представлены результаты содержательного анализа проективной методики «Мой дракон», широко представленной в сети Интернет, что делает ее доступной для широкой категории пользователей с разным уровнем профессиональной подготовки, и рекомендуемой к применению в образовательных учреждениях. Выявлена ее методологическая несостоятельность и диагностическая непригодность. Отмечается, что некомпетентное использование проективных методик, в том числе не соответствующих методологическим требованиям и методическому качеству, значительно увеличивает риск формулировки ошибочных психологических заключений.

Ключевые слова: психодиагностика; проективная методика; символическая основа; контент-анализ; модификация методики; психологическое заключение.

Для цитирования: Куликова С. Т., Белобрыкина О. А. «Мой дракон»: что диагностирует проективная методика? // Смальта. 2024. № 4. С. 17–37. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.02>

Review Article

“My Dragon”: What Does the Projective Technique Diagnose?

Sofya T. Kulikova¹, Olga A. Belobrykina²

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

Abstract. In the article discussed problem creation and modification of projective diagnostic methods. Emphasis, that many modern projective techniques are often developed, are modified and applied without proper methodological basis and outside the context of a well-defined psychodiagnostic paradigm. The results of the substantive analysis are presented projective posts tagged “My Dragon”, widely presented on the internet, which makes it accessible to a wide category of users with different levels of professional training, recommended for use in educational institutions. Detected its methodological insolventy and diagnostics unsuitability. It is noted, what incompetent utilization projective



methodology, including: not in line with methodological requirements and methodological quality, significantly increases risk formulation wrong psychological conclusions.

Keywords: psychodiagnostics; projective methodology; symbolic basis; content analysis; modification of method; psychological conclusion.

For Citation: Kulikova S. T., Belobrykina O. A. “My Dragon”: What Does the Projective Technique Diagnose? *SMALTA*, 2024, no. 4, pp. 17–37. (In Russ.). DOI: <https://doi.org.10.15293/2312-1580.2404.02>

Интерес к проективной технике как практической процедуре не снижается со времен Пифагорейской школы философии [29]. Заложенная К. Г. Юнгом в конце XIX – начале XX в. научная основа позволила проективной диагностике выйти далеко за пределы психотерапевтической и клинической практик, в рамках которых разрабатывалась и применялась значительная часть проективных методов.

В последние годы наметилось резкое смещение акцента на минимизированные инструменты тестирования с сопутствующим расширением использования проективных техник не только в психологической, но и педагогической, социальной практике. Несмотря на то, что существенное большинство параметров проективных методов эмпирически не подтверждено, доказательства достоверности многих техник рисования довольно ограничены, а психометрические свойства этого типа методик вызывают сомнение у многих ученых и практиков во всем мире [13; 20; 38; 39; 40; 41], проективные тесты продолжают использоваться и считаются практикующими специалистами различных направлений психологического профиля ценным измерительным инструментом.

Актуальность, востребованность и распространенность проективной диагностики в настоящее время приобрела широкие масштабы, приведшие к повсеместному применению тиражируемого в массовом объеме диагностического инструментария и, главное, к некритичному восприятию проективных техник, что стало вызывать серьезные опасения в профессиональном сообществе [3; 5; 7; 11; 14; 24; 30; 32].

Обращение к сайтам образовательных организаций и web-страницам педагогов-психологов показало, что одной из наиболее распространенных в последние годы в практике применения школьными психологами стала проективная методика «Мой дракон», что обусловило наш интерес к ее рассмотрению. Анализ методики был осуществлен на основе текстов, представленных в следующих источниках:

1. Проективная методика «Мой дракон» [Электронный ресурс] // Методическое пособие по работе с детьми, нуждающимися в социально-психологической помощи / сост. С. Л. Цветкова, М. И. Попова. Амга: МБОУ Амгинская средняя общеобразовательная школа № 2 имени В. В. Расторгуева, 2013. С. 39–42. URL: <https://www.klex.ru/n6j> (дата обращения: 10.09.2024).

2. Проективная методика «Мой дракон» [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/29_31675_proektivnaya-metodika-moy-drakon.html (дата обращения: 07.08.2024).

3. Цветкова С. Л. Изучение копинг-поведения подростков и взрослых с помощью проектного метода «Мой дракон» // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2015. № 12 (57). С. 128–133.

Содержательный анализ проективной методики был проведен на основе применения критериев и показателей оценки методологической состоятельности, предъ-



являемых к разрабатываемым и предлагаемым к применению психодиагностическим процедурам [4; 7; 11; 16; 31].

Первое, что фиксируется при ознакомлении с текстами описания методики, – это ее разное позиционирование. Так, в источниках № 1 и № 2 указано, что это проективная методика, тогда как в источнике № 3 методика обозначена как «проектный метод». Заметим, что «проектный метод» не синонимичен и не идентичен «проективному методу», следовательно, обозначение, указанное в научной публикации (источник № 3), является некорректным, так как представляет собой интерактивную образовательную (педагогическую) технологию, один из методов обучения (метод проектов, проектная деятельность), предполагающий достижение конкретной дидактической цели посредством подробной разработки проблемы, завершающейся вполне реальным продуктом / практическим результатом, который оформляется соответствующим образом [18]. Термин «проективный метод», в свою очередь, указывает на более обобщенный способ научного познания, тогда как «методика» – это конкретная, частная процедура, позволяющая решать конкретную диагностическую задачу [7; 16]. В данном случае позиционирование методики, представленное в источнике № 3, неправомерно расширяет круг неквалифицированных пользователей, что может привести к неверной интерпретации результатов. В этом же источнике указано, что методика «Мой дракон» *была построена на основе проектной рисуночной методики и сказкотерапии*. Однако автор публикации не предоставляет информации о том, что он понимает под «основой проектной рисуночной методики». Скорее всего, речь идет об изначальном (аналоговом) варианте проективной (не проектной!) методики (причем ссылка на работу, в которой представлен ее исходный вариант, отсутствует), где, видимо, предлагалось просто нарисовать дракона, а подход сказкотерапии добавлен в связи с внесенными в методику изменениями. Вместе с тем не указывается, чем именно обусловлен выбор вносимых изменений («Идея использования метода “Мой дракон” была выбрана достаточно случайно»), несмотря на то что на этапе методологического обоснования основной упор должен делаться на объяснении причин, побудивших модификатора внести изменения в методику [11; 25]. Однако во всех источниках данные о методологической базе обозначены весьма формализовано – указано, что анализ сказки, которую испытуемые должны сочинить, основан на *подходах эмоционально-образной терапии*, но не конкретизировано, каких именно (название/обозначение), не указано количество этих подходов и не обозначены их представители. Следовательно, данные о методологии предлагаемой к применению методики нельзя признать обоснованными. Согласно требованиям к пользователям психодиагностических средств, при работе с проективными техниками специалист должен учитывать концепцию, в рамках которой разрабатывалась методика, а также знать содержание контент-аналитической парадигмы, являющейся основанием для разработки данного типа методик [4; 7; 16; 31]. Применение проективных методик требует осознания их теоретической основы, в противном случае возрастает риск их неквалифицированного использования, что может привести к получению недостоверных данных и, как следствие, постановке ошибочных диагнозов [3; 7; 32].

А. Г. Лидерс, анализируя проблемы современной психодиагностики, указывает на типичные ошибки, присутствующие во вторичных публикациях методики, к числу которых относит отсутствие указаний на автора-разработчика, ссылки на первоначальную публикацию, возрастную и половую релевантность, описания проведен-



ных процедур стандартизации и валидизации (если таковая предполагается) и др., что, по его мнению, «делает невозможным проведение методики или существенно усложняет и ограничивает возможности ее применения» [11, с. 45–46]. Многие из указанных ошибок присущи анализируемой методике.

В частности, ни в одном из источников не представлено сведений об авторе-разработчике аналогового варианта методики. Однако в источниках № 1 и № 2 отмечается, что идея использования в качестве диагностической методики «Мой дракон» была взята из пособия М. Р. Григорьевой «Подросток в мире профессий», хотя ссылок на эту работу ни в одном из источников не представлено. Поиск указанного методического пособия для ознакомления с его содержанием и методикой оказался непродуктивным – доступ к оригиналу как в бумажном, так и в электронном вариантах в библиотеках отсутствует; книга не продается на маркетплейсах. Найдены только данные о том, что пособие вышло в 2009 г. в Волгограде (издательство «Учитель», объем – 175 страниц), а также место хранения работы («Донская библиотека», г. Ростов-на-Дону). Соответственно, понять, является ли М. Р. Григорьева автором методики, каков ее научно-профессиональный статус и достаточен ли он для разработки психодиагностической методики, какова история ее создания, целевое предназначение и другие важные для оценки диагностической состоятельности методики сведения, не представляется возможным.

В источниках № 1 и № 3 С. Л. Цветкова позиционирует методику как ее «апробацию», тогда как, по сути, представляет модифицированный вариант, включающий дополнение в виде задания «придумать сказку» и уточнение (представлено в аннотации и заключении источника № 3), что «применяется новая диагностическая методика».

Согласно профессиональной этике и нормативным требованиям к психодиагностическим процедурам, при внесении любых изменений в содержание методики или логику процесса диагностики, что, собственно, и является сутью понятия «модификация», вне зависимости от объема этих изменений, необходимо осуществление в полном объеме всех этапов, применяемых при создании новой методики [7; 11; 30; 32]. Соответственно, модификатор несет ответственность за предоставляемый специалистам «новый» вариант диагностического инструмента.

В источниках № 1 и № 2 указано, что данная методика должна «*помочь подросткам осознать наличие той или иной проблемы*». Исходно диагностическая методика – это конкретная процедура, или система действий, предназначенная для получения информации о конкретном психическом свойстве у конкретного обследуемого (контингента респондентов) для решения определенных задач [7; 11; 16]. Диагностическое обследование в целом направлено преимущественно на регистрацию или оценку диагностических признаков и постановку психологического диагноза обследуемому (подростку), но не на помощь диагностируемому в осознании «той или иной» проблемы – это задача иных профессионально-психологических видов деятельности [21; 31]. Также в описании методики не обозначен характер проблем, которые могут быть выявлены в результате диагностики и которые подростку необходимо «осознать».

Отметим, что представленный в источнике № 3 материал озаглавлен как «Изучение копинг-поведения подростков и взрослых с помощью проектного метода “Мой дракон”». В этой связи возникает предположение о том, что методика направлена на выявление особенностей поведения подростков и взрослых в трудных жизненных



ситуациях. Однако подобным образом обозначена цель исследования («*изучение особенностей поведения подростков и взрослых в проблемной социально-психологической ситуации*») с применением данного диагностического инструмента, а не цель самой методики. К цели методики условно можно отнести несколько формулировок: в источниках № 1 и № 2 – определить «*степень готовности к решению проблемы, возможные сценарии и стратегии разрешения проблемы*»; в источнике № 3 – «*диагностика стратегий преодоления кризисных ситуаций*», «*выявление уже имеющихся жизненных сценариев и стратегий поведения ребенка*», «*ставшие привычными способами реагирования поведенческие стереотипы человека, либо базовый жизненный сценарий*», «*выявление состояний или отношений ребенка, о которых он не хочет говорить вслух*».

Следует отметить, что столь обширный перечень целей методики вряд ли будет достижим в полном объеме, так как, во-первых, обозначено довольно значительное количество диагностируемых категорий (сценарии, стратегии, стереотипы, состояния и пр.), которые взаимосвязаны, но не синонимичны и не взаимозаменяемы; во-вторых, все категории обозначены формально, им не дается *точного* определения, в том числе и различительных характеристик; в-третьих, не заданы дескрипторы, позволяющие четко определить диагностируемые показатели.

Кроме того, периодически употребляемое существительное «ребенок» указывает на категорию респондентов, которая может дать пользователю возможность проводить диагностику вне той возрастной аудитории, для которой изначально разрабатывалась методика. Так, в периодизации Д. Б. Эльконина возраст ребенка обозначается в диапазоне от 0 до 18 лет [34]. Можно ли в этом случае полагать, что данная методика подходит даже для диагностики детей раннего, дошкольного или младшего школьного возраста?

Автор-модификатор акцентирует внимание на том, что именно «диагностическая сказка» позволяет определить причины выбора определенных стратегий поведения (забегая вперед, отметим, что респондентам нужно нарисовать дракона и придумать про него сказку). Возникает закономерный вопрос: для чего тогда нужен рисунок дракона?

В целом не конкретизированная формулировка цели или ее полное отсутствие не соответствуют методологическим требованиям к диагностическому инструментарию, точному проведению методики, адекватной интерпретации результатов диагностики [7; 32]. Очевидно, что при получении недостоверных данных вероятен риск постановки ошибочных психологических диагнозов и формулирования неверных заключений.

Диагностический конструкт ни в одном из указанных источников не обозначен, поэтому невозможно определить, что может быть предметом диагностики, тем более что и цель методики сформулирована весьма обширно. Модификатор методики указывает, что дальнейший анализ сказки, которую респондентам нужно придумать про своего дракона, основан на подходах эмоционально-образной терапии. Можно предположить, что методика может быть направлена на определение исходной причины психологической проблемы или внутреннего конфликта для последующего реконструирования ее (причины) в образ и дальнейшую работу с ним. Но это остается лишь предположением, так как в методике не указывается предмет диагностики, следовательно, она не может быть применима на практике, поскольку определение области применения и возможностей методики становится невозможным [5; 11].



Диагностический конструкт – то, что, собственно, и позволяет выявить/измерить/описать методика – зачастую отражается в ее названии и обозначается в методическом руководстве к тесту [7; 11; 31]. Заметим, что метафорический смысл названия методики «Мой дракон» не информативен для определения диагностического конструкта. В источнике № 3 образ дракона интерпретируется как *символ жизненной проблемы*, однако, исходя из чего задается такая трактовка символа, автор публикации не обозначает. «Дракон» – мифическое существо, образ которого в историогенезе человечества встречается в мифах, легендах, фольклоре разных культур и исходно считается символом силы, мудрости, богатства и долголетия [26; 28; 29]. В настоящее время – это «один из универсальных и самых сложных символов, имеющих много часто противоречивых толкований» [35, с. 344]. Так, на Востоке *дракон является символом власти, чести и благородства, обладает «силой созидательной и благоприятствующей человеку»* [26, с. 363]. Он же считается «хранителем сокровищ и доступа к тайному знанию», «Силой Небесной, несущей благо, тогда как на Западе он рассматривается как разрушительная и злая сила» [35, с. 345]. В христианской культуре дракон – символ смерти, тьмы и дьявола [35, с. 346]. К. Г. Юнг, в частности, считал драконов и змей «символическими репрезентациями страха последствий нарушения табу и регрессии к инцесту», а также сравнивал дракона «с демоническим началом матери, победа над которым всегда носит временный характер» [36, с. 488]. Столь полярное толкование символа дракона не предоставляет возможности определить диагностический конструкт и конкретизировать показатели, которые можно выявить при применении предлагаемой проективной методики.

Традиционно содержание диагностического конструкта раскрывается описанием методической процедуры его определения и задается посредством операционализации и верификации ключевого понятия, что является обязательным требованием при разработке или модификации психодиагностической методики [2; 4; 7; 16]. Отсутствие указанных составляющих (операционализации, диагностического конструкта и пр.) характеризует методику как ненадежный инструмент для применения в психодиагностической практике.

Краткие исторические сведения о создании методики отсутствуют во всех рассматриваемых источниках. Это является нарушением одного из требований к созданию измерительных психологических процедур, предполагающих, что «в руководстве к тесту должна быть полностью описана процедура его создания: концептуальная основа, детали разработки заданий теста и их отбора, психометрическая проверка надежности и валидности и другие сведения» [7, с. 592]. Также ни в одном из рассматриваемых источников не обозначена область применения методики, что является следствием отсутствия предмета диагностики. К тому же методика находится в открытом доступе, что расширяет круг пользователей-непрофессионалов. Возможен также риск самодиагностики, которая, ввиду отсутствия у респондента психологических знаний, может привести к результатам, которые самостоятельно человек не способен адекватно интерпретировать. Использование данной методики пользователями, не имеющими соответствующего образования, повышает риск искаженной интерпретации данных и постановки неверного диагноза.

Во всех источниках отсутствует информация о выборочной совокупности, на которой «апробировалась»/применялась новая диагностическая методика «Мой дракон», о ее возрастном диапазоне: не понятно, для какой конкретной возрастной ау-



дитории она разрабатывалась. Хотя при ознакомлении с методикой, представленной в рассматриваемых источниках, обозначены подростки, но не указаны конкретные возрастные границы. Этих сведений, однако, недостаточно, поскольку в возрастной психологии существуют различные периодизации. Кроме того, по требованиям методологии психодиагностики интерпретация результатов должна проводиться в соответствии с особенностями возрастного развития, тогда как диапазон возрастных границ в данных источниках не указан [7; 32]. Следует также отметить, что не конкретизировано, к каким группам подростков применима данная методика: из благополучной/неблагополучной семьи, из группы риска, с ОВЗ и т. д. Соответственно, применение методики на социальных группах, не соответствующих выборочной совокупности, может привести к неверной интерпретации результатов и неадекватному диагностическому заключению.

Примечательно также, что в источниках № 1 и № 3 методика идентично «применяется на детях и взрослых». При этом весьма информативно, что пособие (источник № 1) ориентировано на работу «с детьми, нуждающимися в социально-психологической помощи», тогда как сведения о «характерных особенностях» копинг-стратегий во всех публикациях обозначаются и по подросткам, и по взрослым (однако, какого возрастного диапазона каждая группа респондентов – не указывается).

Логика процесса диагностики во всех рассматриваемых нами источниках, представлена следующим образом: преамбула; само задание – нарисовать дракона; затем придумать сказку, отвечая на вопросы диагноста. Инструкция сформулирована в виде преамбулы и имеет некоторые различия. Так, в источниках № 1 и № 2 она представлена следующим образом: *«Все мы читали сказки, легенды о смелом воине, убивающем дракона или Змея Горыныча. Помните, как было страшно, когда богатырь отрубал одну голову, а на ее месте тут же вырастала другая? И, казалось, этому не будет конца. Дракон (Змей Горыныч) непобедим. Но слетела еще одна голова, и еще. И вдруг оказалось, что дракон обезглавлен, побежден. У каждого из нас есть свой дракон. Он появляется как маленький, почти безобидный дракоша, мы с ним живем, может даже играем, кормим его. Но, если его вовремя не уничтожить, он может вырасти и стать опасным для самого человека и всех его близких. Почти каждый из нас в один прекрасный момент решает избавиться от своего дракона. Но у того на месте отрубленной головы вырастает другая, потом третья. И мы часто отступаем. Не боремся с драконом, а приручаем его или стараемся “поселить” его как-нибудь так, чтобы его никто не заметил. И тогда остается только удивляться, почему из скромного тихого дома вдруг вырывается рык дикого зверя, а иногда даже вдруг качается земля. Самое обидное, что заняты своим драконом, мы не можем и не успеваем сделать больше ничего».*

В источнике № 3 инструкция представлена в сокращенном варианте: *«Все мы читали сказки о смелом воине, убивающем Дракона или Змея Горыныча. Помните, как это было страшно, когда богатырь отрубал одну голову, а на ее месте тут же вырастала другая? И, казалось, этому не будет конца. Дракон (Змей Горыныч) кажется непобедимым, но в результате различных усилий вдруг оказывалось, что дракон обезглавлен, побежден. У каждого из нас есть свой дракон. Он появляется как маленький, почти безобидный дракоша, мы привыкаем к нему, играем, но, если его вовремя не уничтожить, он может вырасти и стать опасным для самого человека и всех его близких».* Формулировка некоторых фраз и предложений изменена (они выделены курсивом), однако это не влияет на общий смысл, предусмотренный в «преамбуле».



Вместе с тем довольно трудно определить, что заложено и автором, и модификатором методики в образ дракона – фобии (страхи), самоконтроль, аутоагрессия и пр.? Если предположить, что дракон и его головы – это различные страхи, то полное «обезглавливание дракона» психологически чревато, поскольку страх является одним из защитных механизмов человека [2; 10; 17; 37], соответственно, его отсутствие «свидетельствует о неспособности психики защищать себя от нежелательных воздействий» [6, с. 152]. Именно поэтому в работе со страхами очень важна информация об адресной группе, ее конкретных возрастных границах, обозначение требований к квалификации и уровню подготовки диагноста-пользователя, которые в рассматриваемых источниках отсутствуют.

После прочтения преамбулы предлагается нарисовать дракона и придумать про него сказку, отвечая на следующие вопросы: 1. *Откуда взялся ваш дракон?* 2. *Сколько ему лет? Как давно он у тебя?* 3. *Что ты будешь с ним делать? Хочешь ли избавиться от него? Будешь ли ты с ним бороться?* 4. *Нужны ли тебе помощники?* 5. *Как будет проходить битва?* 6. *Чем все закончится?* Формулировка вопросов во всех источниках не различается.

Во всех анализируемых публикациях само задание (нарисовать дракона и придумать про него сказку) является понятным. Вместе с тем, на наш взгляд, преамбула требует доработки, поскольку понимание того, кто такой «внутренний дракон», позволит получить более информативные результаты.

Как было отмечено выше, после прочтения инструкции диагностируемому предлагается нарисовать дракона. Интерпретация рисунка не различается во всех трех источниках. Анализ рисунка производится по четырем критериям.

1. *Его размер, указывающий, насколько тяжело воспринимается ребенком проблемная ситуация, какую площадь листочка занимает изображение самого дракона.*

Судя по наличию данного критерия, проблемная ситуация, видимо, обязательно должна быть у всех? Можно полагать, что маленький размер рисунка свидетельствует о малозначимой проблеме или ее отсутствии. Забегая вперед, отметим, что, ознакомившись с остальными критериями оценки, возникает вопрос о том, как интерпретировать размер рисунка в соответствии с другими показателями. О чем может говорить, например, изображение злого дракона с семью-девятью головами, если рисунок маленького размера? Скорее всего, этот вопрос останется без ответа. Заметим, что не указан размер листа (А3, А4, А5), тогда как размер рисунка должен рассматриваться в соответствии с размером предложенного для выполнения задания бумажного листа. Отсутствие этих данных может привести к нарушению правил проведения диагностики, а также неверной интерпретации полученных результатов. Кроме того, заданная интерпретация размера рисунка не учитывает специфики леворуких и праворуких детей [1; 15]. В целом отсутствуют как иллюстративные примеры рисунков, так и их описание, что дает пользователям возможность интерпретировать результаты в свободной форме, в связи с чем возрастает вероятность формулирования ошибочного заключения.

2. *Количество голов у дракона. Чем больше голов, тем больше проблемных ситуаций в жизни подростка.*

Насколько объективизирован данный критерий, никак не разъясняется, что вызывает сомнение в том, действительно ли количество голов связано с проблемными ситуациями? Можно полагать, что у ребенка нет проблемных ситуаций и его состояние в норме, если он не станет рисовать дракона или нарисует его без головы?



Кроме того, подростковый возраст в целом является проблемным, поскольку характеризуется выраженной эмоциональной неустойчивостью и противоречивостью поведения, поэтому наличие проблем для подросткового возраста является закономерным явлением [2; 17; 34]. Дракон (в том числе и Змей Горыныч) является мифологическим персонажем, и это может стать первой ассоциацией при выполнении рисунка. К тому же в преамбуле говорится о непобедимом драконе с бесконечным количеством голов, что может привести подростка к предположению о том, как будет интерпретироваться рисунок, а также сформировать установку на невозможность «победить» дракона.

3. *Поворот головы. Голова, повернутая влево, согласно интерпретации методики «Несуществующее животное», может указывать, что проблемная ситуация проживалась в прошлом. Голова, повернутая вправо – тревожное ожидание проблем в будущем, голова, смотрящая прямо – возможно, подросток переживает проблемный момент в данное время.*

Во-первых, интерпретация дается по другой проективной методике – «Несуществующее животное», которая не обладает необходимой диагностической информативностью [13; 33]. Во-вторых, в данной интерпретации, так же как и при оценке по первому критерию, не учитываются психологические особенности леворуких и праворуких детей, в частности, по показателю «сдвиг рисунка вправо/влево» [15, с. 272]. Следовательно, интерпретация по данному показателю может дать пользователю неверные сведения, что также приведет к формулировке ошибочного заключения.

4. *Характер изображения: детский, несерьезный, агрессивный, пугливый, встревоженный и пр. указывает на характер проживания данной проблемы.*

Заметим, что агрессивный характер изображения может быть обусловлен тем, что дракон – исходно агрессивный персонаж. Кроме того, не заданы различительные признаки трактовок «детский» и «несерьезный», «пугливый» и «встревоженный», да и в целом определить характер изображения затруднительно, поскольку отсутствуют иллюстративные примеры рисунков, а также адекватные критерии и показатели для их оценки. Формулировка «и пр.» может привести к «свободной» трактовке и дать пользователям возможность субъективно интерпретировать данные или способствовать «шаблонному толкованию» именно в силу отсутствия различительных признаков трактовок. Не обозначено, что автор/модификатор понимает под «характером проживания данной проблемы», или он идентичен «характеру изображения»? Отсутствуют показатели анализа детализации рисунка (например, если на рисунке изображен дракон, извергающий пламя, то о чем это может свидетельствовать?). Следовательно, у пользователя может отсутствовать понимание не только того, как интерпретировать указанные детали и фрагменты рисунка, но и обобщать полученную информацию, что также приводит к недостоверным результатам при интерпретации диагностических данных.

Примечательно, что в источниках № 1 и № 2 указывается, что проанализировать рисунок *предлагается самому ребенку*, что совершенно недопустимо по требованиям к процедуре психодиагностики и обработки данных [7; 16], особенно когда предполагается дальнейшая работа с подростком.

Далее во всех источниках задается интерпретация сказки, которую должен придумать испытуемый, отвечая на предложенные вопросы.

1. *Анализ ответов на вопрос: «Откуда взялся ваш дракон?» показывает, что наиболее типичные ответы можно разделить на несколько групп.*



Ответы «Он родился вместе со мной», «из яйца», «мама, папа подарили», «из гнезда» указывают, что ребенок приобрел какую-то проблему в момент рождения: вина, страхи, установки, ожидания родителей и пр. могут быть причиной многих проблем личностного роста ребенка. Часто дети представляют дракона, появившегося из-за гор, либо он живет в горах. В этом случае следует обратить внимание на отношения с отцом ребенка, так как горы – это символ отца.

Действительно, вина, страхи и установки могут затруднять личностный рост ребенка. В перинатальной психологии утверждается, что «в момент рождения ребенок испытывает сильный стресс и в первые минуты жизни происходит получение первичного постнатального опыта», но не вины, страха или каких-либо установок [9, с. 114]. Установки формируются на основе личного опыта или перенимаются у других людей. Для того чтобы перенять установку у другого человека, нужно, прежде всего, понимать речь, а понимание речи взрослого начинается в первом полугодии жизни, но никак не в момент рождения. К тому же возникает вопрос: как данная интерпретация согласуется с целью исследования? На данном этапе анализа все еще не понятно, что подразумевается под «той или иной проблемой» или «ситуациями, о которых ребенок не хочет говорить». И действительно ли стоит говорить подростку напрямую (помочь в осознании) о том, что он столкнулся с проблемами личностного роста?

В модифицированном варианте горы интерпретируются как символ отца, однако в классических словарях символов такая трактовка отсутствует [26; 28; 35]. Например, в словаре символов Дж. Тресиддера горы трактуются как «духовная высота и центр мира, место соприкосновения неба и земли, символ превосходства, вечности, чистоты, постоянства, подъема, устремленности, вызова» [23, с. 40–41].

По К. Г. Юнгу, образ горы, рассматриваемый как мощный архетип, с позиции символики трактуется как личностный рост, индивидуация (независимость и самостоятельность) и духовное восхождение [36]. Во многих культурах горы считаются символом силы и стабильности, преодоления препятствий [26; 28; 35]. Следует отметить, что символическая интерпретация будет различной в зависимости от культурного контекста и личного опыта человека. Очевидно, являясь многогранным символом, образ горы/гор может иметь разный смысл для каждого человека, отражая его намерения и интересы, уникальный жизненный опыт и социально-психологический путь.

Поскольку при описании трактовки присутствует формулировка «следует обратить внимание», то данное утверждение можно считать рекомендательным. Соответственно, необходимо задавать уточняющие вопросы и проводить беседу с испытуемым.

Ответы «встретил на улице», «нашел в лесу», «он на меня напал в переулке» и пр. указывают, что ребенок испытывает проблемы в общении с окружающими людьми, принятии его в обществе, переживает конфликтные ситуации со сверстниками.

Подросток может переживать конфликтные ситуации не только со сверстниками, но и со взрослыми, что в целом является нормой для данного возрастного периода, однако модификатор методики данную особенность не учитывает и не рассматривает в интерпретации.

Ответы «из другого мира», «из других стран», «взял у друга» и пр. могут указывать на то, что проблема не своя, а чужая, но ребенок ее воспринимает как свою собственную.



Заметим, что модификатор методики не разъясняет, исходя из каких теоретических позиций задается такая трактовка. Подобные ответы могут быть плодом воображения ребенка, ведь изначально предлагается придумать сказку. Элементы сказки, которые использует подросток, могут быть взяты и из художественной литературы, видеоигр или кинематографа. На основе этих ответов невозможно сделать объективного вывода о том, что подросток испытывает проблемы в общении или воспринимает чужую проблему как собственную. Также следует отметить, что работать с подобной проблемой должен специалист с глубокими знаниями и опытом в соответствующей области психологии (например, в психоанализе, арт-терапии, логотерапии), поскольку, во-первых, нужно быть убежденным в том, что подросток действительно воспринимает чужую проблему как собственную, а во-вторых, разработка подходов к решению данной проблемы лежит вне полномочий школьного психолога.

2. *Ответ на вопрос: «Сколько лет твоему дракону? Как давно он у тебя», указывает на время, когда произошла психотравмирующая ситуация, конфликт, болезнь, ситуации семейного кризиса и пр.*

Как видим, тип ситуации (проблемы) четко не определяется, тогда как конфликт, болезнь, семейный кризис – это не одно и то же, но все это может являться психотравмирующей ситуацией. Заметим, что в источниках № 1 и № 2 указывается на «наличие той или иной проблемной ситуации», а в источнике № 3 речь идет про выявление «уже имеющихся жизненных сценариев и стратегий поведения ребенка», «ставших привычными способов реагирования поведенческих стереотипов человека, либо базовых жизненных сценариев», «состояний или отношений ребенка, о которых он не хочет говорить вслух». Интерпретация данных, которая во всех источниках не имеет кардинальных различий, дает основание предположить, что с помощью данной методики пользователь может диагностировать практически все, включая заболевания и психосоматическую симптоматику. Возникает вопрос: что же на самом деле выявляет предлагаемая методика? Данный вопрос является закономерным, поскольку, как нами отмечалось выше, предмет диагностики не определен ни в одном из анализируемых нами источников.

Далее в интерпретации отмечается: *так, практика показывает, что подростки достаточно точно определяют событие, связанное с числом, которое они неосознанно указали как возраст дракона.* Однако, не понятно, чья практика позволяет сделать такой вывод – самого модификатора методики или какого-то количества школьных психологов? Эта информация формально констатируется, но не подтверждается ссылками на источники, данными исследований или примерами из собственной практики. Следовательно, нельзя наверняка утверждать, что подростки действительно точно могут определить время, когда произошло психотравмирующее событие, тогда как закономерно возникает вопрос о том, произошло ли оно в действительности и именно в то время, которое обозначил подросток.

Бывает, что возраст указывается меньше, чем сам автор сказки, тогда психотравмирующее событие определить достаточно просто. Необходимо лишь вспомнить, что было столько, сколько указано лет, месяцев или дней назад.

В первую очередь необходимо обратить внимание на формулировку «вспомнить, что было столько, сколько указано лет, месяцев или дней назад». Приходится перечитывать предложение несколько раз, чтобы понять, что нужно сделать.

Важно отметить, что одним из механизмов психологической защиты является вытеснение, которое проявляется в немотивированном забывании или игнорирова-



нии события [27]. Если психика вытесняет какой-то травмирующий опыт, то человеку довольно сложно (а иногда и невозможно, когда, например, диагностируемому 14 лет, а его дракону – 13) вспомнить, что было несколько лет назад. Заметим, что в источниках № 1 и № 2 указывалось на проблемы и трудные ситуации, но ничего не говорилось о психотравмах, и если в источнике № 3 цель («выявление состояний или отношений ребенка, о которых он не хочет говорить») можно соотнести с психотравмами, то цель, обозначенную в источниках № 1 и № 2, сопоставить с данной интерпретацией невозможно.

Бывает, что возраст указывается старше, чем сам автор, тогда есть повод провести дополнительные исследования в семейно-родовой системе.

Рекомендации обратиться к исследованию «семейно-родовой системы» весьма сомнительны по ряду причин. Во-первых, так как в описании не уточняется, о каком варианте исследования семейно-родовой системы идет речь («Путь Рода», «Расстановка Рода» или другие?), то можно предположить, что имеется в виду психологическая техника «*системно-семейных расстановок*» («семейно-родовые расстановки»), которая в профессиональном сообществе небезосновательно считается псевдонаучной [8; 22]. Во-вторых, владение любой психотехникой предполагает наличие документа о соответствующем образовании (специализации, профессиональной переподготовке и пр.) и достаточного опыта работы в этой области практики [5; 21]. В-третьих, и это главное, проведение обозначенного исследования не входит в компетенцию школьного психолога [3; 14].

Возможно, что в данном случае наблюдается перенос чувств от родственников к ребенку. В этом случае необходимо дополнительно обыграть ситуацию, представив того, кто «передал» Дракона (мужчина, женщина, бабушка, дедушка и пр.).

Так называемое «обыгрывание ситуации», по всей видимости, предполагает формулировку уточняющего вопроса. Кроме того, если это действительно перенос, то выстроить доверительные отношения с подростком как в процессе диагностики, так и в процессе дальнейшей работы будет проблематично, поскольку диагност будет восприниматься как родитель. Важно и то, что дракон – вымышленный персонаж и одним из заданий методики является создание сказки, поэтому ответ «мне его передал мужчина, женщина, старик и т. д.» не обязательно свидетельствует о «переносе чувств от родственников к ребенку».

Необходимо отметить, что данный этап самый сложный в эмоциональном плане для ребенка, но при успешном его прохождении, при осознании своей проблемы, подростки достаточно быстро и успешно проходят процесс коррекции в дополнительной индивидуальной работе и легко отрабатывают проблему.

При прочтении данного фрагмента интерпретации возникает ряд вопросов: 1) что имеется в виду под «данном этапом» – период подростничества или интерпретации результатов? 2) по каким признакам определяется, что подростки осознали свою проблему? 3) на что направлен процесс коррекции? 4) все ли подростковые проблемы поддаются осознанию, коррекции и отработке? 5) все ли проблемы подростка необходимо корректировать? 6) чем подтверждаются сведения о том, что при осознании проблемы «*подростки быстро и успешно проходят процесс коррекции*»? Немаловажно, что согласно приказу Министерства труда и социальной защиты «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» к трудовым действиям педагога-психолога, связанным с коррекционно-развивающей работой, относятся: 1) «разработка и реализация планов про-



ведения коррекционно-развивающих занятий для детей и обучающихся, направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении»; 2) «организация и совместное осуществление педагогами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, социальными педагогами психолого-педагогической коррекции выявленных в психическом развитии детей и обучающихся недостатков, нарушений социализации и адаптации» [12]. Это означает, что работа с психотравмами, страхами, переносом чувств и пр. должна проводиться другим специалистом, например нейропсихологом или психотерапевтом. Следовательно, быть уверенными в том, что подростки *«быстро и успешно»* проходят процесс коррекции, мы не можем, как и утверждать о скорости прохождения коррекции, поскольку неизвестно (и не предлагается определять), насколько сильно психотравмирующее событие повлияло на ребенка.

3. *Вопросы: «Что ты будешь с ним делать? Хочешь ли избавиться от него? Будешь ли ты с ним бороться?»* показывают готовность к решению ситуации, поиску путей избавления от проблемы. Как правило, подростки, особенно девочки, не очень хотят избавляться от дракона, они его жалеют даже тогда, когда дракон начинает мешать и подавлять хозяина. Тогда они его просто прячут, закрывают в клетки, сдают в зоопарк, но существовать он не перестает, даже если он не мешает, тем не менее требует дополнительного ухода. Лишь малая часть людей сразу решается прогнать, убить, уничтожить. Замечено, что те, кто борется, избавляется от дракона, в конце работы чувствуют заметное облегчение, те же, кто жалеет, улучшения состояния не отмечают.

Напомним, что символика образа дракона амбивалентна и полиэлементна [23; 26; 28; 35; 36]. Что же тогда конкретно предполагается выявлять и корректировать?

Заметим также, что показатели и способ фиксации улучшения состояния не указаны, как и отсутствуют ссылки на источники или данные исследований, которые могут подтвердить обозначенную в интерпретации информацию. Поскольку трудноопределимо, что выявляет данная методика, остановимся на примере работы со страхами. Как утверждает Е. Ю. Петрова, страх не должен рассматриваться как что-то «избыточное», от чего надо избавляться [19]. Соответственно, техника со сжиганием страхов, как наиболее часто применяемая, не является «магическим действием», и если использовать ее как способ «уничтожения страха», то она может и не дать никакого результата, а в некоторых случаях даже привести к ухудшению состояния (например, если бумага была очень плотной и трудно поддавалась сжиганию). Сжигание страха является скорее способом разрядки накопившегося напряжения, а не избавлением от него. К тому же данный способ не является универсальным, поскольку страх может быть естественным (защитный механизм) или онтогенетически фиксированным (нормативный) [10; 17].

Бывает, что подростки «приручают» своего дракона, тогда мы говорим о том, что проблему подросток обернул себе на пользу, как защитный механизм, который позволяет уменьшить силу переживаний.

Данный способ работы со страхом, трудностями и пр., на наш взгляд, является достаточно рациональным. Следует отметить, что важно не просто «приручить» дракона, а помочь подростку в восстановлении ресурса и трансформации страхов/трудностей в точки роста. Однако, как мы отметили выше, работать с ребенком должен высококвалифицированный психолог, специализирующийся в области детской психотерапии.



На этом интерпретация сказки заканчивается. Исходя из формулировок оставшихся вопросов, можно понять, что «битва со своим драконом» – это завершающий этап работы с данной методикой. Ответы на данные вопросы свидетельствуют о том, как подросток хотел бы справиться с проблемой, что может помочь выстроить план дальнейшей работы с ним. В источнике № 3 указано, что диагностическая сказка предполагает «выявление уже имеющихся жизненных сценариев и стратегий поведения ребенка», следовательно, без интерпретации вопросов 4–6 невозможно сделать вывод о жизненных сценариях и стратегиях поведения подростка. В целом интерпретацию рисунка и сказки в анализируемых нами источниках можно считать неполной, недостаточно содержательной, требующей значительных доработок.

Напомним, что по задумке модификатора методика должна «*помочь подросткам осознать наличие той или иной проблемы*», однако ни один из показателей интерпретации и рисунка, и сказки не отражает каких бы то ни было характеристик, указывающих на осознание проблемы подростком.

Далее во всех источниках перечисляют характерные особенности, выявленные в ходе работы с проективной методикой «Мой дракон».

1. *Наблюдаются существенные отличия в результатах по гендерной характеристике (мужчины и женщины, девочки и мальчики), тогда как по возрастной характеристике больших отличий нет.*

В этой части также отсутствует информация о том, на основе чьей работы с данной методикой были выявлены обозначенные особенности: самого модификатора методики или же школьных психологов. В источниках № 1 и № 2 возрастная категория обозначалась как «подросток» или «ребенок», а, судя по обозначенным особенностям, анализируемая методика «Мой дракон» применима и к другим возрастным категориям. Или пользователи в ходе работы с данной методикой пренебрегали требованиями, предъявляемыми к адресной группе при проведении диагностики?

Следует обратить внимание и на то, что во всех источниках при обозначении различий по «гендерной характеристике» представляются различия по половому признаку, тогда как «гендер» и «пол» – это не синонимы и не взаимозаменяемые, а взаимодополняющие понятия.

2. *Подростки воспринимают проблемные ситуации как появившиеся в обществе, среди других людей.*

Эта особенность вызывает ряд вопросов: какое отношение чужие проблемы имеют к переживаниям подростка, особенно в контексте последующей коррекции? для чего нужна интерпретация ответов «он родился вместе со мной» или пришел «из другого мира» и поддаются ли подобные проблемы коррекции?

Указанный вывод, на наш взгляд, дает основание полагать наличие одинаковых ответов у подростков, что, конечно же, не вызывает доверия.

Женщины в большинстве воспринимают как личную, душевную проблему или внезапно появившуюся неизвестно откуда, а мужчины и мальчики соотносят проблемы с реальной жизненной ситуацией.

На основе этой информации возникает предположение о предпочтении диагностируемыми определенным способом в «борьбе» с драконом. Можно полагать, если для женщин проблема появилась «из неоткуда», то она может также уйти «в никуда». Но если проблемная ситуация негативно сказывается на эмоциональном благополучии женщин, то как им помочь? Отсутствует информация о том, как воспринимают проблему девочки – так же как женщины или вообще не считают



ее проблемой? Поскольку мужчины и мальчики соотносят проблемы с событиями в жизни, то им, видимо, намного проще понять, откуда взялась проблема, и выстроить план действий для ее решения?

3. *Как правило, девочки и женщины стараются решать возникшие проблемы самостоятельно, редко прибегая к помощи других, тогда как практически все мальчики и мужчины ищут себе помощников.*

Очевидно, если женщины и девочки стараются сами решать проблемы, то после диагностики им не понадобится помощь специалиста, даже, видимо, и в случае, когда в ходе диагностики выяснится, что проблема заключается в психотравме?

Кроме того, при интерпретации ответов на вопросы в описании методики отмечается, что *«девочки не очень хотят избавляться от дракона... они его просто прячут, закрывают в клетки, сдают в зоопарк, но существовать он не перестает»*. Можно ли считать такие способы решения девочками возникших проблем продуктивными, ведь их «самостоятельность» представляет собой либо изоляцию аффекта, либо отстранение от проблемной ситуации (в форме самообмана, что проблема разрешилась или самоустранилась), либо сброс личных проблем на других. Следовательно, вывод о том, что девочки «редко прибегают к помощи других», нельзя признать обоснованным, а обозначенные особенности объективными.

4. *В разрешении проблемы женщины больше надеются на то, что ситуация разрешится сама по себе: либо угроза уйдет сама, либо они «подружатся» с проблемой. Мальчики предпочитают не избавляться от проблемы, а спрятать ее подальше. Мужчины же все надеются на разрешение ситуации.*

При внимательном прочтении можно увидеть, что обозначенные выводы довольно противоречивы. Так, получается, что женщины стараются решать проблемы самостоятельно и в то же самое время ждут, пока ситуация разрешится сама по себе? Что означает «подружиться» с проблемой – сделать вид, что ее не существует? Или актуализировать мазохистскую способность, сознательно причиняя себе вред «дружбой» с негативной ситуацией и/или ее влиянием, дополнительно нанося себе психологическую травму? А мальчики и мужчины не решают свои проблемы даже с помощью других? Если мужчины надеются, что ситуация или проблема разрешится сама собой, то они действуют как женщины или как-то иначе? Вывод о том, что «мальчики предпочитают не избавляться от проблемы, а спрятать ее подальше», также свидетельствует об идентичности их стратегии с механизмами, свойственными девочкам (п. 3 характерных особенностей). Поэтому вызывает сомнение, что представленные «характерные особенности» действительно могли быть выявлены в ходе работы с методикой.

Примечательно, что в источнике № 3 название апеллирует к изучению копинг-поведения, тогда как при описании «характерных особенностей» автор публикации не конкретизирует их типы. Причем, обозначая, что *«под “копингом” подразумеваются постоянно изменяющиеся поведенческие попытки справиться с внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека с ними справиться»*, С. Л. Цветкова описывает эти особенности как устойчивые и неизменные. Однако, по мысли С. Chabert [37], если попытаться определить проблемы, присущие самим процессам жизни, то важно учитывать и необходимость перестроек, налагаемых сначала развитием, а затем изменениями, определяемыми подростковым возрастом и вступлением во взрослую жизнь. Причем течение времени предполагает как преемственность модальностей



саморепрезентации, в том числе и тех, которые лежат в основе отношений с другим, так и мобилизацию механизмов, подразумевающих изменение [37]. Очевидно, что при интерпретации данных необходимо учитывать и инвариантные, и вариативные стратегии копинг-поведения, тем более что и символика дракона обладает дихотомическим смыслом.

Ни в одном из указанных источников данные о надежности методики «Мой дракон» не указаны, поэтому результаты, полученные с ее помощью, являются крайне сомнительными и не вызывают доверия в целом. Вполне очевидно, что методика является психометрически несостоятельной.

Требования к диагносту в описании методики также не указаны, несмотря на значимость определенного уровня профессиональной компетентности в области проективной психологии [5; 7; 14; 20]. В ходе анализа методики, представленной в рассматриваемых источниках, выявлено, что предмет диагностики относится либо к категории страха, либо психотравм человека. Поэтому квалификация пользователя должна быть очень высокой как при проведении обследования, так и при интерпретации данных, поскольку есть риск получить ошибочные или ятрогенные результаты.

К достоинствам методики можно отнести простоту и доступность для понимания инструкции и выполнения заданий. Говоря о недостатках, следует отметить, что их довольно много (включая орфографические, грамматические, синтаксические, пунктуационные ошибки в описании методики, например *«вырываются рык»*, *«о смелом войне»*, *«малая часть людей сразу решаются прогнать»*, *«те же, кто жалеет, улучшение состояния не отмечают»* и др.), и они в совокупности свидетельствуют о методологической некорректности диагностического инструментария.

Подводя краткий итог содержательного анализа, необходимо отметить, что проективная методика «Мой дракон» не может быть признана методологически и методически состоятельной и пригодной к практическому применению в диагностической деятельности. Результаты, полученные при применении данной методики, включая их интерпретацию, окажутся недостоверными. Методика является, скорее, арт-терапевтической, и ее применение в работе с подростками требует высокопрофессиональной подготовки специалиста, подтверждаемой наличием документа о соответствующем образовании, а не просто прочтения различных, в том числе и рассмотренных нами, источников. Чтобы изучаемая методика стала диагностически конгруэнтным психологическим средством, она требует качественной методологической доработки с учетом ее символической основы.

В целом анализ дискурса, представленного в отношении проективной методики «Мой дракон», убедительно свидетельствует, что нарушение нормативных (процедурных и этических) принципов психодиагностики, включая создание и применение диагностических процедур и результатов, полученных при их использовании, становится не только распространенным, но уже и традиционным явлением в педагогической, психологической, социальной практике. Несмотря на то, что специалисты психологического профиля уполномочены лично препятствовать некорректному и неэтичному применению психодиагностики [7; 16; 30; 32], многие из них не готовы принимать на себя такую профессиональную ответственность.



Список источников

1. Аникина Е. А., Белобрыкина О. А. Особенности рисунков леворуких и праворуких детей // Наука и образование: XVI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященная 110-летию ТГПУ: в 5 т. Т. 3: Педагогика и психология. Ч. 2: Психология, связи с общественностью, реклама / науч. ред.: Л. В. Ахметова и др. Томск: Изд-во ТГПУ, 2012. С. 91–95.
2. Белобрыкина М. А., Белобрыкина О. А. Психологические особенности подростков с компенсаторным типом адаптации к социуму // Филология и культура. 2014. № 1 (35). С. 312–321.
3. Белобрыкина О. А., Васина Е. В. Влияние инновационных процессов на специфику создания проективных методик в современной практике психодиагностики // Инновации в медицине, психологии и педагогике: материалы VII Международной научно-практической конференции (Вьетнам, Муй Нэ) / под науч. ред. М. Г. Чухровой, О. А. Белобрыкиной. Новосибирск: Немо Пресс, 2016. С. 273–281.
4. Белобрыкина О. А., Лемясова Н. С. К поиску алгоритма объективизации «Объективных методов» в современной российской психологической практике // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. С. 80–99.
5. Белобрыкина О. А., Ожеховская Л. В. К вопросу о критериях и оценке профессиональной деятельности педагога-психолога как психодиагноста (на примере использования проективных методик) // Проблемы современной школы и пути их решения: материалы всероссийской (с международным участием) конференции / науч. ред. С. И. Ануфриев, Л. В. Ахметова. Томск: Изд. ТЦНТИ, 2007. С. 197–214.
6. Борисова Н. А., Белобрыкина О. А., Гейдебреخت Н. А., Штайц Т. К. Школьная тревожность: противоречия диагностики (на примере анализа методики Б. Филлипса) // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. С. 123–165.
7. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
8. Вершинин М. В., Волков Е. Н. Воображариум «доктора» Хеллингера [Электронный ресурс] // Наша психология. 2013. № 3 (71). URL: <https://www.psych.ru/voobrazharium-doktora-hellinger/> (дата обращения: 22.10.2024).
9. Добряков И. В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2010. 234 с.
10. Захаров А. И. Ночные и дневные страхи у детей. СПб.: СОЮЗ, 2000. 448 с.
11. Лидерс А. Г. О культуре публикаций психодиагностических методик // Психологическая диагностика. 2003. № 2. С. 44–53.
12. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: приказ Министерства труда и социальной защиты от 24 июля 2015 г. № 514н [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/1d5a331e22b04694fd4ed9299de5f0008af6c799/ (дата обращения: 12.10.2024).
13. Ожеховская Л. В., Белобрыкина О. А. Профессиональная оценка проективной методики «Рисунок несуществующего животного» // Вестник практической психологии образования. 2008. № 1 (14). С. 103–114.
14. Ожеховская Л. В., Белобрыкина О. А. Диагностический инструментарий в работе психолога: проблемы и парадоксы (на примере современной практики психологов г. Новосибирска) // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 92–113.
15. Оршацкая С. В., Белобрыкина О. А. Компаративные дескрипторы рисунков праворуких и леворуких детей и их место в проективной диагностике // Международна научна школа «Парадигма». Лято-2015: в 8 т. Т. 4: Психология: сборник научни статии / под ред. А. В. Берлов, Л. Ф. Чупров. Варна: ЦНИИ «Парадигма», 2015. С. 267–276.
16. Основы психодиагностики / под общ. ред. А. Г. Шмелева. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 544 с.



17. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2021. 448 с.
18. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.
19. *Петрова Е. Ю.* 8 страхов и психологическое вмешательство [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.su/feed/6301/> (дата обращения: 20.09.2024).
20. Проективная психология / науч. ред. Р. Римская, И. Кириллов. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 528 с.
21. *Ребер А.* Большой толковый психологический словарь: в 2 т. М.: Вече: АСТ, 2000.
22. *Румянцева Е.* Семейные расстановки Берта Хеллингера: разоблачение лженаучного метода [Электронный ресурс] // Психопоиск. 2018. URL: <https://psychosearch.ru/teoriya/psevdocsikhologiya/534-semejnye-rasstanovki-berta-khellingera-razoblachenie-lzhenauchnogo-metoda> (дата обращения: 20.10.2024).
23. *Тресиддер Дж.* Словарь символов. М.: Фаир-Пресс, 1999. 448 с.
24. *Устинова Ю. П., Белобрыкина О. А.* Диагностический ширпотреб: проблема проективной популяристики в современном информационном пространстве // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2017. № 3. С. 89–100.
25. *Устинов В. П.* Разработка психодиагностических методик и их применение в эмпирических исследованиях. Иркутск: Изд. ИГУ, 2004. 103 с.
26. *Фолл Дж.* Энциклопедия знаков и символов. М.: Вече, 1997. 512 с.
27. *Фрейд З.* Вытеснение // Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Фирма СТД, 2006. С. 79–110.
28. *Холл Дж.* Словарь сюжетов и символов в искусстве. М.: Крон-Пресс, 1999. 655 с.
29. *Холл М. П.* Энциклопедическое изложение масонской, герметической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии / пер. с англ. В. В. Целищева. М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2007. 864 с.
30. *Чупров Л. Ф.* Психологическая диагностика в работе практического психолога // Вестник практической психологии образования. 2009. Т. 6, № 3. С. 111–115.
31. *Чупров Л. Ф.* Психологическая диагностика в работе практического психолога // Вестник практической психологии образования. 2009. Т. 6, № 4. С. 124–127.
32. *Шмелев А. Г.* Тестология – это не только психометрические тесты // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2019. № 4. С. 61–75.
33. *Щербатых Ю. В., Ермоленко П. И.* Оценка валидности проективного теста «Рисунок несуществующего животного» // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. № 4. С. 118–125.
34. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 32–39.
35. Энциклопедия символов / сост. В. М. Рошаль. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. 1007 с.
36. *Юнг К. Г.* Символы трансформации. М.: АСТ, 2008. 731 с.
37. *Chabert C.* Psychanalyse et methodes projectives. Paris: Dunod, 2018. 176 p.
38. *Frydenberg E., Lewis R.* Teaching coping to adolescents: When and to whom? // American Educational Research Journal. 2000. Vol. 37, Issue 3. Pp. 727–745. DOI: <https://doi.org/10.2307/1163487>
39. *Lilienfeld S. O., Wood J. M., Garb H. N.* The scientific status of projective techniques // Psychological Science in the Public Interest. 2000. Vol. 1, Issue 2. Pp. 27–66. DOI: <https://doi.org/10.1111/1529-1006.002>
40. *Meyer G. J., Finn S. E., Eyde L. D., et al.* Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues // American Psychologist. 2001. Vol. 56, Issue 2. Pp. 128–165. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.128>
41. *Piotrowski C.* Projective techniques usage worldwide: A review of applied settings 1995–2015 [Электронный ресурс] // Journal of the Indian Academy of Applied



Psychology. 2015. Vol. 41, Issue 3. Pp. 9–19. URL: https://www.researchgate.net/publication/273004208_Projective_techniques_usage_worldwide_A_review_of_applied_settings (дата обращения: 10.10.2024).

References

1. Anikina E. A., Belobrykina O. A. Features of drawings of left-handed and right-handed children. *Science and education: XVI International conference of students, graduate students and young scientists dedicated to the 110th anniversary of TSPU: in 5 volumes. Vol. 3: Pedagogy and psychology. Part 2: Psychology, public relations, advertising.* Scientific editors L. V. Akhmetova et al. Tomsk: Publishing House of Tomsk State Pedagogical University, 2012, pp. 91–95. (In Russian)
2. Belobrykina M. A., Belobrykina O. A. Psychological characteristics of adolescents with compensatory type of adaptation to society. *Philology and Culture*, 2014, no. 1 (35), pp. 312–321. (In Russian)
3. Belobrykina O. A., Vasina E. V. Influence of Innovative Processes on Specifics of Creation of Projective Techniques in Modern Practice of Psychodiagnostics. *Innovation in Psychology, Pedagogy & Medicine: Materials 7nd International Academic Conference (Vietnam, Mui Ne)*. Scientific editors M. G. CHuhrova, O. A. Belobrykina. Novosibirsk: Nemo Press Publ., 2016, pp. 273–281. (In Russian)
4. Belobrykina O. A., Lemyasova N. S. To Search of Algorithm of an Objectivization of “Objective Methods” in Modern Russian Psychological Practice. *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 2016, no. 2, pp. 80–99. (In Russian)
5. Belobrykina O. A., Ozhekhovskaya L. V. To the Question of Criteria and Assessment of the Professional Activity of a Psychologist Teacher as a Psychodiagnost (Using Projective Methods as an Example). *Modern School Problems and the Ways of Solution: Files of All Russian Science and Practical Conference (with International Participation)*. Scientific editors S. I. Anufriev, L. V. Ahmetova. Tomsk, 2007, pp. 197–214. (In Russian)
6. Borisova N. A., Belobrykina O. A., Geydebrekht N. A., Shtaiz T. K. School anxiety: diagnostics contradictions (case of analysis of technique of B. Phillips). *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 2016, no. 2, pp. 123–165. (In Russian)
7. Burlachuk L. F., Morozov S. M. *Dictionary-reference on Psychodiagnostics*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2007, 688 p. (In Russian)
8. Vershinin M. V., Volkov E. N. Imaginarium of “Doctor” Hellinger [Electronic resource]. *Our psychology*, 2013, no. 3 (71). URL: <https://www.psyh.ru/voobrazharium-doktora-hellinger/> (date of access: 22.10.2024). (In Russian)
9. Dobryakov I. V. *Perinatal psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2010, 234 p. (In Russian)
10. Zakharov A. I. *Night and daytime fears in children*. Saint Petersburg: SOYUZ Publ., 2000, 448 p. (In Russian)
11. Liders A. G. On the Culture of Publications of Psychodiagnostic Methods. *Psychological diagnostics*, 2003, no. 2, pp. 44–53. (In Russian)
12. On approval of the professional standard “Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)”: order of the Ministry of Labor and Social Protection dated July 24, 2015 no. 514н. [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/1d5a331e22b04694fd4ed9299de5f0008af6c799/ (date of access: 12.10.2024). (In Russian)
13. Ozhekhovskaya L. V., Belobrykina O. A. Professional assessment of the projective technique “Drawing of a non-existent animal”. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2008, no. 1 (14), pp. 103–114. (In Russian)
14. Ozhekhovskaya L. V., Belobrykina O. A. Diagnostic tools in the work of a psychologist: problems and paradoxes (based on the example of modern practice of psychologists in Novosibirsk). *Psychological diagnostics*, 2006, no. 4, pp. 92–113. (In Russian)



15. Orshatskaya S. V., Belobrykina O. A. Comparative descriptors of drawings of right-handed and left-handed children and their place in projective diagnostics. *International Scientific School "Paradigm". Summer-2015*: in 8 vol. Vol. 4: Psychology: collection of scientific articles. Ed. A. V. Berlov, L. F. Chuprov. Varna: Central Research Institute "Paradigma", 2015, pp. 267–276. (In Russian)
16. *Fundamentals of psychodiagnostics* / edited by ed. A. G. Shmeleva. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 1996, 544 p. (In Russian)
17. Osorina M. V. *The secret world of children in the space of the world of adults*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2021, 448 p. (In Russian)
18. *Pedagogical encyclopedic dictionary*. Chief ed. B. M. Bim-Bad. Moscow: Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya Publ., 2009, 527 p. (In Russian)
19. Petrova E. Yu. *8 fears and psychological intervention* [Electronic resource]. URL: <https://psy.su/feed/6301/> (date of access: 20.09.2024). (In Russian)
20. *Projective Psychology*. Scientific editors R. Rimskaya, I. Kirillov. Moscow: Eksmo-Press Publ., 2000, 528 p. (In Russian)
21. Reber A. *Large explanatory psychological dictionary*. In 2 vol. Moscow: Veche Publ.: AST Publ., 2000. (In Russian)
22. Rumyantseva E. Bert Hellinger's family constellations: exposing the pseudoscientific method [Electronic resource]. *Psychosearch*, 2018. URL: <https://psychosearch.ru/teoriya/psevdopsikhologiya/534-semejnye-rasstanovki-berta-khellinger-a-razoblachenie-lzhenauchnogo-metoda> (date of access: 20.10.2024). (In Russian)
23. Tresidder Dzh. *Symbol Dictionary*. Moscow: Fair-Press Publ., 1999, 448 p. (In Russian)
24. Ustinova Yu. P., Belobrykina O. A. Diagnostic consumer goods: a problem of a projective populjarijstika in modern information s pace. *Bulletin on pedagogy and psychology of Southern Siberia*, 2017, no. 3, pp. 89–100. (In Russian)
25. Ustinov V. P. *Development of psychodiagnostic techniques and their application in empirical research*. Irkutsk: Publishing House of Irkutsk State University, 2004, 103 p. (In Russian)
26. Foley J. *Encyclopedia of signs and symbols*. Moscow: Veche Publ., 1997, 512 p. (In Russian)
27. Freud Z. Repression. In: Freud Z. *Psychology of the unconscious*. Moscow: Firma STD Publ., 2006, pp. 79–110. (In Russian)
28. Hall J. *Dictionary of plots and symbols in art*. Moscow: Kron-Press Publ., 1999, 655 p. (In Russian)
29. Hall M. P. *Encyclopedic presentation of Masonic, Hermetic, Kabbalistic and Rosicrucian symbolic philosophy*. Moscow: Eksmo Publ.; Saint Petersburg: Midgard Publ., 2007, 864 p. (In Russian)
30. Chuprov L. F. Psychological diagnostics in the work of a practical psychologist. *Bulletin of practical psychology of education*, 2009, vol. 6, no. 3, pp. 111–115. (In Russian)
31. Chuprov L. F. Psychological diagnostics in the work of a practical psychologist. *Bulletin of practical psychology of education*, 2009, vol. 6, no. 4, pp. 124–127. (In Russian)
32. Shmelev A. G. Testing is not just about psychometric tests. *Bulletin on pedagogy and psychology of Southern Siberia*, 2019, no. 4, pp. 61–75. (In Russian)
33. Shcherbatykh Yu. V., Ermolenko P. I. Validity of projective test "Drawing of nonexistent animal". *Bulletin on pedagogy and psychology of Southern Siberia*, 2016, no. 4, pp. 118–125. (In Russian)
34. Elkonin D. B. On the problem of periodization of mental development in childhood. *Questions of psychology*, 1971, no. 4, pp. 32–39. (In Russian)
35. *Encyclopedia of symbols*. Compiled by V. M. Roshal. Moscow: AST Publ.; Saint Petersburg: Sova Publ., 2008, 1007 p. (In Russian)



36. Yung K. G. *Transformation symbols*. Moscow: AST Publ., 2008, 731 p. (In Russian)
37. Chabert C. *Psychanalyse et methodes projectives*. Paris: Dunod, 2018, 176 p.
38. Frydenberg E., Lewis R. Teaching coping to adolescents: When and to whom? *American Educational Research Journal*, 2000, vol. 37, issue 3, pp. 727–745. DOI: <https://doi.org/10.2307/1163487>
39. Lilienfeld S. O., Wood J. M., Garb H. N. The scientific status of projective techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, 2000, vol. 1, issue 2, pp. 27–66. DOI: <https://doi.org/10.1111/1529-1006.002>
40. Meyer G. J., Finn S. E., Eyde L. D. et al. Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues. *American Psychologist*, 2001, vol. 56, issue 2, pp. 128–165. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.128>
41. Piotrowski C. Projective techniques usage worldwide: A review of applied settings 1995–2015 [Electronic resource]. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 2015, vol. 41, issue 3, pp. 9–19. URL: https://www.researchgate.net/publication/273004208_Projective_techniques_usage_worldwide_A_review_of_applied_settings (date of access: 10.10.2024).

Информация об авторах

Куликова Софья Тимофеевна – студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, sofya.kulikova.2004@mail.ru

Белобрыкина Ольга Альфонсовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <http://orcid.org/0000-0003-0407-6208>, olga.belobrykina@gmail.com

Information about the Authors

Sofya T. Kulikova – psychology student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, sofya.kulikova.2004@mail.ru

Olga A. Belobrykina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <http://orcid.org/0000-0003-0407-6208>, olga.belobrykina@gmail.com

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 31.10.2024

Одобрена после рецензирования: 06.11.2024

Принята к публикации: 17.12.2024

Received: 31.10.2024

Approved after peer review: 06.11.2024

Accepted for publication: 17.12.2024



Обзорная статья

УДК 316.6+004.738.5

DOI: 10.15293/2312-1580.2404.03

Интернет-пространство как ресурс для формирования патриотического сознания детей и молодежи: психологические аспекты действующих онлайн-проектов

Семизарова Татьяна Николаевна¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор действующих онлайн-проектов федерального уровня, направленных на гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения. Понятие и структура патриотизма рассматривается с точки зрения психологического и деятельностного подходов как наиболее эффективных для формирования патриотического сознания детей и молодежи. В настоящее время цифровая среда является основным ресурсом для осуществления данной задачи. Онлайн-технологии обеспечивают быстрый и удобный доступ к разнообразной информации о культуре, истории и достижениях страны. На различных уровнях государственной власти предпринимаются комплексные меры по восстановлению системы патриотического воспитания в виде различных информационных порталов, периодических научно-популярных онлайн-журналов, электронных каталогов и архивов, виртуальных площадок для волонтерских движений.

Ключевые слова: патриотическое сознание; гражданско-патриотическое воспитание; цифровые технологии; деятельностный подход; онлайн-проект; информационный ресурс.

Для цитирования: Семизарова Т. Н. Интернет-пространство как ресурс для формирования патриотического сознания детей и молодежи: психологические аспекты действующих онлайн-проектов // СМАЛЬТА. 2024. № 4. С. 38–48. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.03>

Review Article

Internet Space as a Resource for the Formation of Patriotic Consciousness of Children and Youth: Psychological Aspects of Existing Online Projects

Tatyana N. Semizarova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article offers a theoretical overview of contemporary federal-level online initiatives aimed at fostering civic and patriotic education among the younger generation.

© Семизарова Т. Н., 2024



The concept and structure of patriotism are examined from the perspectives of psychological and activity-based approaches as the most effective for forming the patriotic consciousness of children and youth. In this context, the digital environment serves as a primary tool. Online technologies facilitate quick and easy access to a wide range of information regarding the culture, history, and accomplishments of the nation. At different levels of government, comprehensive measures are being implemented to revitalise the system of patriotic education through various information portals, regular popular science online publications, electronic catalogues and archives, as well as virtual platforms for volunteer initiatives.

Keywords: patriotic consciousness; civic-patriotic education; digital technologies; activity approach; online project; information resource.

For Citation: Semizarova T. N. Internet Space as a Resource for the Formation of Patriotic Consciousness of Children and Youth: Psychological Aspects of Existing Online Projects. *SMALTA*, 2024, no. 4, pp. 38–48. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.03>

Актуальность данного теоретического исследования связана с тем, что в условиях социальных, экономических, политических и духовных преобразований, происходящих в настоящее время, трансформация и переосмысление традиционных ценностей не всегда происходит в положительном ключе. В нашем многонациональном государстве формирование и воспитание патриотического сознания граждан имеет особый приоритет. Однако цифровое пространство может транслировать ложную информацию, намеренно искажая факты исторических событий и современных реалий страны, с целью манипулирования общественным мнением и разжигания конфликтов. Социальный заказ страны на формирование прогрессивного и процветающего общества предполагает реализацию целевых программ и инициатив, поощряющих единство, гражданскую ответственность и социальное сотрудничество, наряду с укреплением национальной идентичности.

Патриотизм в широком смысле представляет собой многогранный социально-психологический феномен, который формируется под влиянием индивидуальных, социальных, культурных, когнитивных и эмоциональных факторов [16; 21; 25]. Изучению патриотизма посвящены многие исследования. Патриотизм как ключевой элемент формирования личности через развитие любви к родному языку, народу и национальной культуре изучается в трудах Н. М. Карамзина, А. П. Куницына, В. И. Лутовинова, С. А. Алиевой, В. Е. Мешкова и др. Формирование патриотического сознания также представлено в педагогической литературе таких авторов, как Д. Локк, С. Френе, Н. И. Алпатов, А. В. Барабанщиков, П. О. Бобровский, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и др.

Исследование понятия и структуры патриотизма, а также факторов, влияющих на формирование патриотического сознания, опирается на ряд методологических оснований, определяющих стратегию исследования и интерпретацию полученных данных. Подробнее остановимся на психологическом и деятельностном подходах.

Психологический подход к исследованию патриотического сознания предоставляет углубленное понимание того, как индивидуальные и социальные факторы влияют на формирование патриотических чувств [8; 13]. Чувство патриотизма, обладающее характеристиками психологического отношения, было всесторонне исследовано в диссертации Н. А. Левиной [12]. В своей научной работе автор вы-



деляет когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты в структуре патриотизма.

Когнитивный компонент формируется на основе знаний обучающихся о истории и культуре своей страны и родного края, включая информацию о подвигах героев, достижениях ученых и деятелей культуры, прославивших малую родину, а также об успехах современных соотечественников.

Эмоциональный компонент патриотизма включает в себя систему переживаний, связанных с восприятием Родины. По классификации Б. И. Додонова [7] эмоциональная картина может быть представлена следующим образом:

- альтруистические эмоции, связанные с желанием помочь своим родным, близким;
- эстетические эмоции, возникающие при созерцании красоты родного края;
- лирические эмоции, связанные с чувством привязанности к малой родине и близким людям;
- гностические эмоции, возникающие в процессе знакомства с историей страны и традициями предков;
- аккзитивные (накопительные) эмоции, актуализируемые в связи с представлениями о природных и человеческих ресурсах страны;
- коммуникативные эмоции, проявляющиеся в общении с соотечественниками;
- глорические эмоции (эмоции борьбы), возникающие в контексте военных событий или достижений и неудач соотечественников в спортивных соревнованиях.

Важно отметить, что патриотическая эмоция не является лишь чувством или предрасположенностью, она имеет рациональное обоснование, связанное с осознанием долга, пониманием того, что человек должен делать, а чего ему следует избегать [9]. Более того, патриотизм также может рассматриваться как результат институционального обеспечения патриотического сознания, проявляющегося в патриотической деятельности [14].

Глубокие знания и соответствующие переживания способствуют формированию убеждений, необходимых для возникновения патриотического сознания. Однако, как отмечает Н. А. Левина [12], для выработки целостного отношения этого недостаточно, так как необходим личный опыт, приобретаемый самостоятельно или через взаимодействие с окружающими.

Поведенческий компонент включает личный опыт патриотического поведения, который способствует углублению и закреплению соответствующих переживаний и отношений у молодежи. Поэтому, помимо формирования чувства принадлежности к Родине, важно способствовать активному и добровольному участию в сохранении и приумножении культурного наследия, накопленного предыдущими поколениями.

Ряд современных российских авторов, таких как М. А. Морозова, К. О. Зорин [17], И. В. Цветкова [23], рассматривают чувство патриотизма как трехкомпонентную структуру, которая отражает следующие ценности:

- *ценности, направленные на поддержание социального порядка в обществе* (к ним относятся готовность защищать свое Отечество и служить в рядах вооруженных сил РФ; знание государственных и национальных символов (герб, гимн, флаг); понимание, соблюдение и уважительное отношение к государственным законам; переживание чувства гордости за свою Родину);
- *ценности, образующие духовную составляющую патриотизма* (они проявляются в соблюдении национальных обычаев и традиций, в грамотном использовании



родного языка и сохранении культурного наследия, в оптимистическом отношении к будущему страны и переживании чувства гордости за достижения в науке, культуре, спорте);

– *ценности, побуждающие к проявлению положительной социальной активности* (это готовность к социальной солидарности и сплоченности в обществе, желание улучшать качество жизни и участвовать в благотворительных мероприятиях, участие в волонтерских движениях по охране окружающей среды и помощи ветеранам, пенсионерам).

Особый интерес представляет деятельностный подход, основанный на работах Л. С. Выготского, который представляет собой систему теоретических и практических положений, акцентирующих внимание на значении деятельности как основного механизма психического развития и обучения. Кроме того, данный подход рассматривает научение как активный процесс взаимодействия личности с социальной и культурной средой, что позволяет объединить когнитивные и социальные аспекты обучения [4; 5].

Так как в рамках данного подхода общение и взаимодействие являются ключевыми в обучении, процесс формирования патриотического сознания у подрастающего поколения представляется наиболее эффективным при организации коллективных мероприятий, таких как патриотические акции, волонтерские проекты и обсуждения, где участники смогут делиться своими взглядами на родину, культуру и историю [1; 3]. Такие коллаборационные площадки создают пространство для обмена мнениями и обсуждения тем патриотической направленности. При организации данных мероприятий важно использовать культурные элементы, такие как музыка, искусство, отражающие национальную идентичность, что также может помочь молодежи понять и оценить свою культуру и историю [2].

Р. В. Парма [18] в своей работе исследовал патриотизм поколений в современном российском обществе, характерной чертой которого являются слабое социальное взаимодействие между поколениями и сильная гражданская разобщенность. Это связано с разными социальными и политическими факторами, которые повлияли на взросление и формирование личности зрелого поколения и молодежи. Так называемые миллениалы, ценности которых сформированы в относительно благополучный период, не проявляют большой заинтересованности в вопросах патриотизма и предпочитают пассивные формы участия. Однако динамическое экономическое и технологическое развитие общества повлияло на формирование независимости во взглядах, открытости в выражении своего мнения у поколения Z. Они активно поддерживают дискуссии по историческим и политическим вопросам, интересуются отечественной литературой, но неохотно участвуют в традиционных мероприятиях политической направленности, таких как исполнение гимна, участие в парадах и т. д. А чувство патриотизма молодежь рассматривает как деятельность, направленную на благосостояние и процветание страны [22; 24]. Волонтерские акции по защите окружающей среды, неформальные мероприятия благоустройства жилых кварталов вызывают больший интерес у подрастающего поколения.

Нет сомнений в том, что воспитание патриотических и гражданских качеств, являясь неотъемлемой частью нравственного формирования личности, должно рассматриваться как целенаправленный процесс вовлечения молодежи в разнообразные виды деятельности [6; 10]. Это способствует их активности и формированию моральных качеств. В современных условиях необходимо искать новые подходы



или модернизировать существующие формы, методы и средства воспитания, сосредоточив внимание на гражданственности. Ключевыми являются разработка и внедрение различных направлений, методов и форм деятельности, направленных на формирование гражданско-патриотических качеств у нового поколения посредством цифровых технологий [15].

Одним из ключевых направлений процесса информатизации современного общества является цифровизация образовательной сферы, которая представляет собой комплекс методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных для сбора, обработки, хранения, распространения и использования информации [3]. Имея большой арсенал методологических инструментов, цифровизация образования способствует, в свою очередь, переосмыслению подходов к воспитанию патриотизма, поскольку онлайн-пространство оказывает значительное влияние на формирование самоидентичности молодежного поколения. Информационные технологии открывают возможности для организации познавательной активности обучающихся в контексте воспитательного процесса путем вовлечения всех видов чувственного восприятия студентов в мультимедийный контекст и обогащения их интеллектуального инструментария новыми концептуальными средствами. Кроме этого, сама система воспитания становится более личностно ориентированной, обеспечивающей каждому индивидууму уникальную траекторию развития и принципиально новые средства познания. Усиление всех уровней воспитательной деятельности также происходит за счет плотного взаимодействия всех участников образовательного процесса [24].

С одной стороны, цифровая среда предоставляет молодежи уникальную возможность взаимодействия с разнообразными взглядами и идеями, что способствует критическому анализу патриотических ценностей. Она может как поддерживать, так и бросать вызов традиционным патриотическим нарративам, оставляя молодым людям право выбирать материал для изучения и обсуждения [11; 19]. С другой стороны, виртуальное пространство может служить каналом для распространения дезинформации и противоречивых идей, что создает условия для возникновения недопонимания и конфликтов в контексте патриотических вопросов [20]. В этой связи современное использование цифровых технологий для формирования патриотизма требует селективного подхода и глубокого понимания потребностей целевой аудитории, что позволит сделать данный процесс более эффективным и привлекательным.

В настоящее время на различных уровнях государственной власти предпринимаются комплексные меры по восстановлению системы патриотического воспитания, при этом особое внимание уделяется детям, подросткам и молодежи. Проведенный мониторинг общественных настроений демонстрирует максимальный уровень патриотизма в стране с начала века, свидетельствующий об эффективности работы в области патриотического воспитания. Рассмотрим несколько действующих онлайн-проектов федерального уровня, их задачи и возможности реализации (табл.).



Характеристика патриотических онлайн-порталов

Название портала	Специфика ресурса	Реализуемые задачи
1. Патриотическое воспитание	Федеральный проект Министерства просвещения	Развитие воспитательной деятельности в образовательных организациях общего и профессионального образования
2. Роспатриот	Реализация проектов «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», «Социальные лифты для каждого», «Диалоги с героями»	Популяризация движений добровольчества и волонтерства
3. Родина. 4. Живая история	Интернет-площадки, размещающие сведения об организации патриотических онлайн-конкурсов, форумов и других мероприятий всероссийского масштаба	Ресурс с методическими материалами, сценариями, положениями и творческими проектами для использования в образовательной практике
5. Воспитаипатриота.рф. 6. Военно-исторический журнал. 7. РИО.Компас. 8. История.рф. 9. Библиотекарь.ру. 10. Подвиг народа	Информационные площадки, содержащие видеоматериалы о важных исторических событиях, о развитии военной науки и техники, а также ссылки на верифицированные исторические материалы, размещенные в Рунете	Ресурс достоверной информации о событиях истории Отечества и новейших достижениях военно-исторической науки
11. Мемориал. 12. Подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. 13. Бессмертный полк России. 14. Поисковое движение России	Обобщенные банки данных о погибших и пропавших без вести в период Великой Отечественной войны и в послевоенные годы	Организация поисковой работы и увековечивание памяти погибших защитников Отечества

Рассмотренные онлайн-порталы не только предоставляют информацию, необходимую для историко-патриотического воспитания, но и предлагают широкий набор мультимедийных учебных материалов для использования в образовательном процессе. При этом основными методами формирования патриотизма можно назвать распространение тематического контента, направленного на возрождение интереса молодежи к истории и культуре нации; демонстрация положительных примеров (сведения о подвигах и наградах участников войны, описания героических событий и т. п.); внедрение системы, мотивирующей студентов к участию в социальной практике и волонтерской деятельности; содействие дискуссиям, позволяющим участникам выразить свои гражданские взгляды.

Работа интернет-порталов не ограничивается лишь размещением информации на соответствующих официальных сайтах. Каждый из них предоставляет доступ к своим страницам в социальных сетях. Все большей популярностью пользуются виртуальные платформы ВКонтакте и Telegram. Использование виртуальных сетей в рамках работы по патриотическому воспитанию имеет ряд преимуществ. Бесспорно, они являются основным источником информации и общения у подрастающего поколения, так как соответствующие мобильные приложения доступны в смартфонах. Любая «серьезная» информация воспринимается легче за счет формы ее по-



дачи с использованием интерактивных инструментов в виде анимации, хэштегов и возможностью поставить реакцию (лайки/дизлайки).

Имея большой охват аудитории, социальные сети также позволяют осуществлять интерактивную деятельность по воспитанию патриотизма. Ведение аккаунтов о памятных страницах отечественной истории, юбилеях крупных битв и сражений поддерживает интерес и способствует активному вовлечению молодежи в патриотические социальные проекты и тематические события. Взаимодействие с модератором аккаунта, получение обратной связи, своевременное информирование о предстоящих мероприятиях, конкурсах, волонтерских акциях и т. д. – все это привлекает внимание подрастающего поколения, а значит, может быть использовано в качестве инструмента для развития патриотической осознанности молодежи. При этом сами молодые люди охотно выступают в роли модератора или куратора проекта.

Относительно новой формой образовательного процесса стало использование видеоигр для формирования патриотической осознанности. Немногочисленные работы в данной области уже подтвердили эффективность видеоигр в изучении исторических событий и важных сражений [17]. Молодые люди охотно становятся героями определенной исторической эпохи в виртуальной реальности и одновременно изучают соответствующий материал. Визуальная новелла как форма интерактивной компьютерной игры также может использоваться в качестве продвижения патриотического контента. Визуальный ряд, музыка и манипуляции с сюжетной линией привлекают молодых людей больше, чем традиционная форма подачи информации. Групповая работа по формированию патриотизма реализуется с помощью всероссийского движения «Киберпатриот». Данный проект, первоначально созданный в области киберспорта и кибербезопасности, в настоящее время также внедряет патриотический контент, формирующий современное игровое сообщество. Это могут быть как сами компьютерные игры, их площадки, метавселенные игр, так и их трансляция.

Таким образом, понимание важности формирования патриотических ценностей с раннего возраста способствует обеспечению социальной стабильности и солидарности в обществе. Для осуществления данной задачи особую роль играет использование цифровых технологий. Онлайн-технологии способствуют быстрому и удобному доступу к разнообразной информации о культуре, истории и достижениях страны, что предоставляет молодежи возможность более эффективно изучать патриотические темы и активнее участвовать в общественных дискуссиях. Федеральные проекты, ресурсы и инициативы, в основе которых реализуется деятельностный подход, играют ключевую роль в патриотическом воспитании детей и молодежи, сохраняя историческую память о событиях, определивших судьбу страны. Они предоставляют верифицированную информацию о важных событиях нашей истории, предлагают широкий выбор методических разработок для использования в образовательных целях, а также инициируют целый ряд общественных движений, патриотических акций и конкурсов для привлечения большего количества граждан. Виртуальные проекты, такие как видео- и сетевые игры, представляют интерес для дальнейшего исследования в области формирования патриотической осознанности детей и молодежи.



Список источников

1. Алиева С. А. Психолого-педагогические предпосылки воспитания патриотизма у детей младшего школьного возраста // Начальная школа. 2007. № 9. С. 17–20.
2. Вагина В. О. Формальные и неформальные патриотические практики в молодежной среде полиэтничного юга России // Гуманитарий Юга России. 2021. Т. 10, № 2. С. 103–113. DOI: <https://doi.org/10.18522/2227-8656.2021.2.9>
3. Волкова Л. В. Использование информационных технологий в патриотическом воспитании молодежи // Теологический вестник Смоленской Православной Духовной Семинарии. 2022. Т. 2, № 2. С. 68–73.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2024. 336 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. М.: Юрайт, 2024. 281 с.
6. Гладких В. В. Системно-деятельностный подход как методологическая основа гражданско-патриотического воспитания молодежи [Электронный ресурс] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 4 (96). С. 160–165. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16043023> (дата обращения: 17.10.2024).
7. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1977. 272 с.
8. Кайгородов Б. В., Миронова Е. Б. Психологические детерминанты патриотического отношения к родине современной молодежи // Baikal Research Journal. 2019. Т. 10, № 2. DOI: [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10\(2\).4](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10(2).4)
9. Козырев Г. И. Патриотизм и антипатриотизм как причины конфликта идентичностей в современном российском обществе [Электронный ресурс] // Социология. 2020. № 2. С. 128–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42822525> (дата обращения: 17.10.2024).
10. Корнилова Т. Н. Формирование патриотического сознания у студентов в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. № S1. С. 16–20. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14504.htm> (дата обращения: 18.10.2024).
11. Куликова С. В., Фоменко Е. А. Потенциал цифровых технологий в решении задач патриотического воспитания российской молодежи [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (155). С. 12–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45636181> (дата обращения: 17.10.2024).
12. Левина Н. А. Типологические особенности развития чувства патриотизма у младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2004. 28 с.
13. Лотарева О. А. Когнитивные и эмоциональные компоненты военно-патриотического воспитания учащихся [Электронный ресурс] // Человек и образование. 2009. № 2 (19). С. 67–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12897927> (дата обращения: 17.10.2024).
14. Лутовинов В. И., Мешкова С. И. Проблемы воспитания патриотизма // Педагогика. 2008. № 7. С. 50–53.
15. Ляукина Г. А. Социосетевые технологии в патриотическом воспитании студентов вуза // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2019. № 2 (102). С. 116–124. DOI: <https://doi.org/10.26293/chgpu.2019.102.2.016>
16. Малинкин А. Н. Понятие патриотизма // Социологический журнал. 1999. № 1-2. С. 87–117.
17. Морозова М. А., Зорин К. О. Использование компьютерных игр в патриотическом воспитании подростков поколения Z // Мир педагогики и психологии. 2021. № 6 (59). С. 44–50.



18. Парма Р. В. Патриотизм поколений в современном российском обществе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. Т. 13, № 4. С. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2023-13-4-20-29>
19. Позднякова О. К., Крылова Е. Л. Структура патриотического сознания молодежи: педагогический аспект // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 304–310. DOI: <https://doi.org/10.24411/2309-4370-2019-13313>
20. Саматеева М. З. Формирование патриотического сознания студенческой молодежи // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2023. № 3 (76). С. 152–159. DOI: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2023-29-1-104-108>
21. Старостин А. М., Понеделков А. В., Тованчова Е. Н. Культура патриотизма: когнитивный, эмоционально-мотивационный, поведенческий, институциональный аспекты [Электронный ресурс] // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2023. № 3 (76). С. 152–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54910334> (дата обращения: 17.10.2024).
22. Татарова С. П., Харитонова С. А. Теоретические подходы к изучению патриотического воспитания и их реализация в системе летних лагерных смен // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13, № 3 (44). С. 431–441. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2019-13-3-431-441>
23. Цветкова И. В. Поколенческие различия в динамике патриотических ценностей (на примере г. Тольятти) // Социологические исследования. 2014. № 3. С. 45–51.
24. Шаповалова А. М., Вагина В. О. Развитие патриотизма в молодежной среде в онлайн-пространстве // *Caucasian Science Bridge*. 2021. Т. 4. № 3 (13). С. 44–52. DOI: <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2021.3.4>
25. Шикун А. А. Феномен патриотизма как комплексное психическое явление и пути его формирования в условиях современного российского общества // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 4. С. 163–169.

References

1. Alieva S. A. Psychological and Pedagogical Prerequisites for the Education of Patriotism in Children of Primary School Age. *Primary school*, 2007, no. 1, pp. 17–20. (In Russian)
2. Vagina V. O. Formal and Informal Patriotic Practices in the Youth Environment of the Multi-Ethnic South of Russia. *Humanities of the South of Russia*, 2021, vol. 10, issue 2, pp. 103–113. DOI: <https://doi.org/10.18522/2227-8656.2021.2.9> (In Russian)
3. Volkova L. V. The Use of Information Technologies in the Patriotic Education of Young People. *Theological bulletin of the Smolensk Orthodox Theological Seminary*, 2022, vol. 2, no. 2, pp. 68–73. (In Russian)
4. Vygotsky L. S. *Development of Higher Mental Functions*. Moscow: Yurait Publ., 2024, 336 p. (In Russian)
5. Vygotsky L. S. *Developmental Psychology. Selected Works*. Moscow: Yurait Publ., 2024, 281 p. (In Russian)
6. Gladkikh V. V. System and Activity Approach as Methodological Base of Civil and Patriotic Education of Youth [Electronic resource]. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2011, no. 4 (96), pp. 160–165. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16043023> (date of access: 17.10.2024). (In Russian)
7. Dodonov B. I. *Emotion as a Value*. Moscow: Politizdat Publ., 1977, 272 p. (In Russian)
8. Kaigorodov B. V., Mironova E. B. Psychological Determinants of Modern Young People's Patriotic Attitude to the Motherland. *Baikal Research Journal*, 2019, vol. 10, issue 2. DOI: [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10\(2\).4](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10(2).4) (In Russian)
9. Kozyrev G. I. Patriotism and Anti-Patriotism as the Causes of the Conflict of Identities in Modern Russian Society [Electronic resource]. *Sociologia*, 2020, no. 2, pp. 128–142.



URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42822525> (date of access: 17.10.2024). (In Russian)

10. Kornilova T. N. Development of Students' Patriotic Consciousness in the Course "Foreign Language" [Electronic resource]. *Koncept*, 2014, no. S1, pp. 16–20. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14504.htm> (date of access: 18.10.2024). (In Russian)

11. Kulikova S. V., Fomenko E. A. Potential of Digital Technologies in Solving the Tasks of the Patriotic Education of the Russian Youth [Electronic resource]. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2021, no. 2 (155), pp. 12–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45636181> (date of access: 17.10.2024). (In Russian)

12. Levina N. A. *Typological Features of the Development of a Sense of Patriotism in Younger Schoolchildren*: Abstract of a Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences. Tambov, 2004, 28 p. (In Russian)

13. Lotareva O. A. Cognitive and Emotional Components of Military-Patriotic Education of Students [Electronic resource]. *Man and education*, 2009, no. 2 (19), pp. 67–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12897927> (date of access: 17.10.2024). (In Russian)

14. Lutovinov V. I., Meshkova S. I. Problems of Patriotic Education. *Pedagogy*, 2008, no. 7, pp. 50–53. (In Russian)

15. Lyaukina G. A. Social Network Technologies in Patriotic Education of University Students. *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev*, 2019, no. 2 (102), pp. 116–124. DOI: <https://doi.org/10.26293/chgpu.2019.102.2.016> (In Russian)

16. Malinkin A. N. The Concept of Patriotism. *Sociological journal*, 1999, no. 1-2, pp. 87–117. (In Russian)

17. Morozova M. A., Zorin K. O. Using Computer Games in Patriotic Education of Generation Z Teens. *The World of Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 6 (59), pp. 44–50. (In Russian)

18. Parma R. V. Patriotism of Generations in Modern Russian Society. *Humanities. Bulletin of the Financial University*, 2023, vol. 13, issue 4, pp. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2023-13-4-20-29> (In Russian)

19. Pozdnyakova O. K., Krylova E. L. The Structure of the Patriotic Consciousness of Youth. The Pedagogical Aspect. *Samara Scientific Bulletin*, 2019, vol. 8, no. 3 (28), pp. 304–310. DOI: <https://doi.org/10.24411/2309-4370-2019-13313> (In Russian)

20. Samateeva M. Z. Formation of Patriotic Consciousness of Student Youth. *Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology*, 2023, no. 3 (76), pp. 152–159. DOI: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2023-29-1-104-108> (In Russian)

21. Starostin A. M., Ponedelkov A. V., Tovanchova E. N. Culture of Patriotism: Cognitive, Emotional, Motivational, Behavioral, Institutional Aspects [Electronic resource]. *Caspian Region: Politics, Economics, Culture*, 2023, no. 3 (76), pp. 152–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54910334> (date of access: 17.10.2024). (In Russian)

22. Tatarova S. P., Kharitonova S. A. Theoretical Approaches to the Study of Patriotic Education and their Implementation in the System of Summer Camp Sessions [Electronic resource]. *Pedagogical IMAGE*, 2019, vol. 13, issue 3 (44), pp. 431–441. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2019-13-3-431-441> (In Russian)

23. Tsvetkova I. V. Generational Differences in the Dynamics of Patriotic Values (Illustrated by the city of Togliatti). *Sociological research*, 2014, no. 3, pp. 45–51. (In Russian)

24. Shapovalova A. M., Vagina V. O. Development of patriotism among youth in online space. *Caucasian Science Bridge*, 2021, vol. 4, issue 3 (13), pp. 44–52. DOI: <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2021.3.4> (In Russian)

25. Shikun A. A. Patriotism as a Complex Psychic Phenomenon and the Way of its Forming in Modern Russian Society Conditions. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and psychology*, 2016, no. 4, pp. 163–169. (In Russian)



Информация об авторе

Татьяна Николаевна Семизарова – старший преподаватель кафедры китайского языка факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, sem_und_tat@mail.ru

Information about the Author

Tatyana N. Semizarova – Senior teacher at the Faculty of Foreign Languages of the Department of the Chinese language, Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, sem_und_tat@mail.ru

Поступила: 21.10.2024

Одобрена после рецензирования: 22.11.2024

Принята к публикации: 17.12.2024

Received: 21.10.2024

Approved after peer review: 22.11.2024

Accepted for publication: 17.12.2024



Обзорная статья

УДК 159.923+159.922

DOI: 10.15293/2312-1580.2404.04

Теоретические аспекты исследования и развития креативности у студентов-психологов

Тишкова Альбина Сергеевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена теоретическому исследованию основных взглядов на представление о креативности студентов-психологов. Актуальность обусловлена значимостью систематизации существующих подходов к изучению креативности студентов психологических специальностей и необходимостью разработки рекомендаций по ее развитию. Раскрываются профессионально важные качества будущих психологов, особое место среди которых отводится креативности. В основной части статьи представлено традиционное определение понятия «креативность», под которой понимается общая способность, базирующаяся на взаимодействии всех сторон общего интеллекта, способности к продуктивному мышлению и личностных характеристиках. Представлены особенности развития креативности в студенческой среде. Особое внимание уделяется специфике креативности у студентов-психологов на основе анализа современных отечественных и зарубежных исследований. Так, отмечено преобладание среднего и низкого уровней креативности у студентов-психологов, которые повышаются в процессе обучения. В заключение делается вывод, что в развитии творческого мышления и креативности у студентов-психологов должен использоваться комплексный подход, включающий психолого-педагогические технологии и способы работы в учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: креативность; творческое мышление; студенты-психологи; среда вуза; личностные особенности.

Для цитирования: Тишкова А. С. Теоретические аспекты исследования и развития креативности у студентов-психологов // СМАЛЬТА. 2024. № 4. С. 49–62. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.04>

Review Article

Theoretical Aspects of Research and Development of Creativity in Psychology Students

Albina S. Tishkova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the theoretical study of the main views on the idea of creativity of psychology students. The relevance indicates the importance of systematization

© Тишкова А. С., 2024



of existing approaches to the study of creativity of students of psychological specialties and the development of recommendations for its development. Professionally important qualities of future psychologists are revealed, a special place among which is given to creativity. The main part of the article presents a traditional definition of the concept of “creativity”, which is understood as a general ability based on the interaction of all aspects of general intelligence, the ability to productive thinking and personal characteristics. Features of the development of creativity in the student environment are presented. Particular attention is paid to the specifics of creativity in psychology students based on the analysis of modern domestic and foreign studies. Thus, the prevalence of medium and low levels of creativity in psychology students is noted, which increase in the learning process. In the development of creative thinking and creativity in psychology students, an integrated approach should be used, including psychological and pedagogical technologies and methods of work in educational and extracurricular activities.

Keywords: creativity; creative thinking; psychology students; university environment; personality traits.

For Citation: Tishkova A. S. Theoretical Aspects of Research and Development of Creativity in Psychology Students. *SMALTA*, 2024, no. 4, pp. 49–62. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.04>

Актуальность исследования обусловлена тем, что при поступлении в университет студенты неизбежно оказываются в новой среде, которая имеет свою специфику и требует от личности мобилизации всех имеющихся ресурсов для успешного включения в систему высшей школы. Данная система, безусловно, отличается от школьной, привычной для студента ранее, и имеет ряд особенностей: необходимость ориентироваться в большом количестве учебных корпусов, профильность обучения специальности или направления подготовки, необходимость проживания в общежитии (для некоторых студентов), новый коллектив студенческой группы, взаимодействие с преподавателями, необходимость организации собственного времени, обусловленного большим количеством самостоятельной работы, умение ответственно подходить к процессу обучения, а также находить возможности для самореализации и творческого развития в среде вуза. Безусловно, индивидуальные характеристики и личностные особенности, наряду со средой образовательного учреждения, будут играть важную роль не только в успешности обучения студентов, но и в социализации в целом. Более того, перед образовательным учреждением встает задача создать условия не только для обеспечения успешности обучения студентов, но и развития его личностных качеств, безусловно, включающих и творческие.

Следует отметить, что на психологические направления подготовки нередко поступают студенты, которые испытывают потребность в самопознании и изучении инструментов, помогающих узнавать себя и других. Как отмечено в исследованиях, специалисты психологической сферы должны уметь анализировать, проектировать, планировать, а также проводить исследовательскую работу, что предполагает постоянное обучение, развитие, креативность и оригинальность мышления [18]. Для этого студенту стоит понимать себя и свои особенности, например, такие как темперамент, характер, коммуникативные, эмоциональные и поведенческие характеристики, творческие способности и др. Эмпирическое исследование Ю. А. Федоровой и Г. Н. Хамидуллиной [18] на выборке студентов-психологов позволило определить, что большинство респондентов имеют холерический тип темперамента и высокий



уровень нейротизма, что, по мнению авторов, не полностью соответствует будущей профессии психолога. Профессия психолога требует от личности сформированности не только профессиональных качеств, таких как эмпатия, конгруэнтность, самообладание, ответственность, рефлексия, стрессоустойчивость, коммуникабельность, гибкость, стремление к поддержке, направленность на себя и других, но и творческих, включающих креативность. Отмечается высокая значимость наличия креативности как профессионально важного качества специалистов, работающих с людьми различных возрастов, к которым, безусловно, относятся психологи, ввиду решения нестандартных ситуаций и необходимости осуществления индивидуального подхода ко всем, с кем работают специалисты помогающих профессий [17].

Значительная часть отечественных и зарубежных научных работ посвящена изучению креативности личности. Так, многогранно исследуется креативность у представителей творческих профессий, таких как художники, писатели, музыканты [40], скульпторы [38]. Также в ряде работ раскрываются кросс-культурные исследования одаренности и креативности [33; 37], изучение креативности в организациях [29], рекламе [23] и др.

Немаловажное значение имеет исследование креативности в образовательном процессе на разных ступенях. Как отмечают D. H. Feldman и A. C. Benjamin [28], научная область изучения креативности с ее фокусом на фундаментальных исследованиях и теоретических вопросах оказала лишь незначительное влияние на образование. Однако, как отмечено Э. П. Чернышевой [20], целью системы образования является развитие заложенного в человеке творческого потенциала, воспитание свободы мысли, способности генерировать новые нестандартные идеи, имеющие общечеловеческую ценность. Это, на наш взгляд, подтверждает необходимость исследования креативности в процессе обучения студентов в высшей школе.

Творчество играет важную роль в повышении успеваемости студентов в области искусства и дизайна. Исследователями отмечено, что формирование мотивации (внутренней и мотивации достижения) к обучению является важным аспектом, который преподаватели должны учитывать для поощрения креативности студентов [32]. Следовательно, отмечается достаточность изученности указанной проблематики на выборке студентов психологических специальностей, однако остается актуальным представить не просто целостный взгляд на существующие проблемы в исследовании креативности студентов-психологов, но и остановиться на конкретных рекомендациях для формирования данной способности. Именно поэтому важно продолжать исследовать креативность у студентов-психологов, обращая особое внимание на актуальные данные в отечественной и зарубежной психологии за последние несколько лет. Отметим, что теоретико-методологическую основу исследования составили ключевые и современные труды, посвященные изучению креативности и творческого мышления личности, в том числе в системе высшей школы [3; 16; 39].

Остановимся более подробно на понятии «креативность» и ее исследовании в отечественной и зарубежной психологии. Так, креативность, по Е. Торренсу [39], рассматривается как общая способность, базирующаяся на взаимодействии всех сторон общего интеллекта, способности к продуктивному мышлению и личностных характеристиках. Творческий процесс, по мнению автора, включает восприятие проблемы, поиск решения, формулировку, проверку гипотез и достижение определенного результата. Как отмечает Е. Е. Туник [16], Е. Торренс [39], опираясь



на теорию творческого мышления Дж. Гилфорда [3], к выделенным свойствам (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) добавляет адекватность, абстрактность названия и сопротивление замыканию. Разработанный Е. Торренсом [39] тест считается классическим в психодиагностике креативности и позволяет оценить уровни развития и качественные характеристики вербального, образного и звукового творческого мышления. Отмечено, что вербальная креативность личности в большей степени обусловлена условиями социализации и внешней средой, тогда как с врожденными биологическими особенностями индивида, такими как темперамент, связана образная креативность. Адаптации вербальной и образной батареи теста Э. Торренса на российской выборке посвящены многолетние труды Е. Е. Туник, позволившие устранить дефицит тестов на креативность и обеспечить психологическую область качественным инструментом исследования потенциальных творческих способностей личности. Существенный вклад в исследование креативности, творческих способностей и одаренности в отечественной психологии внесла Д. Б. Богоявленская [2; 4]. Ей принадлежит изучение и систематизация зарубежных исследований креативности, а также эмпирическая апробация измерения творческих способностей.

Креативность является одной из ключевых компетенций XXI в. и позволяет личности успешно справляться с веяниями современного мира [30]. Исследователи рассматривают творчество с точки зрения продуктов, психологических процессов, личностных характеристик и социальных условий [26]. Такой взгляд отвечает требованиям современного мира, в котором важное значение приобретает цифровизация всех процессов.

Креативность, по мнению Э. П. Чернышевой [20], включает в себя:

- динамику развития и самоактуализацию креативной личности: творческое мышление, любознательность, воображение, оригинальность, мотивированность, независимость, упорство, высокую толерантность и работоспособность;
- креативный процесс, выражающийся в возникновении идей, созидании, совокупности мыслительных процессов и создании нового;
- креативный продукт – создание нового материала, ценности и результата творческого потенциала личности.

Как отмечалось выше, природа креативности рассматривается с точки зрения различных аспектов. Одним из интересных направлений, по нашему мнению, является исследование влияния культурных факторов на креативность. Т. I. Lubart [35] выявил, что культура направляет творческую активность, продвигая определенные области, социальные группы и характерные способы подхода к миру. Авторы, основываясь на этнографических и экспериментальных данных, полагают, что культурные особенности связаны с воспитанием креативности. Особую ценность представляют исследования, в которых креативность называют центральным навыком личности в системе высшего образования [31]. Так, исследование креативности студентов технических специальностей позволило выявить взаимосвязь между творческими способностями и ценностными ориентациями. Авторы доказали, что высокий уровень креативности связан со значимостью для респондентов красоты природы и искусства, с любознательностью, с высоким уровнем воображения, смелостью, независимостью, жизнерадостностью, широтой взглядов и др. [21]. Данные характеристики позволяют сформировать взгляд на личностные особенности студентов, обладающих высоким уровнем креативности.

Отметим, что черты личности представляют собой врожденные и приобретенные личностные характеристики, которые имеют решающее значение для творче-



ского поведения среди студентов с высокими способностями. Так, в исследовании S. Mammadov, T. L. Cross и J. R. Cross [36] была предпринята попытка изучить черты личности, оказывающие влияние на формирование креативности студентов. Результаты исследования позволили выявить, что характеристики темперамента (ориентирующая чувствительность, усиленный контроль, экстраверсия/вспыльчивость, негативный аффект) имели прямые или косвенные связи с креативностью. Было обнаружено, что открытость и низкий уровень нейротизма являются наиболее значимыми для студентов с высокими способностями и креативностью в целом. Более того, творческий потенциал студентов выступает важным фактором для повышения качества образования и связан с жизненно важными навыками, которые позволяют студентам справляться со сложными областями знаний с помощью неформального способа обучения [25].

На креативность студентов оказывают влияние внешние факторы: стратегии обучения, личность учителя, модели обучения – и внутренние факторы: психологические индивидуальные особенности личности, мотивация к обучению, знания и навыки обучающихся. Не будем уделять большое внимание внешним факторам, перечислим лишь некоторые, влияющие на креативность студентов: способности и опыт учителя; постановка учебных целей; организация учебной деятельности; использование учебных ресурсов; выбор методов обучения; оценка учебных результатов; физические пространства, ресурсы и инструменты, доступные для поддержки обучения; социальные и культурные нормы и ожидания; создание позитивной, гибкой, открытой и технологически улучшенной среды обучения.

Остановимся более подробно на внутренних факторах. Как отмечено исследователями, внутренняя мотивация, характеризующаяся глубоко укоренившимся интересом и удовольствием от предмета, может играть решающую роль в стимулировании производства творческих идей. Более того, мотивация к обучению положительно коррелирует с вовлеченностью в исследовательское и инновационное мышление, готовностью идти на риск и настойчивостью в решении проблемных задач, что является основополагающими аспектами креативности. Помимо этого, важную роль в развитии креативности играют черты личности, такие как открытость опыту, экстраверсия, неконформизм, готовность к риску и независимость. Следовательно, эти результаты подчеркивают важность учета личностных черт при изучении развития креативности у студентов педагогических вузов. Также отмечено, что студенты с запасом знаний и навыков, относящихся к предметной области, демонстрируют высокий уровень креативности в соответствующих областях. Это может быть обусловлено тем, что экспертиза в определенной области положительно коррелирует с креативностью, поскольку она позволяет развивать глубокое понимание области и генерировать креативные решения [44]. Все эти факторы способствуют развитию творческих способностей студентов, формированию чувства автономии, любопытства и внутренней мотивации к обучению. Интервью и опрос преподавателей высшей школы позволили I. Jahnke, T. Haertel, J. Wildt [31] выявить шестигранную модель выраженности творческих способностей студентов, включающих следующие составляющие:

- 1) самоанализ студентов;
- 2) независимые решения;
- 3) любопытство и мотивация;
- 4) создание чего-либо;



- 5) многоперспективность;
- 6) разработка оригинальных новых идей.

Безусловно, данная модель позволяет образовательному учреждению выстраивать комплексную работу со студентами по развитию креативности и творческих способностей.

Остановимся на специфике креативности у студентов гуманитарных специальностей, в частности психологических. Исследование связи креативности и внутренней мотивации к обучению у 349 студентов зарубежного педагогического вуза позволило выявить ряд закономерностей и доказать эффективность инновационных стратегий обучения для повышения креативности [44]. Е. С. Макарова [8] по результатам эмпирического исследования отмечает, что наличие креативных способностей у студентов гуманитарных специальностей связано с независимостью, принятием ответственности, самостоятельностью, проявлением лидерских качеств. Похожие личностные качества были выявлены и у студентов технических специальностей, что, на наш взгляд, определяет базовые качества в развитии креативности для студентов любых специальностей. По мнению Ю. В. Макаренко и Н. Н. Макаренко [7], креативность для психолога выступает одним из факторов успеха и способствует самоидентификации в профессиональной психологической среде. Более того, развитие креативности происходит в процессе обучения студентов-психологов и трансформируется на каждом последующем году обучения [15].

Проводя сравнительный анализ креативности у студентов медицинских и психологических специальностей, Т. Ю. Удалова с соавторами [17] приходит к выводу, что личностная и невербальная креативность значительно выше у студентов-психологов, однако социальная креативность у данной группы респондентов ниже, чем у студентов-медиков. Исследователи объясняют полученные результаты профильностью обучения медиков и психологов, различным содержанием компетенций, спецификой в условиях трудовой деятельности, немаловажным в которой является четкое соблюдение стандартов лечения заболеваний в работе врача. Для повышения социальной креативности авторы рекомендуют развивать у студентов психологических специальностей опыт работы с различными социальными и возрастными категориями. Согласуются с выявленными результатами данные, полученные Е. В. Сохан [12], где отмечено преобладание среднего и низкого уровней креативности у студентов-психологов. Зарубежными учеными было проведено исследование взаимосвязи креативности и личностных особенностей у студентов в процессе игрового обучения. Доказано, что более эффективно креативность развивается у студентов с высокой добросовестностью, низким нейротизмом и высокой открытостью [34]. Интересные данные были получены в эмпирическом исследовании В. В. Мороз и Н. С. Сахаровой [9], которые выявили, что только 12 % студентов проявляют свою креативность в аудитории на занятиях, а большая часть – 88 % – вне университета. 69 % студентов предвкушают интересную работу, и творческие задания являются для них возможностью проявить свои способности. При этом, как отмечают авторы, позитивное настроение от творческих заданий на занятиях переносится и во внеурочное время. Полученные результаты подтверждают ценность и значимость применения творческих заданий в учебном процессе высшего учебного заведения и доказывают свою эффективность не только для учебного процесса, но и для развития личности студента в целом. Таким образом, обучение на психологических специальностях оказывает влияние на специфику креативности



и ее проявление у студентов. Далее хотелось бы представить рекомендации по развитию креативности у студентов высшей школы.

В развитии творческого мышления и креативности у студентов-психологов должен использоваться комплексный подход, включающий психолого-педагогические технологии и способы работы [1]. Так, предлагается использовать психологические тренинги [5], арт-терапию (изотерапию, метафорические ассоциативные карты) [6], проблемные лекции, лекции-дискуссии, пресс-конференции, мозговые штурмы, деловые игры, метод кейсов [14], проблемно-ориентированные методы [30], музыкальные средства [43].

В. Н. Цыганкова с соавторами [19] выделяет три стратегии развития креативности студентов: инструментальная (осваивание методов генерации идей без активного использования информационных технологий); проектная (реализация идей в рамках выполнения заданий по учебным дисциплинам); интеграционная (развитие творческих навыков в смежных областях с использованием интернет-платформ). Е. В. Сохан [12] была предложена и успешно апробирована модель образовательного пространства вуза, содержащая психолого-педагогические условия развития социальной креативности студентов психологических специальностей, включающая как учебную, так и внеучебную деятельность. В предложенную автором модель вошли профильные и факультативные дисциплины предметной подготовки, профессиональная психологическая практика в учреждениях, научная работа, волонтерская работа, психологические тренинги.

Важную роль учебной и внеучебной деятельности в развитии социальной креативности у студентов-психологов отмечает и Г. В. Сорокоумова [11], включая в комплексную модель сопровождения развитие творческого потенциала студентов в процессе обучения на занятиях и в рамках профессиональной практики, а также обогащение творческого опыта за счет дополнительного образования, психологических тренингов и практикоориентированных семинаров. Тогда как по опыту авторов, традиционные экзамены в вузе могут подавлять развитие независимости и креативности у студентов [24]. Также успешного развития креативности студентов-психологов можно достичь за счет формирования у личности эмоционального самовыражения и рефлексии эмоциональных реакций и состояний в ходе учебных практических занятий [10].

Таким образом, креативность и творческое мышление студентов высшей школы раскрывается как необходимый компонент учебной деятельности, главной задачей которого становится активизация творческого потенциала обучающихся, влекущая за собой повышение общей интеллектуальной деятельности [13].

В эмпирическом исследовании Y. F. Yang с соавторами [42] было установлено, что цифровые игры в обучении дизайну оказывают влияние на креативность студентов. Процесс исследования включал обмен творческими идеями, групповой дизайн цифровых игр, обратную связь от преподавателя и группы и переделку игр после получения обратной связи.

Игровое обучение стимулирует генерацию новых идей и способствует демонстрации инновационного поведения среди студентов [34]. Результаты исследования креативности зарубежных студентов по тесту Торренса показали, что наличие визуальных подсказок улучшило некоторые аспекты креативности (беглость и гибкость); начинающие студенты-дизайнеры показали более высокую производительность по некоторым аспектам творческого потенциала (разработка). Для развития навыков



творческого мышления преподаватели могут поощрять студентов использовать визуальные подсказки [27]. В современных зарубежных исследованиях была отмечена эффективность развития креативности студентов в контексте культуры [22; 41].

Таким образом, проведенное нами теоретическое исследование позволило не просто выделить специфические характеристики креативности студентов-психологов, но и указать рекомендации по ее развитию в учебной и внеучебной деятельности студентов.

Поскольку креативность выступает значимым профессионально важным качеством психологов, то в системе высшего учебного заведения должен быть выстроен комплексный подход по ее развитию. Данный подход может включать внедрение творческих заданий на лекционных, семинарских, практических занятиях и активно использоваться в воспитательной деятельности со студентами-психологами. Так, в процессе анализа исследований отечественных и зарубежных коллег можно отметить, что эффективными в развитии креативности у студентов-психологов будут выступать психологические тренинги, арт-терапия, проблемно-ориентированные методы, лекции-дискуссии, пресс-конференции, мозговые штурмы, деловые игры, метод кейсов, музыкальные средства, научная работа, волонтерская деятельность, цифровые игры, обучение дизайну и другие методы.

Перспективами дальнейшей работы может стать эмпирическое исследование сравнительного анализа креативности студентов-психологов различной профильной направленности: психологической, психолого-педагогической, дефектологической, девиантологической и др.

Список источников

1. Байрамкулова А. У. Психологические особенности развития креативности у студентов-психологов в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-3. С. 360–362. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68499313> (дата обращения: 17.08.2024).
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления / под. ред. А. М. Магюшкина. М.: Прогресс, 1965. 525 с.
4. Жукова Е. С., Богоявленская Д. Б. О возможности адекватной оценки креативности по тестам Е. П. Торренса [Электронный ресурс] // Личность в пространстве и времени. 2020. № 9. С. 67–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44802415> (дата обращения: 17.08.2024).
5. Золотухина О. С., Панич О. Е. Взаимосвязь самоактуализации и креативности у студентов специальности «педагог-психолог» [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке: сборник материалов 3-й международной научно-практической конференции (Махачкала, 28 декабря 2013 г.). Махачкала: Апробация, 2013. Т. 2. С. 187–188. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22769435> (дата обращения: 17.08.2024).
6. Лазаренко Л. А., Белоцерковская С. В., Гапонова Г. И. Педагогический потенциал арт-терапии в развитии социальной креативности будущих психологов [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. С. 306–309. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48682261> (дата обращения: 17.08.2024).
7. Макаренко Ю. В., Макаренко Н. Н. Креативность как фактор успешной профессиональной деятельности психолога-практика [Электронный ресурс] // Проблемы



современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 339–341. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42395675> (дата обращения: 17.08.2024).

8. Макарова Е. С. Корреляционный анализ показателей креативности и стратегий межличностных отношений студентов гуманитарного направления [Электронный ресурс] // Поколение будущего: Взгляд молодых ученых – 2017: сборник научных статей 6-й Международной молодежной научной конференции (Курск, 09–10 ноября 2017 г.): в 4 т. Курск: Университетская книга, 2017. С. 119–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32386053> (дата обращения: 17.08.2024).

9. Мороз В. В., Сахарова Н. С. Развитие креативности студентов в процессе креативно-ценностного взаимодействия «преподаватель – студент» // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 6 (218). С. 61–69. DOI: <https://doi.org/10.25198/1814-6457-218-61>

10. Сорокина О. В. Развитие креативности как профессионально значимого качества у студентов-психологов [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 4. С. 115–120. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15604365> (дата обращения: 17.08.2024).

11. Сорокоумова Г. В. Развитие социальной креативности будущего специалиста психолога в образовательном пространстве вуза [Электронный ресурс] // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2015. № 3 (4). С. 224–229. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25139611> (дата обращения: 17.08.2024).

12. Сохан Е. В. Психологические условия развития социальной креативности будущего психолога [Электронный ресурс] // Интеграция образования. 2012. № 3 (68). С. 63–67. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18020472> (дата обращения: 17.08.2024).

13. Старкова А. С. Творческое мышление студентов высшей школы и значение его в процессе обучения // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 6. С. 67–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2020.6.12>

14. Тараканов А. В. Дидактическое сопровождение исследований креативности в научной подготовке магистрантов-психологов [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 146–149. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23703291> (дата обращения: 17.08.2024).

15. Тараканов А. В. Эволюция ценностно-смысловых ориентаций и компонентов креативности в процессе профессионального обучения студентов-психологов // Философия образования. 2010. № 3 (32). С. 178–183. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15218416> (дата обращения: 17.08.2024).

16. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб., 1997. 171 с.

17. Удалова Т. Ю., Мордык А. В., Иванова О. Г., Осовик М. А. Сравнительная характеристика креативности студентов-педиатров и студентов-психологов образования // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2021. Т. 9, № 2 (33). С. 183–191. DOI: <https://doi.org/10.23888/humJ20212183-191>

18. Федорова Ю. А., Хамидуллина Г. Н. Социально-психологический портрет студента-психолога [Электронный ресурс] // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. Т. 3, № S1 (68). С. 156–159. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54491908> (дата обращения: 17.08.2024).

19. Цыганкова В. Н., Ефимов Н. А., Стrockина А. В., Ниами Р. Исследование влияния цифровизации образования на креативность студентов [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2022. № 8 (136). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49419400> (дата обращения: 17.08.2024).



20. Чернышева Э. П. К постановке проблемы креативности в психолого-педагогических исследованиях [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 8. С. 186–192. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18047988> (дата обращения: 17.08.2024).
21. Юркевич К. Д., Джига Н. Д. Эмпирическое исследование особенностей взаимосвязи ценностных ориентаций и креативности у студентов [Электронный ресурс] // Человек. Искусство. Вселенная. 2022. № 1. С. 233–235. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48898238> (дата обращения: 17.08.2024).
22. Alhusaini A. A., Maker C. J. Creativity in students' writing of open-ended stories across ethnic, gender, and grade groups: An extension study from third to fifth grades // *Gifted and Talented International*. 2015. Vol. 30, Issue 1–2. Pp. 25–38. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137452>
23. Baack D. W., Wilson R. T., Till B. D. Creativity and Memory Effects: Recall, Recognition, and an Exploration of Nontraditional Media // *Journal of Advertising*. 2008. Vol. 37, Issue 4. Pp. 85–94. DOI: <https://doi.org/10.2753/JOA0091-3367370407>
24. Berglund A., Daniels M., Hedenborg M., Tengstrand A. Assessment to Increase Students' Creativity: Two Case Studies // *European Journal of Engineering Education*. 1998. Vol. 23, Issue 1. Pp. 45–54. DOI: <https://doi.org/10.1080/0304379980230106>
25. Christ O., Weber C., Sato T. Evaluation of fostering students' creativity in preparing aided recalls for revision courses using electronic revision and recapitulation tools 2.0 // *Behaviour & Information Technology*. 2012. Vol. 31, Issue 8. Pp. 791–797. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2011.653985>
26. Cropley A. Creativity: A Bundle of Paradoxes // *Gifted and Talented International*. 1997. Vol. 12, Issue 1. Pp. 8–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.1997.11672859>
27. Cubukcu E., Cetintahra G. E. Does Analogical Reasoning With Visual Clues Affect Novice and Experienced Design Students' Creativity? // *Creativity Research Journal*. 2010. Vol. 22, Issue 3. Pp. 337–344. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504656>
28. Feldman D. H., Benjamin A. C. Creativity and education: an American retrospective // *Cambridge Journal of Education*. 2006. Vol. 36, Issue 3. Pp. 319–336. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640600865819>
29. George J. M. Creativity in Organizations // *The Academy of Management Annals*. 2007. Vol. 1, Issue 1. Pp. 439–477. DOI: <https://doi.org/10.1080/078559814>
30. Hu X., Li W., Geng X., Zhao L. Exploring the effects of different interventions of the problem-oriented teaching model on students' creativity in STEM education // *Research in Science & Technological Education*. 2024. Vol. 42, Issue 4. Pp. 1230–1249. DOI: <https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2219622>
31. Jahnke I., Haertel T., Wildt J. Teachers' conceptions of student creativity in higher education // *Innovations in Education and Teaching International*. 2015. Vol. 54, Issue 1. Pp. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1088396>
32. Kadyrov T., Oo T. Z., Kadyrova L., Józsa, K. Effects of motivation on creativity in the art and design education // *Cogent Education*. 2024. Vol. 11, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2350322>
33. Khaleefa O. Research on Creativity, Intelligence and Giftedness: The Case of the Arab World // *Gifted and Talented International*. 1999. Vol. 14, Issue 1. Pp. 21–29. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.1999.11672902>
34. Li X., Li R. How game-based learning supports the creativity of university students? The context of China // *Innovations in Education and Teaching International*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2351528>
35. Lubart T. I. Creativity and Cross-Cultural Variation // *International Journal of Psychology*. 1990. Vol. 25, Issue 1. Pp. 39–59. DOI: <https://doi.org/10.1080/00207599008246813>



36. Mammadov S., Cross T. L., Cross J. R. In Search of Temperament and Personality Predictors of Creativity: A Test of a Mediation Model // *Creativity Research Journal*. 2019. Vol. 31, Issue 2. Pp. 174–187. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1577085>
37. Raychaudhuri M. Some Thorny Issues in Cross-Cultural Research on Creativity: A Rejoinder to Aronow's Comment // *Journal of Personality Assessment*. 1972. Vol. 36, Issue 4. Pp. 305–306. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223891.1972.10119765>
38. Shaughnessy M. F., Manz A. F. Personological research on creativity in the performing and fine arts // *European Journal of High Ability*. 1991. Vol. 2, Issue 1. Pp. 91–101. DOI: <https://doi.org/10.1080/0937445910020111>
39. Torrance E. P. Predictive Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking // *Journal of Creative Behavior*. 1972. Vol. 6, Issue 4. Pp. 236–252.
40. Walzer D. Towards an understanding of creativity in independent music production // *Creative Industries Journal*. 2021. Vol. 16, Issue 1. Pp. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.1080/17510694.2021.1960705>
41. Wang B., Greenwood K. M. Chinese students' perceptions of their creativity and their perceptions of Western students' creativity // *Educational Psychology*. 2013. Vol. 33, Issue 5. Pp. 628–643. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.826345>
42. Yang Y. F., Tseng C. C., Lai S. C. Collaborative digital game design and play to facilitate college students' creativity development // *Interactive Learning Environments*. 2024. Pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2368875>
43. Zheng Y., Leung B. W. Cultivating music students' creativity in piano performance: a multiple-case study in China // *Music Education Research*. 2021. Vol. 23, Issue 5. Pp. 594–608. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1977787>
44. Zhong X., Qu K., Zhang D. Examining influencing factors of teacher education students' creativity in Chongqing Municipality // *Cogent Education*. 2024. Vol. 11, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2351268>

References

1. Bayramkulova A. U. Psychological Features of Creativity Development in Psychology Students During Their Studies at the University [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2024, no. 83-3, pp. 360–362. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68499313> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)
2. Bogoyavlenskaya D. B. *Psychology of Creative Abilities: A Textbook for Students of Higher Education Institutions*. Moscow: Publishing Center “Academy”, 2002, 320 p. (In Russian)
3. Guilford J. *Three Sides of Intelligence. Psychology of Thinking*. Ed. A. M. Matyushkin. Moscow: Progress Publ., 1965, 525 p. (In Russian)
4. Zhukova E. S., Bogoyavlenskaya D. B. On the Possibility of Adequately Assessing Creativity Using E. P. Torrance tests [Electronic resource]. *Personality in Space and Time*, 2020, no. 9, pp. 67–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44802415> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)
5. Zolotukhina O. S., Panich O. E. The Relationship Between Self-Actualization and Creativity in Students Majoring in “Teacher-Psychologist” [Electronic resource]. In: *Actual Problems of Modern Science in the 21st Century: collection of materials of the 3rd international scientific and practical conference (Makhachkala, December 28, 2013)*. Makhachkala: Aprobaciya Publ, 2013, vol. 2, pp. 187–188. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22769435> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)
6. Lazarenko L. A., Belotserkovskaya S. V., Gaponova G. I. Pedagogical Potential of art Therapy in the Development of Social Creativity of Future Psychologists [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 75-3, pp. 306–309. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48682261> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)



7. Makarenko Yu. V., Makarenko N. N. Creativity as a Factor in the Successful Professional Activity of a Practicing Psychologist [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 65-1, pp. 339–341. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42395675> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)
8. Makarova E. S. Correlation Analysis of Creativity Indicators and Interpersonal Relationship Strategies of Students Majoring in the Humanities [Electronic resource]. In: *Generation of the Future: A View of Young Scientists – 2017: Collection of Scientific Articles of the 6th International Youth Scientific Conference*. In 4 volumes. Editor-in-chief A. A. Gorokhov. Kursk, 2017, pp. 119–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32386053> (date accessed: 17.08.2024). (In Russian)
9. Moroz V. V., Sakharova N. S. Development of Students' Creativity in the Process of Creative-value Interaction "Teacher – Student". *Bulletin of the Orenburg State University*, 2018, no. 6 (218), pp. 61–69. DOI: <https://doi.org/10.25198/1814-6457-218-61> (In Russian)
10. Sorokina O. V. Development of Creativity as a Professionally significant Quality in Psychology Students [Electronic resource]. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 2010, no. 4, pp. 115–120. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15604365> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)
11. Sorokoumova G. V. Development of Social Creativity of Future Psychologists in the Educational Space of the University [Electronic resource]. *Educational Environment Today: Development Strategies*, 2015, no. 3 (4), pp. 224–229. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25139611> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)
12. Sokhan E. V. Psychological Conditions for the Development of Social Creativity of Future Psychologists [Electronic resource]. *Integration of Education*, 2012, no. 3 (68), pp. 63–67. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18020472> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)
13. Starkova A. S. Creative Thinking of Higher Education Students and its Importance in the Learning Process. *Scientific Works of the Moscow Humanitarian University*, 2020, no. 6, pp. 67–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2020.6.12> (In Russian)
14. Tarakanov A. V. Didactic Support for Creativity Research in the Scientific Training of Psychology Master's Degree Students [Electronic resource]. *Siberian Pedagogical Journal*, 2015, no. 3, pp. 146–149. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23703291> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)
15. Tarakanov A. V. Evolution of Value-Semantic Orientations and Components of Creativity in the Process of Professional Training of Psychology Students. *Philosophy of Education*, 2010, no. 3 (32), pp. 178–183. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15218416> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)
16. Tunik E. E. *Psychodiagnostics of Creative Thinking. Creative Tests*. Saint Petersburg, 1997, 171 p. (In Russian)
17. Udalova T. Yu., Mordyk A. V., Ivanova O. G., Osovik M. A. Comparative Characteristics of Creativity of Pediatric Students and Educational Psychology Students. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 2021, vol. 9, no. 2 (33), pp. 183–191. DOI: <https://doi.org/10.23888/humJ20212183-191> (In Russian)
18. Fedorova Yu. A., Khamidullina G. N. Social and Psychological Portrait of a Psychology Student [Electronic resource]. *Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University Named after M. Akmulla*, 2023, vol. 3, no. S1 (68), pp. 156–159. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54491908> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)
19. Tsygankova V. N., Efimov N. A., Strokina A. V., Niami R. Study of the Influence of Digitalization of Education on Students' Creativity [Electronic resource]. *Modern Scientific Research and Innovation*, 2022, no. 8 (136). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49419400> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)
20. Chernysheva E. P. On the Formulation of the Problem of Creativity in Psychological and Pedagogical Research [Electronic resource]. *Siberian Pedagogical Journal*, 2009,



no. 8, pp. 186–192. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18047988> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)

21. Yurkevich K. D., Dzhiga N. D. Empirical Study of the Features of the Relationship Between Value Orientations and Creativity in Students [Electronic resource]. *Man. Art. Universe*, 2022, no. 1, pp. 233–235. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48898238> (date of access: 17.08.2024). (In Russian)

22. Alhusaini A. A., Maker C. J. Creativity in Students' writing of Open-Ended Stories Across Ethnic, Gender, and Grade Groups: An Extension Study from Third to Fifth Grades. *Gifted and Talented International*, 2015, vol. 30, issue 1–2, pp. 25–38. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137452>

23. Baack D. W., Wilson R. T., Till B. D. Creativity and Memory Effects: Recall, Recognition, and an Exploration of Nontraditional Media. *Journal of Advertising*, 2008, vol. 37, issue 4, pp. 85–94. DOI: <https://doi.org/10.2753/JOA0091-3367370407>

24. Berglund A., Daniels M., Hedenborg M., Tengstrand A. Assessment to Increase Students' Creativity: Two Case Studies. *European Journal of Engineering Education*, 1998, vol. 23, issue 1, pp. 45–54. DOI: <https://doi.org/10.1080/0304379980230106>

25. Christ O., Weber C., Sato T. Evaluation of Fostering Students' Creativity in Preparing Aided Recalls for Revision Courses Using Electronic Revision and Recapitulation Tools 2.0. *Behaviour & Information Technology*, 2012, vol. 31, issue 8, pp. 791–797. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2011.653985>

26. Cropley A. Creativity: A Bundle of Paradoxes. *Gifted and Talented International*, 1997, vol. 12, issue 1, pp. 8–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.1997.11672859>

27. Cubukcu E., Cetintahra G. E. Does Analogical Reasoning With Visual Clues Affect Novice and Experienced Design Students' Creativity? *Creativity Research Journal*, 2010, vol. 22, issue 3, pp. 337–344. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504656>

28. Feldman D. H., Benjamin A. C. Creativity and Education: an American Retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 2006, vol. 36, issue 3, pp. 319–336. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640600865819>

29. George J. M. Creativity in Organizations. *The Academy of Management Annals*, 2007, vol. 1, issue 1, pp. 439–477. DOI: <https://doi.org/10.1080/078559814>

30. Hu X., Li W., Geng X., Zhao L. Exploring the Effects of Different Interventions of the Problem-Oriented teaching Model on Students' Creativity in STEM Education. *Research in Science & Technological Education*, 2024, vol. 42, issue 4, pp. 1230–1249. DOI: <https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2219622>

31. Jahnke I., Haertel T., Wildt J. Teachers' conceptions of student creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 2015, vol. 54, issue 1, pp. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1088396>

32. Kadyirov T., Oo T. Z., Kadyirova L., Józsa, K. Effects of motivation on creativity in the art and design education. *Cogent Education*, 2024, vol. 11, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2350322>

33. Khaleefa O. Research on Creativity, Intelligence and Giftedness: The Case of the Arab World. *Gifted and Talented International*, 1999, vol. 14, issue 1, pp. 21–29. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.1999.11672902>

34. Li X., Li R. How Game-Based Learning Supports the Creativity of University Students? The context of China. *Innovations in Education and Teaching International*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2351528>

35. Lubart T. I. Creativity and Cross-Cultural Variation. *International Journal of Psychology*, 1990, vol. 25, issue 1, pp. 39–59. DOI: <https://doi.org/10.1080/00207599008246813>

36. Mammadov S., Cross T. L., Cross J. R. In Search of Temperament and Personality Predictors of Creativity: A Test of a Mediation Model. *Creativity Research Journal*, 2019, vol. 31, issue 2, pp. 174–187. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1577085>



37. Raychaudhuri M. Some Thorny Issues in Cross-Cultural Research on Creativity: A Rejoinder to Aronow's Comment. *Journal of Personality Assessment*, 1972, vol. 36, issue 4, pp. 305–306. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223891.1972.10119765>
38. Shaughnessy M. F., Manz A. F. Personological Research on Creativity in the Performing and Fine Arts. *European Journal of High Ability*, 1991, vol. 2, issue 1, pp. 91–101. DOI: <https://doi.org/10.1080/0937445910020111>
39. Torrance E. P. Predictive Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Journal of Creative Behavior*, 1972, vol. 6, issue 4, pp. 236–252.
40. Walzer D. Towards an Understanding of Creativity in Independent Music Production. *Creative Industries Journal*, 2021, vol. 16, issue 1, pp. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.1080/017510694.2021.1960705>
41. Wang B., Greenwood K. M. Chinese Students' Perceptions of their Creativity and Their Perceptions of Western Students' Creativity. *Educational Psychology*, 2013, vol. 33, issue 5, pp. 628–643. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.826345>
42. Yang Y. F., Tseng C. C., Lai S. C. Collaborative Digital Game Design and Play to Facilitate College Students' Creativity Development. *Interactive Learning Environments*, 2024, pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2368875>
43. Zheng Y., Leung B. W. Cultivating Music Students' Creativity in Piano Performance: a Multiple-Case Study in China. *Music Education Research*, 2021, vol. 23, issue 5, pp. 594–608. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1977787>
44. Zhong X., Qu K., Zhang D. Examining Influencing Factors of Teacher Education Students' Creativity in Chongqing Municipality. *Cogent Education*, 2024, vol. 11, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2351268>

Информация об авторе

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

Information about the Author

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

Поступила: 08.10.2024

Одобрена после рецензирования: 25.11.2024

Принята к публикации: 17.12.2024

Received: 08.10.2024

Approved after peer review: 25.11.2024

Accepted for publication: 17.12.2024



Обзорная статья

УДК 159.9+165

DOI: 10.15293/2312-1580.2404.05

Энтелехия в психоаналитическом процессе

Цветкова Ольга Алексеевна¹

¹Институт философии РАН, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье продемонстрировано влияние философии на формирование психоанализа и показано, как философские концепции обогатили психоаналитическую технику. Проведен анализ роли философии Аристотеля в разработке основополагающих психоаналитических концепций З. Фрейдом. Рассмотрены ограничения понимания психоанализа исключительно как аристотелевской дисциплины, основанной на натуралистической парадигме. Для обоснования значения интуитивного познания в аналитическом процессе введено понятие энтелехии, бессознательного влечения к самостановлению субъекта. Феномен энтелехии рассмотрен в контексте бионианского психоанализа. Обоснована важность осознания философского мировоззрения практикующего психолога. В качестве возможной основы для расширения психоаналитического слушания предлагаются некоторые концепции отечественной философии XIX и начала XX в. Их актуальность демонстрируется в проведении аналогии между психоаналитическими идеями У. Биона и положениями философии интуитивизма.

Ключевые слова: Аристотель; психоанализ; энтелехия; У. Бион; понятие «О»; интуитивизм; интуитивное познание; психоаналитический процесс; бессознательное.

Для цитирования: Цветкова О. А. Энтелехия в психоаналитическом процессе // СМАЛЬТА. 2024. № 4. С. 63–75. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.05>

Review Article

Entelechy in Psychoanalytic Process

Olga A. Tsvetkova¹

¹RAS Institute of Philosophy, Moscow, Russia

Abstract. The article demonstrates the influence of philosophy on the formation of psychoanalysis and shows how philosophical concepts have enriched psychoanalytic technique. The role of Aristotle's philosophy in the development of fundamental psychoanalytic concepts by S. Freud is analyzed. The limitations of understanding psychoanalysis entirely as an Aristotelian discipline based on a naturalistic paradigm are considered. To substantiate the importance of intuitive knowledge in the analytical process, the concept of entelechy, an unconscious drive for self-formation of the subject, is introduced. The phenomenon of entelechy is considered in the context of Bionian psychoanalysis. The importance of realizing the philosophical worldview of a practicing psychologist is substantiated. Some concepts of Russian philosophy of the 19th and early 20th centuries



are proposed as a possible basis for expanding psychoanalytic listening. Their relevance is demonstrated in the analogy between Bion's psychoanalytic ideas and the provisions of the philosophy of intuitivism.

Keywords: Aristotle; psychoanalysis; entelechy; U. Bion; concept "O"; intuitivism; intuitive knowledge; psychoanalytic process; unconscious.

For Citation: Tsvetkova O. A. Entelechy in Psychoanalytic Process. *SMALTA*, 2024. no. 4, pp. 63–75. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.05>

Введение. Практикующий психолог выстраивает отношения с пациентом во многом исходя из собственных философских взглядов. Их осознание помогает психологу интерпретировать происходящее в контакте с пациентом. Часто отсутствие осознания философских оснований своей работы связано с распространенным представлением о том, что философские аспекты психотерапевтической практики малозначительны, далеки от клинической деятельности и малонаучны. Даже З. Фрейд считал, что философия далека от опыта и стремился избежать ее влияния на свою метапсихологию [8, с. 202]. На книгу русского экзистенциалиста Льва Шестова З. Фрейд отреагировал так: «Возможно, Вы не можете себе даже вообразить, насколько чуждыми кажутся мне все эти философские повороты мысли. Единственное чувство удовлетворения, которое они мне дают, заключается в том, что я не принимаю участия в столь жалкой потере интеллектуальных сил. Философы, без сомнения, считают, что такими исследованиями они способствуют развитию человеческой мысли, но каждый раз за ними скрывается какая-либо психологическая или даже психопатологическая проблема» [8, с. 334]. К концу жизни он все же стал менее категоричен в этом вопросе.

Однако попытки З. Фрейда избежать влияния философии были тщетными. Белой нитью через психоаналитические идеи З. Фрейда проходят философские концепции Аристотеля, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, Ф. Брентано и др. В психоанализе много заимствованных понятий, в том числе базовое понятие «бессознательное» является наследием метафизической традиции Г. В. Лейбница, И. Канта, Э. Гартмана [4, с. 26].

В различных регионах разные психоаналитические идеи выходят на первый план во многом в связи с преобладанием тех или иных философских парадигм. Например, в США развитие получили идеи Эго-психологии и их модификация в реляционном психоанализе, здесь большое значение отводится адаптации Эго к социальному контексту, важную роль играют социально-политические философские установки, такие как прагматизм и аналитическая философия. Во Франции на психоанализ оказали влияние идеи структурализма и герменевтики, что явственно демонстрирует лакановский психоанализ. В германоязычных странах психоанализ оказался под влиянием феноменологии и экзистенциализма.

Таким образом, философские парадигмы влияют на формирование мировоззрения психоаналитика. Исходя из своих бессознательных философских установок, психоаналитик выстраивает понятия в систему взглядов, через призму которых слушает пациента и анализирует его случай. Эти установки являются не только результатом философского образования аналитика, но и его воспитания и развития в определенной культуре. Например, в психоаналитическом сообществе существуют многочисленные споры касательно этической позиции аналитика и значения его



моральных ценностей, а также важности того, что является моральными благодетелями в той или иной культуре. Подобные споры проистекают из дискуссии о том, что психические отклонения могут быть связаны с моральными отклонениями. Данный тезис достаточно спорный, и необходима большая осторожность в подходе к данному вопросу, но он рассматривался как в западной, так и в отечественной философии.

Однако более важным в контексте рассмотрения психоаналитической позиции практикующего психолога является его способность слушать. Философская база его мировоззрения позволяет ему услышать некоторые аспекты нарратива пациента, которые не услышит аналитик с другим философским фокусом. Дж. Гротштейн говорит о том, что аналитик «окутывает пациента своей системой ценностей», и это, разумеется, должно быть осознанно. «Аналитик должен осознавать свои философские взгляды... то, как аналитик воспринимает анализанта – помимо системы переноса – контрпереноса» [6, с. 98]. Способность аналитика слушать о чем-то позволяет пациенту реализовать свою возможность говорить об этом. Соответственно, неспособность аналитика услышать определенные аспекты содержания психики пациента оставляет их вытесненными и не осознанными. Чем шире взгляд аналитика, тем больший потенциал может реализовать пациент в контакте с ним.

Влияние Аристотеля. В «Я и Оно» (1922) и в «Сопроотивлении против психоанализа» (1925) З. Фрейд называл психоанализ эмпирической наукой [12; 13]. Он высказывал резкую критику по отношению к философии в целом, приравнивая ее к бредовой продукции параноиков, и считал, что психоанализ должен быть вне философии.

Однако критика З. Фрейда по большей части была обращена к современной ему философии. В частности, в «Толковании сновидений» он ссылается на древнегреческую философию – Платона, Эмпедокла, Аристотеля [14]. Теорию психосексуального развития он соотносит с Эросом Платона, обращается к Аристотелю, описывая значимость сновидческой жизни как продолжения мышления, а ошибочные и симптоматические действия связывает с концепцией причинности Аристотеля, описанной в «Метафизике» [21; 29, р. 355].

З. Фрейд построил теорию влечений на основе аристотелевского анализа естественных желаний и растительных потребностей. Также существует схожесть в их представлениях о сублимации. Для Аристотеля сексуальность превращается в интеллектуализированную любовь, а для Фрейда – в любовь к идеализированному объекту [29, р. 335].

Среди повлиявших на психоанализ философов, развивавших натуралистические идеи, можно выделить Ф. Шеллинга, Г. Г. Шуберта, И. Пауля, В. Трокслера, К. Г. Каруса, Э. Гартмана, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше. В их философии бессознательное связано с природными силами, это представление и ложится в основу психоанализа З. Фрейда [9; 20, с. 5].

Однако, несмотря на влияние аристотелевской философии, психоанализ нельзя назвать исключительно натуралистичным. Во-первых, хотя в основе психоанализа и лежит аристотелевская метафизика, в психоанализе присутствуют и онтологические элементы. Во-вторых, фрейдовская метапсихология объединяет два дискурса. Материальный субстрат опыта формулируется в естественно-научной системе, а клиническая теория учитывает интенциональность и уникальный смысл личной истории субъекта [30, р. 418].



В целом принято считать, что классический психоанализ является аристотелевской наукой. Тем не менее аристотелевский подход в психоанализе подвергался обширной критике, опиравшейся, в том числе, на идею о том, что галилеевский подход был бы более адекватен. Начиная с 1960-х гг. психоанализ переходит от интрапсихической к интерсубъективной и реляционным моделям, а вместе с тем происходит и переход к галилеевскому подходу, предполагающему рассмотрение психики с разных точек зрения одновременно, а также отводящему значительную роль условиям, в которых функционирует психика здесь и сейчас. Так произошел переход от причины к процессу и цели.

Критики также отмечают, что аристотелевская логика в психоанализе определила застой этой дисциплины. В психоанализе, подобно другим научным методам, основанным на аристотелевской мысли, преобладали наблюдения, в которых подчеркивалось значение тех или иных факторов. Эти факторы впоследствии становились центральными понятиями, вокруг которых строилось исследование психики. То есть акцент ставится на реальности и на том, как она предстает перед органами чувств [25, р. 562]. Таким образом, принципы классической психоаналитической теории основаны на натуралистическом методе наблюдения за человеческим поведением. Влияние аристотелевской философии прослеживается и в построении техники работы терапевта, когда он направляет усилия на восстановление нарушенного хода естественного развития.

Классический психоанализ сосредоточен на предполагаемом стремлении психики к удовлетворению и решению конфликтов, а не на непосредственных переживаниях пациента и аналитика в конкретной терапевтической ситуации. Психоаналитическая концепция включает в себя представления об аристотелевских сущностях, стремящихся к достижению цели, удовлетворению [26]. Аристотелевская позиция здесь заключается также и в том, что внимание концентрируется на объекте как на отдельной единице, без учета окружающей ее среды.

Аристотелевская линия прослеживается и в концепции самореализации, которая предполагает стремление самости к развертыванию во времени и пространстве. R. Langs отмечает, что, если аналитик не будет отклонять пациента от курса, он сам интуитивно будет работать в направлении изменения определенных «патогенных убеждений» [25].

С точки зрения философской антропологии попытка понять человека в объективных терминах, которая бы не учитывала самопонимание субъекта, обречена на провал [21, р. 6]. Вместе с тем переосмысление собственного опыта всегда является самотрансформацией. В этом и заключается значение философского осмысления психоанализа. Психоанализ стремится объединить психологическую теорию и клиническую практику, и формы, которые обретает это стремление, часто входят в конфликт друг с другом, как, например, в случае конфликта натурализма и герменевтики. Философия помогает выявить слабости в психоаналитических концепциях и по-новому их переосмыслить [21, р. 14].

Психоанализ З. Фрейда заимствовал концепции из различных теорий и областей знания, например нейрофизиологии, психологии, психиатрии, сексологии, антропологии, эволюционной биологии, а также филологии и социологии. На психоанализ оказали значительное влияние идеи структурной лингвистики, теории привязанности, экзистенциальной феноменологии, марксизма, философской антропологии, постмодернизма, психологии развития и нейробиологии. Но эти заимствования так-



же требуют философского переосмысления [21, р. 19–21]. В то время как психоанализ возник на почве междисциплинарных исследований, философия позволяет более широко интегрировать междисциплинарность в психоаналитическое мышление.

О необходимости нового философского подхода к психоаналитическим данным и нового научного взгляда на психотерапевтический процесс стали говорить в особенности в связи с развитием интересубъективного подхода в психоанализе.

Энтелехия. Несмотря на отказ от натуралистической парадигмы З. Фрейда, в духе которой он как невролог выстраивал психоаналитическое исследование на основании логики и позитивизма, Дж. Гротштейн, вслед за У. Бионом, опирается на виталистическую природу человека, подчеркивая при этом, что телесность, психическая и духовная жизнь неделимы и должны восприниматься целостно.

В связи с данным контекстом Дж. Гротштейн упоминает понятие энтелехии, изначально введенное Аристотелем и далее развитое Г. Лейбницем. Быть человеком – значит всегда желать, нуждаться, стремиться к цели. «Энтелехия охватывает субъективность в своей целостности» [22, р. 578].

Энтелехия представляет собой реализацию потенциала человека, энергию, которая осуществляет человеческое бытие [1, с. 394–396]. Это внутренний процесс человека, направленный на воплощение его онтологического потенциала. Энтелехия является движением энергии, нацеленным на самостановление, преобразование и развитие. Целью движения энергии является сам субъект, если движение направлено на нечто внешнее – это уже не будет являться энтелехией.

Хотя Н. А. Бердяев упрекал Аристотеля в том, что он не уделяет должного внимания внутреннему миру человека, что значительно большее внимание он уделяет телесности, важно все же, что Аристотель отмечает некоторое движение души и называет его внутренней причиной изменений [7, с. 350; 10].

Концепция энтелехии, которую развивает Дж. Гротштейн, «обращается к недетерминистскому представлению о том, что функционирование организма не поддается окончательному оптическому, детерминистскому, позитивистскому научному анализу. Скорее функции организма лежат в большей степени в области нуминозного или невыразимого» [22, р. 579–580]. Энтелехия контролирует ход органических процессов, но это не действительность или деятельность в аристотелевском смысле.

Во многом понятие энтелехии может быть согласовано с концепцией интенциональности Ф. Brentano и Э. Гуссерля. Обе эти концепции взаимодополняют друг друга в психоаналитическом контексте. Только в первом случае особый акцент можно сделать на стремлении к самовоплощению и самореализации как конечной цели, а во втором случае речь идет об изначальной направленности начального намерения, начального импульса движения. Важно, что интенциональность всегда связана с холистическим пониманием человека.

Однако в аналитическом процессе мы не можем увидеть ни причину, ни цель. Мы можем видеть только тени, которые предстают как элементы в материале пациентов, и догадываться об их причинности [26]. Дж. Гротштейн отмечает, что при психических расстройствах возникает смещение интенциональностей, что выглядит так, как будто в личности существует несколько субъектов.

Дж. Гротштейн связывает энтелехию с мотивацией, т. е. он считает, что энтелехия всегда связана с интенциональностью, что индивид не может быть описан вне этих феноменов. В энтелехию включены все структуры психической жизни человека – от внутренних объектов до Супер-Эго. Дж. Гротштейн формулирует витали-



стическую концепцию энтелехии, в рамках которой рассматривает феномен интенциональности, воли, мотивации, желания и цели. Кроме того, он связывает все это с психическим детерминизмом. Он дает следующее определение энтелехии: «Энтелехия – гипотетическая сила, не доказуемая научными методами, которая в некоторых виталистических доктринах рассматривается как неотъемлемая регулирующая и направляющая сила в развитии и функционировании организма» [22, р. 575].

З. Фрейд основным источником мотивации считал инстинктивные побуждения. В основном он делил их на сексуальный инстинкт и инстинкт выживания. Позже в работе «По ту сторону принципа удовольствия», исследуя нарциссизм, он пришел к выводу, что существует и инстинкт смерти, т. е. некоторое влечение к неорганическому или доорганическому [15]. Вероятно, это то, что Ф. Ницше называет «вечным возвращением». Однако не все последователи З. Фрейда приняли существование влечения к смерти. Часто его замещают «агрессивными драйвами». Тем не менее принцип удовольствия З. Фрейда в конечном счете привел к представлению о том, что в основе всякого импульса лежит стремление избавиться от неудовольствия, вызванного накоплением энергии либидо.

Важную роль в интеграции принципов интенциональности в психоаналитическую теорию сыграл П. Фонаги. Он утверждал, что мать должна передать ребенку свою веру в то, что он является интенциональным существом, т. е. что его поведение управляется его мыслями, чувствами и желаниями. Субъектность ребенка формируется за счет интеграции представления о своей интенциональности. Дж. Гротштейн соглашается с ролью интенциональности, обозначенной П. Фонаги. Более того, он отмечает, что и другие философы и психоаналитики, среди которых П. Рикер, Ю. Хабермас, Р. Шафер, считают, что психоанализ является интенциональной психологией, это «деятельность по интерпретации значений» [22, р. 578].

Дж. Гротштейн вводит термин энтелехии для того, чтобы подчеркнуть невыразимость человеческого субъекта, трагическую конфликтность человеческого бытия, в котором субъект является и строителем своей судьбы, и в то же время марионеткой своего бессознательного.

Ограничения психологического подхода. В аналитической сессии пациент демонстрирует причину психического движения и его цель. З. Фрейд бы сказал, что это источник и цель влечения, однако его понимание влечения относится в большей степени к натуралистическому пониманию природы человека, и подобный подход также ограничивает слушание пациента.

Натуралистическая парадигма способна объяснить лишь физиологические основания симптомокомплекса пациента, психологический метод также ограничен, поскольку нередко, как указывает К. Ясперс, является лишь инструментом эмпирического исследования. Для истинного понимания субъекта, т. е. для более широкого понимания каузальных причин тех или иных феноменов, переживаемых человеком, необходимо обращение к философии. Ограничиваясь чисто психологическим подходом, невозможно достичь озарения в контакте с субъектом и интуитивного постижения сущности происходящего в аналитической паре [16, с. 918].

К. Ясперс утверждает, что пренебрежение философией приводит как раз к зависимости от нее. Необходимо рассматривать бытие пациента, аналитика и их совместное присутствие с философских точек зрения. Это особенно необходимо для того, чтобы не уходить в абстрактный психоаналитический язык или психологическую модальность и сохранять (а чаще всего пребывать в интенции установить) связь с истинной жизнью человека.



З. Фрейд связывал психопатологию с вытесненным сексуальным влечением. Сегодня, в том числе благодаря идеям феноменологии и экзистенциализма, мы понимаем, что вытесненными и подавленными могут быть и духовные и экзистенциальные начала человеческого бытия. Для целостного понимания человека нам необходимо смотреть гораздо шире, за пределы пространства психологического.

Согласно К. Ясперсу, занимая позицию философа в работе с пациентом, мы «вовлекаем в действие всю нашу личность»: «Таким образом, мы получаем некое “зеркало”, с помощью которого можем апеллировать к содержательным элементам, скрытым в глубинах психической субстанции личности, побуждать к жизни то, что скрыто присутствует в бессознательном, воздействовать на ход психических событий через стимуляцию определенных мыслительных процессов и внутренних действий, через осознание символов» [16, с. 926]. Такого рода установки мы видим в современном психоанализе, в котором находит более полное воплощение метапсихология, преодолевающая границы психологизма.

У. Бион, например, к детерминистским влечениям З. Фрейда добавляет эпистемофилические влечения – любовь, ненависть и знание [2; 3]. Их понимание составляет постижение «эмоциональной истины» пациента. Абсолютная Истина о бесконечной хаотичной безличной Реальности, т. е. «О», а не сексуальные влечения, является главным вытесненным материалом пациента, а значит, главным образом, влияет на его актуальное состояние. Отсюда проистекает влечение к истине, и оно не может быть реализовано в сугубо психологическом подходе.

Влечение к истине вызывает сопротивление, также как и энтелехия – «стремление к реализации собственного врожденного потенциала» [6, с. 105]. Дж. Гротштейн считает энтелехию, в дополнение к ноумену И. Канта и формам Платона, важной частью «О» У. Биона [23; 24]. «Человеческий опыт позволяет возникнуть “божественному” взаимодействию, во время которого энтелехия (все, чем мы можем быть) встречается с Идеальными Формами (всем, что может случиться)» [6, с. 106].

Непонимание. За пределами научного психологического знания возникает область незнания и непонимания. О важности данного пространства говорят Дж. Гротштейн, У. Бион. Именно пребывание в этом пространстве, наблюдение за его динамикой и трансформацией и является истинной сущностью психоаналитического процесса. Там, где заканчивается область психологии, начинается область философии.

По утверждению У. Биона, суть психоанализа не в понимании, а в попытке избежать понимания, тогда перед аналитиком откроется суть невыразимого субъекта. Дж. Гротштейн считает субъективность обратной стороной интенциональности.

Есть нечто ужасающее в ощущении непонимания, поэтому человек стремится его избежать. Где возникает непонимание – субъект стремится заполнить открывшееся пространство своими проекциями. Ум стремится упорядочить хаос, задать ему статичную, законченную форму – обосновать, аргументировать, логически доказать. В рационализации ум находит успокоение. Но сами эти формы по природе своей психотичны [18], поскольку в них отсутствует спонтанность и глубинное согласие с постоянно изменяющейся природой бытия. Ум имеет танатологическую природу, подобно фотографии. Там, где ум сформировал конструкцию, бытие уже успело развернуться и трансформироваться.

В клиническом примере, приведенном Дж. Гротштейном, иллюстративна одна из фраз, произнесенная его анализантом: «Мне иногда кажется, что вы говорите



только на уровне интеллекта – то есть не чувствуете того, о чем мне говорите. Я не могу почувствовать ваше эмоциональное присутствие» [6, с. 112]. Действительно, человеку недостаточно интеллектуального понимания, человек стремится получить опыт понимания эмоционального, чувственного и трансцендентного. Но здесь мы как раз сталкиваемся с той проблемой, что философские основания психоаналитика могут ограничивать потенциал его понимания. Например, рационалистические установки будут во главу угла ставить анализ мышления, но не чувственного переживания. Научный метод исследования – предметен, он объективизирует предмет своего исследования. Философский метод предполагает незаконченность, движение.

Пациент идет в анализ на самом деле не по той причине, что нуждается в некоем анализе, даже если он представляется как *sujet-supposer-savoir*, а за тем опытом, который он может получить во взаимодействии с аналитиком, т. е. это и есть попытка реализовать его влечение к истинному бытию, энтелехию, узнать себя во взаимодействии. И вопрос заключается в том, не открывается ли субъекту в действительности инаковость Другого именно в момент непонимания? Ведь в этот момент происходит истинное переживание столкновения с собственной отдельностью, ограниченностью и экзистенциальным одиночеством. Если присмотреться к ощущению непонимания более пристально, не бежать от него, то в нем человек может открыть ранее неизведанные экзистенциальные глубины.

У. Бюн предлагает новую аналитическую методологию, предполагающую интуитивное постижение бессознательной психической реальности пациента. Он считает, что осознание не является центральным аспектом психоаналитического процесса. У. Бюн ссылается на «Положение о двух принципах психической деятельности» З. Фрейда, а именно на чувственное впечатление, при этом он утверждает, что бессознательное не является царством физических ощущений, которые на самом деле находятся в области сознательного опыта.

Аналитик должен быть способен отказаться от сознательных, основанных на чувствах способах восприятия. Они привлекают внимание аналитика к сознательному опыту и способам мышления, отклоняющимся от восприятия бессознательной психической реальности, а именно памяти и желанию. Аналитик, наоборот, должен полагаться на интуицию, иной способ восприятия и мышления. Осознание и понимание входят в сферу сознательной деятельности [27, р. 299]. Бессознательное мышление гораздо богаче, оно способно рассматривать опыт одновременно с разных точек зрения, порождая насыщенный внутренний диалог. Сновидение является иллюстрацией работы бессознательного. Если бы подобного рода мышление функционировало в бодрственной жизни, это привело бы к хаосу.

Психоаналитическая философия У. Буна построена на концепции «О» – истинной сущности проявленных явлений, конечной реальности или «абсолютной истины». У. Бюн считает, что задача аналитика заключается не в том, чтобы понимать или выяснять природу психической реальности пациента, а в том, чтобы интуитивно постичь эту психическую реальность, «О», соединившись с ней. Для постижения «О» необходимо достичь полной умственной пустоты [17; 28, р. 938].

Проблема заключается в том, что теории психотерапии, построенные на примате эмпирических методов, не позволяют психоаналитикам в полной мере следовать рекомендациям У. Буна [19]. Для того чтобы это стало возможным, необходимо разработать альтернативную философскую структуру, которая бы могла приспособиться к технике У. Буна, «избегая ловушек его метафизики» [28, р. 938].



Интуитивизм. Для того чтобы расширить способы нерационального познания в аналитической ситуации, можно использовать синтез психоаналитической техники с альтернативной философской системой, подобно тому, как это было сделано в Дазайн-анализе, в котором классический фрейдовский метод используется для исследования более глубоких слоев бытия человека, согласно онтологическим и экзистенциальным основаниям философии М. Хайдеггера. Подобный альтернативный подход может предложить отечественная философия XIX и начала XX в., в частности философия интуитивизма. Интуитивизм отвечает на многие вопросы, поставленные и К. Ясперсом, и позже У. Бионом, связанные с нерациональным постижением бытия Другого.

Вообще, идеи так называемой логики сердца Б. Паскаля, согласно которой подчеркивалось отличие понимания эмоционального от понимания логического и интеллектуального, оказали большое влияние на эмоциональный интуитивизм М. Шелера, были проблематизированы в русской философии гораздо раньше, например в философии В. Соловьева, Д. И. Чижевского, П. Д. Юркевича и др. Также в русском интуитивизме, что сближает его с идеями У. Биона, подчеркивалось первоначало благого абсолюта.

Психоаналитик Н. Симингтон считает, что в психоанализе У. Биона «предметом исследования было само существование» [11, с. 295]. Бионовское понимание психоанализа происходит от метафизического допущения, что сильно отличает его от психоанализа З. Фрейда. «О» является базовой метафизической предпосылкой его теории. Энтелехия есть воплощение «О», поскольку «О» «обозначает окончательную реальность, абсолютную истину или непознаваемую психическую реальность (по Канту), знать о которой можно только по ее трансформациям» [5, с. 153].

Н. Симингтон подчеркивает, что эмоциональную мотивацию можно познать только с помощью интуиции [11, с. 269]. Его понимание эмоциональной мотивации в большей степени относится к понятию воли А. Шопенгауэра и понятиям феномена и ноумена И. Канта, продолжавшего идею Платона. Но и Дж. Гротштейн отмечает влияние платоновских форм и кантовских ноуменов на понятие «О» У. Биона – неперсонального опыта.

Примером попытки пересмотра психоанализа З. Фрейда с точки зрения персоналистической метафизики Н. О. Лосского были работы русского психиатра Н. Е. Осипова. Он утверждал, что любовь первичнее половой страсти и не может быть сведена к физическому воплощению [10, с. 484].

Предшественник Владимира Соловьева, профессор философии Московского университета П. Д. Юркевич отмечал, что «...истина обнаруживается не только мышлением, но и сердцем, так как обнаружение истины связано с религиозными и нравственными стремлениями человека» [10, с. 103]. Вслед за ним можно перечислить ряд отечественных философов, критически относившихся к отведению разуму ведущей роли в психической жизни человека. А. С. Хомяков считал, что переоценка рациональности и логический способ познания мешают уловить целостность бытия. Б. Н. Чичерин отвергал односторонний рационализм, подчеркивал важность иррационального и сверхрационального опыта. С. Н. Трубецкой утверждал, что именно благодаря интуиции человек способен познать целостное неделимое бытие. Отец Павел Флоренский верил, что истина есть сверхрациональная цельность. «...в ней нет места для рационального закона тождества “А есть А”». Он полагал, что формула закона тождества символизирует смертоподобную неподвижность, статическую изоляцию» [10, с. 258–259].



Н. А. Бердяев ссылался на М. Хайдеггера, К. Ясперса и Бл. Августина, называя свою философию экзистенциальной. Он считал, что духовный опыт общения Я и Ты имеет интуитивную природу, он не может быть опытом объективирования. «Познание духа достигается посредством не понятий разума или логического мышления, а жизненного опыта. Все философские системы, не основанные на духовном опыте, являются натуралистическими: они суть отображения безжизненной природы» [10, с. 345].

В «Обоснование интуитивизма» Н. О. Лосский называет интуитивизмом именно способность субъекта воспринимать «трансубъективную» реальность. С. Л. Франк объясняет возможность интуиции тем, что бытие субъекта коренится во всеединстве «мы слиты с ним не через посредство сознания, а в самом нашем бытии» [10, с. 388]. В работе «Душа человека» С. Л. Франк обосновывает недостаточность концепции сознания в гносеологии тем, что не бытие зависит от сознания, а сознание зависит от бытия и, таким образом, только на основании интуитивного созерцания интегрального бытия может формироваться дискурсивное мышление.

Заключение. Таким образом, мы можем заключить, что в современном психоанализе большее значение приобретает роль нерационального, интуитивного познания, что ставит перед психоанализом ряд эпистемологических задач, которые могут быть решены посредством рецепции психоанализом соответствующих философских идей. В частности, одним из направлений дальнейших исследований может быть интеграция идей русского интуитивизма в философскую систему психоанализа.

Актуальность обогащения психоаналитической практики философским ракурсом продемонстрирована на примере анализа понятий «О» и энтелехии в психоанализе У. Биона. Показана важность отказа от статичности и значение трансформационного движения в психическом развитии субъекта в аналитической ситуации. Трансформация в психоанализе осуществляется за счет раскрытия возможностей для реализации энтелехии. В этом опыте разворачивается процесс самостановления субъекта – человек знакомится с самим собой, с потенциалом, носителем которого он является. Для того чтобы создать условия для данного процесса, психоаналитик должен осознавать свое философское мировоззрение и придерживаться философской позиции, предполагающей отказ от примата законченных форм.

Список источников

1. *Аристотель. О душе* // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1976. С. 369–450.
2. *Бион У. Р. Научение через опыт переживания*. М.: Когито-Центр, 2017. 128 с.
3. *Бион У. Р. Элементы психоанализа*. М.: Когито-Центр, 2009. 127 с.
4. *Бреусенко-Кузнецов А. А. Гносеология психоанализа: натуралистическое, структуральное, феноменологическое, экзистенциальное истолкования* // Системная психология и социология. 2021. № 4 (40). С. 23–34. DOI: <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.40.4.2>
5. *Гринберг Л., Сор Д., Табак де Бьянchedи Э. Введение в работы Биона: Группы, познание, психозы, мышление, трансформация, психоаналитическая практика*. М.: Когито-Центр, 2018. 158 с.
6. *Гротштейн Дж. С. «...Но в то же время на другом уровне...» Психоаналитическая теория и техника в кляйнианском/бионианском подходе*. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2022. 472 с.



7. Гуревич П. С. Аристотель о душе [Электронный ресурс] // Педагогика и просвещение. 2016. № 4. С. 348–352. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=68458 (дата обращения: 01.11.2024).
8. Джонс Э. Жизнь и творения Зигмунда Фрейда. М.: Канон+, 2018. 464 с.
9. Левочкий С. С. Философские предпосылки теории психоанализа в немецком романтизме // Вопросы философии. 2016. № 2. С. 148–157.
10. Лосский Н. История русской философии. СПб.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2018. 608 с.
11. Симингтон Н. Становление личности в психоанализе. М.: Когито-Центр, 2016. 400 с.
12. Фрейд З. Соппротивление против психоанализа. Ижевск: Ergo, 2018. 33 с.
13. Фрейд З. «Я» и «Оно». Избранные работы. М.: Юрайт, 2024. 165 с.
14. Фрейд З. Толкование сновидений. М.: Азбука, 2024. 512 с.
15. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. Ижевск: Ergo, 2018. 120 с.
16. Ясперс К. Общая психопатология. М.: КоЛибри: Азбука-Аттикус, 2020. 1056 с.
17. Bion W. R. Notes on memory and desire [Электронный ресурс] // Psychoanalytic Forum. 1967. Vol. 2. Pp. 271–280. URL: <https://aletheaservices.ca/wp-content/uploads/2020/11/Bion-Memory-and-desire.pdf> (дата обращения: 01.11.2024).
18. Bion W. R. Differentiation of the psychotic from the non-psychotic personalities [Электронный ресурс] // International Journal of Psychoanalysis. 1957. Vol. 38. Pp. 266–275. URL: https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Bion_Psychotic_and_Non_Psychotic.pdf (дата обращения: 01.11.2024).
19. Colman W. Reflections on knowledge and experience // Journal of Analytical Psychology. 2013. Vol. 58. Pp. 200–218 DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12004>
20. Gardner S. Psychoanalytic Theory: A Historical Reconstruction Thyself // The Oxford Handbook of Philosophy and Psychoanalysis. Oxford: Oxford University Press, 2018. Pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198789703.013.3>
21. Gipps R., Lacey M. Introduction: Know Thyself // The Oxford Handbook of Philosophy and Psychoanalysis. Oxford: Oxford University Press, 2010. Pp. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198789703.013.1>
22. Grotstein J. S. Some Reflections on the Psychoanalytic Theory of Motivation: Toward a Theory of Entelechy // Psychoanalytic Inquiry. 2008. Vol. 21, Issue 5. Pp. 572–588. DOI: <https://doi.org/10.1080/07351692109348961>
23. Horne M. Aristotle's ontologies: a theory of individuation which integrates the classical and developmental perspectives // Journal of Analytical Psychology. 2002. Vol. 47. Pp. 613–628. DOI: <https://doi.org/10.1111/1465-5922.00350>
24. Horne M. Philosophical assumptions in Freud, Jung and Bion: questions of causality // Journal of Analytical Psychology. 2000. Vol. 45. Pp. 109–121. DOI: <https://doi.org/10.1111/1465-5922.00140>
25. Langs R. Psychoanalysis as an Aristotelian Science // Contemporary Psychoanalysis. 1987. Vol. 23, Issue 4. Pp. 555–576. DOI: <https://doi.org/10.1080/00107530.1987.10746204>
26. López-Corvo R. E. Plato's theory of "Form" and homeomorphic transformation of pre-conceptual traumas, using Bion's model of container-contained // Psychoanalytic Review. 2012. Vol. 99, Issue 6. Pp. 877–960. DOI: <https://doi.org/10.1521/prev.2012.99.6.877>
27. Ogden T. Intuiting the truth of what's happening: on Bion's notes on memory and desire // The Psychoanalytic Quarterly. 2015. Vol. 84, Issue 2. Pp. 285–306. DOI: <https://doi.org/10.1002/psaq.12000>
28. Soffer-Dudek N. Overcoming O: Dewey and the Problem of Bion's Metaphysics // Journal of the American Psychoanalytic Association. 2015. Vol. 63, Issue 5. Pp. 937–945. DOI: <https://doi.org/10.1177/0003065115604460>



29. Sours J. A. Freud and the philosophers [Электронный ресурс] // Bulletin of the History of Medicine. 1961. Vol. 35, Issue 4. Pp. 326–345. URL: https://www.jstor.org/stable/44449751?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents (дата обращения: 01.11.2024).

30. Stolorow R. D., Atwood G. E. The tragic and the metaphysical in philosophy and psychoanalysis // Psychoanalytic Review. 2013. Vol. 100, Issue 3. Pp. 405–421. DOI: <https://doi.org/10.1521/prev.2013.100.3.405>

References

1. Aristotle. On the Soul. In: Aristotle. *Works in four volumes*. Volume 1. Moscow: Mysl' Publ., 1976, pp. 369–450. (In Russian)

2. Bion W. R. *Learning through Experience*. Moscow: Kogito-Centr Publ., 2017, 128 p. (In Russian)

3. Bion W. R. *Elements of Psychoanalysis*. Moscow: Kogito-Centr Publ., 2009, 127 p. (In Russian)

4. Breusenko-Kuznecov A. A. Gnoseology of Psychoanalysis: Naturalistic, Structural, Phenomenological, Existential Interpretations. *Systemic Psychology and Sociology*, 2021, no. 4 (40), pp. 23–34. DOI: <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.40.4.2> (In Russian)

5. Grinberg L., Sor D., Tabak de Bianchedi E. *Introduction to Bion's Works: Groups, Cognition, Psychoses, Thinking, Transformation, Psychoanalytic Practice*. Moscow: Kogito-Centr Publ., 2018, 158 p. (In Russian)

6. Grotstein J. S. "...But at the same time, on another level..." *Psychoanalytic Theory and Technique in the Kleinian/Bionian Approach*. Moscow: Institute for General Humanitarian Research Publ., 2022, 472 p. (In Russian)

7. Gurevich P. S. Aristotle on the Soul [Electronic resource]. *Pedagogy and Education*, 2016, no. 4, pp. 348–352. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=68458 (date of access: 01.11.2024). (In Russian)

8. Jones E. *The Life and Works of Sigmund Freud*. Moscow: Kanon+ Publ., 2018. 464 p. (In Russian)

9. Levochskij S. S. Philosophical Prerequisites for the Theory of Psychoanalysis in German Romanticism. *Questions of Philosophy*, 2016, no. 2, pp. 148–157. (In Russian)

10. Lossky N. *History of Russian Philosophy*. St. Petersburg: Azbuka Publ., Azbuka-Attikus Publ., 2018, 608 p. (In Russian)

11. Semington N. *Formation of personality in psychoanalysis*. Moscow: Kogito-Centr Publ., 2016, 400 p. (In Russian)

12. Freud S. *Resistance Against Psychoanalysis*. Izhevsk: Ergo Publ., 2018, 33 p. (In Russian)

13. Freud S. "I" and "It". *Selected Works*. Moscow: Yurajt Publ., 2024, 165 p. (In Russian)

14. Freud S. *Interpretations of Dreams*. Moscow: Azbuka Publ., 2024, 512 p. (In Russian)

15. Freud S. *Beyond the Pleasure Principle*. Izhevsk: Ergo Publ., 2018, 120 p. (In Russian)

16. Jaspers K. *General Psychopathology*. Moscow: KoLibri Publ., Azbuka-Attikus Publ., 2020, 1056 p. (In Russian)

17. Bion W. R. Notes on Memory and Desire [Electronic resource]. *Psychoanalytic Forum*, 1967, vol. 2, pp. 271–280. URL: <https://aletheaservices.ca/wp-content/uploads/2020/11/Bion-Memory-and-desire.pdf> (date of access: 01.11.2024).

18. Bion W. R. Differentiation of the Psychotic from the Non-Psychotic Personalities [Electronic resource]. *International Journal of Psychoanalysis*, 1957, vol. 38, pp. 266–275. URL: https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Bion_Psychotic_and_Non_Psychotic.pdf (date of access: 01.11.2024).



19. Colman W. Reflections on Knowledge and Experience. *Journal of Analytical Psychology*, 2013, vol. 58, pp. 200–218. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12004>

20. Gardner S. Psychoanalytic Theory: A Historical Reconstruction Thyself. *The Oxford Handbook of Philosophy and Psychoanalysis*. Oxford: Oxford University Press Publ., 2018, pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198789703.013.3>

21. Gipps R. Lacey M. Introduction: Know Thyself. *The Oxford Handbook of Philosophy and Psychoanalysis*. Oxford: Oxford University Press Publ., 2010, pp. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198789703.013.1>

22. Grotstein J. S. Some Reflections on the Psychoanalytic Theory of Motivation: Toward a Theory of Entelechy. *Psychoanalytic Inquiry*, 2008, vol. 21, issue 5, pp. 572–588. DOI: <https://doi.org/10.1080/07351692109348961>

23. Horne M. Aristotle's Ontologies: a Theory of Individuation which Integrates the Classical and Developmental Perspectives. *Journal of Analytical Psychology*, 2002, vol. 47, pp. 613–628. DOI: <https://doi.org/10.1080/07351692109348961>

24. Horne M. Philosophical Assumptions in Freud, Jung and Bion: Questions of Causality. *Journal of Analytical Psychology*, 2000, vol. 45, pp. 109–121. DOI: <https://doi.org/10.1111/1465-5922.00140>

25. Langs R. Psychoanalysis as an Aristotelian Science. *Contemporary Psychoanalysis*, 1987, vol. 23, issue 4, pp. 555–576. DOI: <https://doi.org/10.1080/00107530.1987.10746204>

26. López-Corvo R.E. Plato's Theory of "Form" and Homeomorphic Transformation of Pre-Conceptual Traumas, Using Bion's Model of Container-Contained. *Psychoanalytic Review*, 2012, vol. 99, issue 6, pp. 877–960. DOI: <https://doi.org/10.1521/prev.2012.99.6.877>

27. Ogden T. Intuiting the Truth of what's Happening: on Bion's Notes on Memory and Desire. *The Psychoanalytic Quarterly*, 2015, vol. 84, issue 2, pp. 285–306. DOI: <https://doi.org/10.1002/psaq.12000>

28. Soffer-Dudek N. Overcoming O: Dewey and the Problem of Bion's Metaphysics. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 2015, vol. 63, issue 5, pp. 937–945. DOI: <https://doi.org/10.1177/0003065115604460>

29. Sours J. A. Freud and the Philosophers [Electronic resource]. *Bulletin of the History of Medicine*, 1961, vol. 35, issue 4, pp. 326–345. URL: https://www.jstor.org/stable/44449751?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents (date of access: 01.11.2024).

30. Stolorow R. D., Atwood G. E. The tragic and the Metaphysical in Philosophy and Psychoanalysis. *Psychoanalytic Review*, 2013, vol. 100, issue 3, pp. 405–421. DOI: <https://doi.org/10.1521/prev.2013.100.3.405>

Информация об авторе

Ольга Алексеевна Цветкова – кандидат философских наук, Институт философии РАН, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4683-3705>, tsvetkovaolgaal@gmail.com

Information about the Author

Olga A. Tsvetkova – Candidate of Philosophical Sciences, RAS Institute of Philosophy, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4683-3705>, tsvetkovaolgaal@gmail.com

Поступила: 02.11.2024

Одобрена после рецензирования: 11.12.2024

Принята к публикации: 17.12.2024

Received: 02.11.2024

Approved after peer review: 11.12.2024

Accepted for publication: 17.12.2024



СМАЛЬТА 2024, № 4

SMALTA 2024, no. 4

Научная статья

УДК 159.97+376

DOI: 10.15293/2312-1580.2404.06

Апробация модели инклюзивной школы: анализ опыта и перспективы развития

Беткер Людмила Михайловна¹, Ермакова Полина Павловна²,
Рубцова Елена Николаевна³

^{1,2}Институт развития образования,

г. Ханты-Мансийск, Россия

³Средняя общеобразовательная школа № 8,

г. Нефтеюганск, Россия

Аннотация. Современное общество сталкивается с новыми вызовами в сфере образования, связанными с увеличением числа детей с особыми образовательными потребностями. Это обостряет проблему создания специальных условий для обучения и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что делает инклюзивное образование одной из приоритетных задач современной образовательной системы. В статье представлен опыт апробации модели инклюзивной школы, ее критериев и показателей эффективности в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. Результаты апробации модели инклюзивной школы показали высокую эффективность данной модели в условиях региона. Перспективами развития складывающейся практики стало создание единого виртуального сообщества на базе имеющихся платформ для сопровождения апробации модели и представления эффективных практик инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; дети-инвалиды; особые образовательные потребности; специальные условия образования.

Для цитирования: Беткер Л. М., Ермакова П. П., Рубцова Е. Н. Апробация модели инклюзивной школы: анализ опыта и перспективы развития // СМАЛЬТА. 2024. № 4. С. 76–86. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.06>



Approbation of the Inclusive School Model: Analysis of Experience and Development Prospects

Lyudmila M. Betker¹, Polina P. Ermakova², Elena N. Rubtsova³

^{1,2}*Institute of Educational Development, Khanty-Mansiysk, Russia*

³*Secondary school no. 8, Nefteyugansk, Russia*

Abstract. Modern society is facing new challenges in the field of education related to the increase in the number of children with special educational needs. This exacerbates the problem of creating special conditions for the education and socialization of students with disabilities, which makes inclusive education one of the priorities of the modern educational system. The article presents the experience of testing the inclusive school model, its criteria and performance indicators in the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra. The results of testing the inclusive school model have shown the high effectiveness of this model in the conditions of the region. The prospects for the development of the emerging practice were the creation of a single virtual community based on existing platforms to support the testing of the model and the presentation of effective practices of inclusive education.

Keywords: inclusive education; students with disabilities; children with disabilities; special educational needs; special educational conditions.

For Citation: Betker L. M., Ermakova P. P., Rubtsova E. N. Approbation of the Inclusive School Model: Analysis of Experience and Development Prospects. *SMALTA*, 2024, no. 4, pp. 76–86. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.06>

Введение. Современное общество сталкивается с новыми вызовами в сфере образования, связанными с увеличением числа детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Такие дети нуждаются в создании специальных условий для обучения и социализации, что делает инклюзивное образование одной из приоритетных задач современной образовательной системы. Поэтому сегодня инклюзивное образование становится новой социокультурной реальностью. В России, наряду с другими странами, активно развивается практика внедрения инклюзивных моделей в школах, что позволяет обеспечить доступность качественного образования для всех детей, включая тех, кто нуждается в дополнительных ресурсах и поддержке [14]. Ориентация российского образования на предоставление детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) права на качественное образование связана с ратификацией Конвенции ООН о правах инвалидов, закреплением гарантий получения качественного образования в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [15; 16]. По данным мониторинга учета детей с ОВЗ, инвалидностью, посещающих образовательные организации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, большая часть таких детей обучается инклюзивно.

Каким требованиям должна соответствовать современная образовательная организация, чтобы соответствовать запросу на предоставление возможностей каждому ребенку включиться в общий поток? Согласно разделу 2 п. 1 Межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на



долгосрочный период (до 2030 г.) в период 2023–2024 гг. запланирована апробация модели инклюзивной общеобразовательной организации и критерии оценки ее деятельности (в не менее 50 образовательных организациях (пилотных площадках) из не менее 5 субъектов Российской Федерации) [4].

В апробацию базовой модели инклюзивной школы вошло 10 образовательных организаций из восьми муниципальных образований Ханты-Мансийского автономного округа – Югры: две образовательные организации из Сургута, одна образовательная организация из Сургутского района, две образовательные организации из Нижневартовска, а также образовательные организации Белоярского, Мегиона, Югорска, Нефтеюганска и Нефтеюганского района.

Оператором указанной работы является ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». В ХМАО– Югре региональным куратором выступил АУ «Институт развития образования».

Основной целью настоящего исследования является анализ опыта апробации модели инклюзивной школы в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре и разработка рекомендаций по ее дальнейшему совершенствованию. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. Проведение анализа текущего состояния инклюзивного образования в регионе.
2. Исследование результатов апробации модели инклюзивной школы.
3. Определение основных проблем и дефицитов, препятствующих эффективной реализации инклюзивного образования.
4. Формулировка предложений и рекомендаций по улучшению существующей модели инклюзивной школы.

Методы и материалы исследования. Для решения поставленных задач использовался комплекс методов, включающий теоретический анализ литературы, эмпирические исследования, анкетирование и интервьюирование участников образовательного процесса. В частности, проводился анализ документов, связанных с разработкой и внедрением модели инклюзивной школы, а также сбор данных через анкеты и интервью с руководителями образовательных учреждений, учителями и родителями.

Согласно проекту базовая модель инклюзивного образования основывается на трех векторах, аспектах развития инклюзивного образования: разработка инклюзивной политики, развитие инклюзивной практики, создание инклюзивной культуры [8]. Данная модель предложена зарубежными исследователями как руководство к действию по созданию инклюзивной среды [9].

В отечественной практике, отвечающей идее инклюзивного образования, является средовой подход. Инклюзивная образовательная среда – это образовательная среда, функционирование элементов которой (организационно-управленческого, программно-методического, предметно-пространственного, информационного, социального) направлено на обеспечение общей цели – активное включение в образовательный процесс всех его участников (учителей, специальных педагогов, учащихся с особыми образовательными потребностями, их нормативно развивающихся сверстников, родителей) в качестве субъектов деятельности, которые способны менять и перестраивать среду, развиваясь сами и преобразуя имеющуюся в среде совокупность внешних условий в свои актуальные возможности с учетом разнообразия потребностей [3; 7].

Исследования в рамках средового подхода в центр ставят ребенка в системе взаимоотношений компонентов среды. По мнению В. А. Ясвина, личностно-развиваю-



щая школьная среда – институционально ограниченная совокупность возможностей для развития личности школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества [17]. В рамках данного подхода центральным становится внимание к развитию личности, где ребенок – активный субъект; гибкость и ориентация на личностные особенности; возможность свободного участия ребенка в выборе и построении его образовательной траектории. Что будет обеспечивать достижение целевых ориентиров в образовании обучающихся с ОВЗ и какие параметры среды станут системообразующими?

Согласно проекту модели инклюзивной организации, системообразующими параметрами среды выделяются: организационно-управленческий, программно-методический (технологический), предметно-пространственный, информационный, социальный и результативный [8].

Результаты и обсуждение. В период с апреля по сентябрь 2024 г. десять общеобразовательных организаций региона, вошедших в список пилотных площадок программы [8], провели самооценку образовательной среды по шести вышеперечисленным параметрам и входящим в их состав показателям.

Результаты апробации модели инклюзивной школы показали высокую эффективность данной модели в условиях Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Было установлено, что системообразующими параметрами среды являются организационно-управленческий, программно-методический (технологический), предметно-пространственный, информационный, социальный и результативный. Каждый из этих параметров играет важную роль в создании благоприятной образовательной среды для детей с ООП.

Кратко остановимся на анализе результатов самооценки инклюзивной образовательной среды, полученных по итогам апробации модели инклюзивной общеобразовательной организации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре.

Высокие показатели были достигнуты по всем критериям, особенно по информационному, предметно-пространственному и социальному (рис. 1). Это свидетельствует о том, что модель инклюзивной школы успешно справляется с задачами интеграции детей с ООП в образовательный процесс и создает условия для их успешного обучения и социализации.

В целях обсуждения результатов участия общеобразовательных организаций ХМАО – Югры в апробации базовой модели инклюзивной образовательной организации федерального уровня, профессионально-педагогического обсуждения складывающейся региональной практики инклюзивного образования, трансляции полученных результатов самообследования модели инклюзивной школы, критериев и показателей ее эффективности Институтом развития образования проведен семинар-совещание «Апробация модели инклюзивной школы в ХМАО – Югре» [10]. К участию в семинаре были приглашены все руководители общеобразовательных организаций – участников апробации модели инклюзивной образовательной организации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. В семинаре приняли участие 78 представителей руководящих и педагогических работников образовательных организаций – площадок сетевого компетентностного центра инклюзивного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум». В ходе выступлений сложилась общая картина складывающейся региональной практики инклюзивного образования.





Рис. 1. Оценка эффективности инклюзивной школы: критерии

В ходе обсуждения результатов апробации было отмечено, что количество критериев оптимально для оценки всех аспектов деятельности образовательных организаций. Они открыты, прозрачны, понятны для руководителей. Руководители образовательных организаций отметили, что внутри каждого из критериев набор показателей полно раскрывает содержание критерия.

В ходе семинара участники представили информацию о реализации мероприятий дорожных карт, поделились видениями по формированию дальнейшей траектории развития своих образовательных учреждений по пути инклюзии с учетом выявленных дефицитов и предложили инициативы по доработке модели инклюзивной школы.

Для того чтобы наметить пути совершенствования складывающейся модели, участникам семинара было предложено выделить внутри каждого из шести критериев оценки главный, который будет способствовать возвращению и изменениям в организации. С этой целью был проведен опрос на тему «Системообразующие показатели модели инклюзивной школы».

Так, на вопрос «Вращивание каких компонентов организационно-управленческого критерия будет способствовать изменениям в организации?» наибольшее количество ответов получено по показателю «кадровое обеспечение образовательной организации» – обеспеченность кадров, подготовленных работать в инклюзивном пространстве.

Для функционирования системы непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, осуществляющих профессиональную деятельность в условиях инклюзивной среды, в регионе создана система профессионального обучения и повышения квалификации для педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, тьюторов и иных специалистов. Так, повышение профессиональных компетенций в 2024 г. прошли 808 специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность в условиях инклюзивной среды по различным направлениям деятельности – предоставление ранней коррекционной помощи детям дошкольного возраста; тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях и др. [1; 2].

В программно-методическом компоненте участники опроса главным выделили показатель «контроль за индивидуальной динамикой освоения образовательных программ». Участники семинара отметили, что данный показатель является одним из главных механизмов обеспечения качества образования. Действительно, система учета динамики индивидуальных достижений учащихся как часть внутришкольного контроля (ВШК) – один из инструментов реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, интеллектуальными нарушениями к результатам адаптированной основной общеобразовательной программы. Она предполагает вовлеченность в оценочную деятельность как педагогов, так и обучающихся [5; 6; 11; 12; 13].

В пространственно-предметном критерии участники указали на показатели оборудования помещений для реализации психолого-педагогического сопровождения, что очень важно и ценно для обеспечения организации и проведения коррекционной работы, коррекции основных недостатков в развитии ребенка. При этом некоторые школы указали на отсутствие помещений для проведения занятий по лечебной физкультуре, кабинетов и помещений для реализации программ дополнительного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся с инвалидностью.

Главным в социальном критерии респондентами был выделен показатель «социально-психологическая поддержка всех субъектов образовательного процесса», суть которой заключается в раскрытии потенциала личности каждого ребенка, оказании содействия обучающимся, педагогическим работникам и родителям (законным представителям) в преодолении учебных, социальных, психологических и личностных трудностей. Участники семинара отметили укомплектованность специалистами психолого-педагогической службы.

В результативном критерии участники опроса указали на необходимость внимания к показателю «динамика успеваемости обучающихся с ОВЗ» как показателю контроля качества образования в совокупности всех необходимых условий.

В информационном критерии респонденты выделили в качестве системообразующего показатель «обеспечение в образовательной организации информационной открытости».

Таким образом, было выделено шесть стержневых показателей – критериев эффективности деятельности инклюзивной образовательной организации:

- кадровое обеспечение образования;
- контроль за индивидуальной динамикой освоения образовательных программ;
- оборудование помещений для реализации психолого-педагогического сопровождения и медкабинета;
- обеспечение в образовательной организации информационной открытости;
- социально-психологическая поддержка всех субъектов образовательного процесса;
- динамика успеваемости обучающихся с ОВЗ.

Сопоставив результаты самообследования и результаты анкетирования, мы обнаружили в большинстве случаев совпадения высоких показателей по итогам самообследования пилотных школ и результатов анкетирования участников семинара (рис. 2).





Рис. 2. Стержневые компоненты шести критериев по результатам самообследования пилотных школ ХМАО – Югры

В результате мы можем сделать вывод, что участие в апробации модели инклюзивной школы позволило увидеть общую картину складывающейся практики инклюзивного образования, наметить пути совершенствования, устранения выявленных дефицитов, таких как межведомственное взаимодействие, необходимость перераспределения внутренних ресурсов образовательных организаций, использование внешних ресурсов, в том числе в рамках сетевого взаимодействия. Это позволит создать единое образовательное пространство для развития инклюзивного образования.

Выводы. Участие в апробации модели инклюзивной школы позволило выявить ряд проблем и дефицитов, требующих внимания и корректировки. Среди них можно отметить необходимость улучшения межведомственного взаимодействия, перераспределения внутренних ресурсов образовательных организаций и более широкого использования внешних ресурсов, включая возможности сетевого взаимодействия.

Руководители учреждений единодушно отмечают, что участие в апробации стало мощным инструментом рефлексии, позволяющим критически оценить текущее состояние инклюзивной практики и определить пути ее дальнейшего совершенствования. Апробация не только выявила существующие дефициты, но и помогла обнаружить «точки роста», скрытый потенциал организации, который может быть использован для достижения стратегических целей инклюзивного образования.

Эти выводы подчеркивают важность продолжения работы над совершенствованием модели инклюзивной школы и создания единого образовательного пространства для развития инклюзивного образования. В дальнейшем рекомендуется проводить регулярный мониторинг и оценку эффективности внедряемых моделей, а также разрабатывать новые стратегии и методы поддержки детей с ООП в образовательных учреждениях.



Список источников

1. Беткер Л. М., Ермакова П. П. Исследование готовности педагогов дошкольного образования к оказанию ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2024. № 1 (58). С.74–84.
2. Беткер Л. М., Ермакова П. П. О методическом сопровождении подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы II Всероссийской научной конференции (с международным участием) (г. Санкт-Петербург, 23 ноября 2022 г.). СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2023. С. 158–164.
3. Беткер Л. М., Акентьева И. Ю., Бурмистрова Т. В., Пенский В. М., Чепчина Н. В. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности образовательных организаций в условиях реализации инклюзивного образования. М.: БиблиоГлобус, 2019. 194 с.
4. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 г.), утвержденный Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Т. А. Голиковой от 2 марта 2023 г. № 2300п-П8. [Электронный ресурс]. URL: <https://sudact.ru/law/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meropriiati-i-po-razvitiu-inkluzivnogo/> (дата обращения: 18.10.2024).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1598 от 19 декабря 2014 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=444229> (дата обращения: 13.10.2024).
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1599 от 19 декабря 2014 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=444229> (дата обращения: 06.10.2024).
7. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов: методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов, психологов, социальных педагогов, тьюторов) / сост. Л. М. Беткер, М. И. Еременко, Н. В. Лопаткина. Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2016. 90 с.
8. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации «Об апробации модели инклюзивной школы» от 25.04.2024 [Электронный ресурс]. URL: https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/04/DG-665_07-ot-25.04.2024.pdf (дата обращения: 18.10.2024).
9. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / под ред. М. Вогана [Электронный ресурс]. URL: <https://inclusion24.ru/wp-content/uploads/2016/09/pokazateli-incluzii.pdf> (дата обращения: 13.10.2024).
10. Приказ Департамента образования и науки Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 14.03.2024 № 10-П-312 «О внесении изменений в приказ Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 14 марта 2022 года № 10-П-312 “Об утверждении регионального межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года)”» [Электронный ресурс]. URL: <https://комобразбер.рф/data/documents/Prikaz-DOin-591-izmen-v-312.pdf> (дата обращения: 13.10.2024).



11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1025 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=481817> (дата обращения: 13.10.2024).

12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2023 № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. URL: https://shkola2yugorsk-r86.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/pr_minpros1026.pdf (дата обращения: 13.10.2024).

13. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_442699/ (дата обращения: 18.10.2024).

14. Рубцов В. В., Алехина С. В. Инклюзивное образование: актуальный дискурс и перспективы развития // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 5. С. 4–5.

15. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.10.2024).

16. Федеральный закон от 03.05.2012 № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129200/ (дата обращения: 13.10.2024).

17. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

References

1. Betker L. M., Ermakova P. P. A study of the Readiness of Preschool Teachers to Provide early Assistance to Children with Disabilities. *Scientific Support of the Personnel Training System*, 2024, no. 1 (58), pp. 74–84. (In Russian)

2. Betker L. M., Ermakova P. P. On Methodological Support of Teacher Training for the Implementation of Inclusive Education. *Continuing Education: Problems, Solutions, Prospects: Materials of the II All-Russian Scientific Conference (with International Participation)* (St. Petersburg, November 23, 2022). St. Petersburg: LSU named after A. S. Pushkin, 2023, pp. 158–164. (In Russian)

3. Betker L. M., Akentieva I. Yu., Burmistrova T. V., Repsky V. M., Chepchina N. V. *Scientific and methodological support of innovative activities of educational organizations in the context of the implementation of inclusive education*. Moscow: Biblio-Globus Publ., 2019, 194 p. (In Russian)

4. *Interdepartmental Comprehensive Action Plan for the Development of Inclusive General and Additional Education, Children's Recreation, and the Creation of Special Conditions for Students with Disabilities, with Disabilities for the Long Term (until 2030), approved by Deputy Prime Minister of the Russian Federation, T. A. Golikova, dated March 2, 2023 no. 2300p-P8* [Electronic resource]. URL: <https://sudact.ru/law/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meropriatii-po-razvitiuu-inkliuzivnogo/> (date of access: 18.10.2024). (In Russian)

5. *On the Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education of Students with Disabilities: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation no. 1598 dated December 19, 2014* [Electronic resource]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=444229> (date of access: 13.10.2024). (In Russian)



6. *On the Approval of the Federal State Educational Standard for the Education of Students with Mental Retardation (Intellectual Disabilities)*: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation no. 1599 dated December 19, 2014 [Electronic resource]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=444229> (date of access: 06.10.2024). (In Russian)

7. *Organization of Inclusive Education for Students with Disabilities and/or Children with Disabilities*: Methodological Materials for Managers, Teachers, Support Specialists (Speech Therapists, Speech Pathologists, Teachers, Psychologists, Social Educators, Tutors). L. M. Betker, M. I. Eremenko, N. V. Lopatkina. Khanty-Mansiysk: RIO IRO Publ., 2016, 90 p. (In Russian)

8. *Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation "On approbation of the inclusive school model" dated 25.04.2024* [Electronic resource]. URL: https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/04/DG-665_07-ot-25.04.2024.pdf (date of access: 13.10.2024). (In Russian)

9. Booth T., Ainscough M. *Inclusion indicators*: Practical Guide. Edited by M. Vaughan [Electronic resource]. URL: <https://inclusion24.ru/wp-content/uploads/2016/09/pokazateli-incluzii.pdf> (date of access: 13.10.2024). (In Russian)

10. *Order of the Department of Education and Science of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra dated 14.03.2024 no. 10-P-312, On Amendments to the Order of the Department of Education and Youth Policy of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra dated March 14, 2022 no. 10-P-312 "On Approval of the Regional Interdepartmental Comprehensive Development Action Plan Inclusive General and Additional Education, Children's Recreation, the Creation of Special Conditions for Students with Disabilities, with Disabilities for a Long-Term Period (until 2030)"* [Electronic resource]. URL: <https://комобразбер.pdf/data/documents/Prikaz-DOin-591-izmen-v-312.pdf> (date of access: 13.10.2024). (In Russian)

11. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation Dated 24.11.2022 no. 1025 "On approval of the Federal Adapted Educational Program of Basic General Education for Students with Disabilities"* [Electronic resource]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=481817> (date of access: 13.10.2024). (In Russian)

12. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 1026 dated 24.11.2023 "On Approval of the Federal Adapted Basic general Education Program for Students with Mental Retardation (Intellectual Disabilities)"* [Electronic resource]. URL: https://shkola2yugorsk-r86.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/pr_minpros1026.pdf (date of access: 13.10.2024). (In Russian)

13. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation Dated 24.11.2022 no. 1023 "On Approval of the Federal Adapted Educational Program of Primary General Education for Students with Disabilities"* [Electronic resource]. URL: https://shkola2yugorsk-r86.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/pr_minpros1026.pdf (date of access: 13.10.2024). (In Russian)

14. Rubtsov V. V., Alyokhina S. V. *Inclusive Education: Current Discourse and Development Prospects. Psychological Science and Education*, 2024, vol. 29, issue 5, pp. 4–5. (In Russian)

15. *Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 no. 273-FZ* [Electronic resource]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of access: 13.10.2024). (In Russian)

16. *Federal Law no. 46-FZ dated 03.05.2012 "On Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities"* [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129200/ (date of access: 13.10.2024). (In Russian)

17. Yasvin V. A. *School Environment as a Subject of Measurement: Expertise, Design, Management*. Moscow: Narodnoe obrazovanie Publ., 2019, 448 p. (In Russian)



Информация об авторах

Беткер Людмила Михайловна – кандидат психологических наук, зав. кафедрой педагогики, психологии и управления образованием, Институт развития образования, г. Ханты-Мансийск, Россия, <https://orcid.org/0009-0008-2784-6133>, blm@iro86.ru

Ермакова Полина Павловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и управления образованием, Институт развития образования, г. Ханты-Мансийск, Россия, <https://orcid.org/0009-0005-7265-4673>, ermpolina@mail.ru

Рубцова Елена Николаевна – директор, Средняя общеобразовательная школа № 8, г. Нефтеюганск, Россия, rubtcova@list.ru

Information about the Authors

Lyudmila M. Betker – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Education Management, Institute of Education Development, Khanty-Mansiysk, Russia, <https://orcid.org/0009-0008-2784-6133>, blm@iro86.ru

Polina P. Ermakova – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Education Management, Institute of Education Development, Khanty-Mansiysk, Russia, <https://orcid.org/0009-0005-7265-4673>, ermpolina@mail.ru

Elena N. Rubtsova – Director, Secondary School no. 8, Nefteyugansk, Russia, rubtcova@list.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: 16.11.2024

Одобрена после рецензирования: 16.12.2024

Принята к публикации: 17.12.2024

Received: 16.11.2024

Approved after peer review: 16.12.2024

Accepted for publication: 17.12.2024



Научная статья

УДК 159.923+378:376

DOI: 10.15293/2312-1580.2404.07

Взаимосвязь самооотношения и учебной мотивации у студентов дефектологического направления

**Перевозкин Сергей Борисович¹, Перевозкина Юлия Михайловна²,
Перевозкин Максим Сергеевич³**

¹*Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,
Новосибирск, Россия*

^{2,3}*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Работа посвящена исследованию взаимосвязей между мотивацией, самооценкой и самооотношением в образовательном процессе. Обсуждается актуальность поиска эффективных способов повышения вовлеченности обучающихся в обучение, а также роль формирующего оценивания как метода, поддерживающего автономную мотивацию. Отмечается значимость самооотношения как психологического фактора, формирующего уверенность в собственных силах и самоэффективность. Анализируется роль самооценки как инструмента, способствующего развитию саморефлексии и ответственности студентов за учебный процесс. Делается вывод о важности исследования данных аспектов для повышения учебной активности и личностного развития студентов дефектологического направления.

Ключевые слова: мотивация; самооценка; самооотношение; образовательный процесс; формирующее оценивание; автономная мотивация; психологический фактор; самоэффективность; саморефлексия; ответственность; учебная активность; личностное развитие.

Для цитирования: Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Перевозкин М. С. Взаимосвязь самооотношения и учебной мотивации у студентов дефектологического направления // СМАЛЬТА. 2024. № 4. С. 87–103. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.07>

Research Article

The Relationship between Self-Attitude and Academic Motivation in Special Education Students

Sergey B. Perevozkin¹, Yulia M. Perevozkina², Maxim S. Perevozkin³

¹*Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named after General of the Army
I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia*

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

Abstract. This work explores the relationships between motivation, self-esteem, and self-attitude in the educational process. The relevance of finding effective ways to increase

© Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Перевозкин М. С., 2024



student engagement in learning is discussed, along with the role of formative assessment as a method to support autonomous motivation. The significance of self-attitude as a psychological factor that fosters confidence and self-efficacy is highlighted. The role of self-esteem as a tool for developing self-reflection and responsibility for the learning process is analyzed. The paper concludes with the importance of studying these aspects to enhance students' academic engagement and personal development.

Keywords: motivation; self-esteem; self-attitude; educational process; formative assessment; autonomous motivation; psychological factor; self-efficacy; self-reflection; responsibility; academic engagement; personal development.

For Citation: Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Perevozkin M. S. The Relationship between Self-Attitude and Academic Motivation in Special Education Students. *SMALTA*, 2024, no. 4, pp. 87–103. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.07>

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных способов повышения вовлеченности обучающихся в учебную деятельность и улучшения их образовательных результатов. Мотивация является необходимым условием успешного обучения [31], поэтому крайне важно найти подходы, способные повысить готовность учащихся активно участвовать в образовательном процессе. Формирующее оценивание было предложено как один из способов поддержки мотивации обучающихся [46]. Этот подход предполагает, что преподаватели и сами учащиеся собирают информацию об успеваемости и адаптируют процесс обучения и преподавания под конкретные потребности. Такие методы оценивания, как обратная связь и самооценка, способствуют развитию автономной мотивации и поведенческой вовлеченности, хотя эмпирические доказательства их влияния остаются ограниченными [39].

Самоотношение как важный аспект психологического состояния человека оказывает значительное влияние на мотивацию и учебную деятельность. Сформированное в детстве через взаимодействие с окружающими, самоотношение определяет, как субъект воспринимает себя, свои возможности и эмоциональные состояния [33]. Положительное самоотношение связано с высокой самооэффективностью и уверенностью в своих силах, что способствует успешному обучению [36].

Самооценка также играет ключевую роль в образовательном процессе. Этот метод позволяет учащимся осознанно оценивать свои знания, умения и достижения, что, в свою очередь, способствует развитию саморефлексии и повышению мотивации. Самооценка формирует у учащихся чувство ответственности за собственное обучение и улучшает их самооэффективность, что положительно сказывается на их учебных результатах [14; 18; 37].

Таким образом, исследование взаимосвязей мотивации, самооценки и самоотношения имеет важное значение для понимания того, как поддерживать и развивать учебную активность и личностный рост учащихся.

Мотивация – это движущая сила человеческого поведения, направляющая, побуждающая и поддерживающая целенаправленные действия индивида. Студенты, обладающие мотивацией к обучению, выбирают образовательные активности, прикладывают усилия для выполнения заданий, концентрируясь на процессе обучения, и сохраняют вовлеченность даже в сложные моменты. Мотивация обучающихся проявляется через их вовлеченность в учебные занятия и степень активного участия в них [46]. В литературе существует несколько концепций вовлеченности [39].



L. Matos с коллегами [36] рассматривает вовлеченность как многомерную конструкцию, включающую несколько взаимосвязанных аспектов, одним из которых является поведенческая вовлеченность. Этот аспект описывается как степень участия студентов в учебной деятельности с точки зрения их внимания и усилий [31]. В большинстве исследований вовлеченность изучается по ее отдельным компонентам.

Поведенческая вовлеченность не охватывает всех образовательных целей [34], таких как восприятие учащимися ценности учебных заданий [19], однако последующие исследования показывают, что высокий уровень поведенческой вовлеченности коррелирует с высокими академическими достижениями [20; 22]. Также выявлено, что эмоциональная и когнитивная вовлеченность является более слабым предиктором академических успехов по сравнению с поведенческой вовлеченностью [15; 25; 47]. Важно отметить, что вовлеченность не является постоянной характеристикой учащегося, на нее влияют контекстуальные факторы, такие как стиль преподавания [44; 46], идентичность с ролью ученика [3; 4; 5;].

Хотя вовлеченность является проявлением мотивации, обучающиеся могут участвовать в учебной деятельности по разным причинам. Типы мотивации у студентов могут варьироваться, и они оказывают разное влияние на академические результаты и благополучие. Внутренняя мотивация побуждает учащихся участвовать в занятиях, которые они воспринимают как интересные или приятные, а также позволяет им чувствовать себя компетентными и автономными. Внешняя мотивация, напротив, не требует заинтересованности в самой деятельности и направлена на достижение конкретных результатов. Этот тип мотивации может варьироваться по степени автономности: обучающиеся могут участвовать в деятельности ради внешнего вознаграждения или избегания наказания, что называется контролируемой мотивацией, либо заниматься чем-то из-за внутренней значимости и личной важности, что приближает их к автономной мотивации [40]. Исследования показали, что автономные типы мотивации связаны с большей вовлеченностью, качественным обучением и лучшим психологическим состоянием. В то же время контролируемая мотивация чаще ассоциируется с негативными эмоциями и худшей способностью справляться с неудачами [40].

Таким образом, можно ожидать положительных результатов от автономных типов мотивации и активного вовлечения в учебный процесс. Однако поддерживать мотивацию обучающихся на протяжении учебного периода бывает непросто. Ряд исследований указывает на снижение вовлеченности и уменьшение автономии мотивации у студентов по мере их обучения в вузе [48; 49].

Самоотношение представляет собой одну из глубочайших связей, формируемых человеком на протяжении жизни. Его основы закладываются в детстве, главным образом через привязанность к значимым людям – родителям, которые обеспечивают уход и поддержку [36]. Со временем ребенок формирует устойчивые когнитивные и эмоциональные схемы – паттерны восприятия, чувств и телесных реакций, связанные как с собой, так и с окружающими [52]. На этом уровне ребенок развивает отношения с самим собой, включающие несколько важных компонентов: способность к самопониманию, доброте и состраданию к себе [32], восприятие собственной компетентности и способности достигать целей [33], подлинное и автономное поведение [16], а также готовность полноценно переживать текущие моменты жизни [43]. Эти характеристики самоотношения естественным образом варьируются у разных людей. Например, один человек может обладать высокой самооценкой, но



испытывать трудности с самовыражением, тогда как другой может принимать себя, но сталкиваться с проблемами в самоутверждении.

Личность с положительным самоотношением обычно проявляет следующие качества. В детстве ее основные потребности, как правило, удовлетворялись, что способствовало формированию убеждения о собственной значимости и безопасности (когнитивный компонент самоотношения). Такой человек способен испытывать чувства к себе и другим, не подавляя их и не вступая в диссоциацию (эмоциональный компонент). Он ведет себя аутентично и может выражать свои потребности без излишней оборонительности или агрессии (поведенческий компонент). Также он способен ставить жизненные цели, разрабатывать стратегии для их достижения и добиваться их реализации (когнитивный и поведенческий компоненты). Эти аспекты самоотношения (когнитивный, эмоциональный и поведенческий) тесно взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга [41].

В исследовании R. C. Kessler с соавторами [28] было установлено, что более половины взрослых испытали хотя бы один ранний негативный опыт, наиболее частыми из которых были смерть родителей и физическое насилие. Кроме того, значительное число детей воспитываются родителями с ненадежной привязанностью. В выборке матерей из Северной Америки лишь 58 % продемонстрировали надежную привязанность, аналогичные результаты были выявлены и у отцов [6]. Таким образом, стиль родительской привязанности напрямую влияет на их воспитательные практики. Так, матери с ненадежной привязанностью чаще проявляют чрезмерную тревожность, реже выражают положительные эмоции и оказываются менее чуткими к потребностям ребенка, что может привести к недостаточному удовлетворению потребностей последнего [6].

Подростки и взрослые с негативным ранним опытом и ненадежной привязанностью, как правило, имеют низкую самооценку и чаще испытывают симптомы депрессии, безнадежности [26], социальной тревожности [30] или диссоциации [29]. Связь между неблагоприятными условиями в раннем возрасте и последующими эмоциональными трудностями опосредована самоотношением – главным образом, через когнитивные схемы и стратегии их преодоления [28]. Например, схемы, связанные с утратой и чувством бесполезности, могут способствовать развитию ангедонии, а схемы опасности – усиливать тревожность у подростков, страдающих депрессией [28].

Одной из ключевых характеристик самоотношения является его повсеместное влияние [10]. Оно сказывается на учебной и профессиональной деятельности [2; 7], на качестве близких отношений [51], а также на способах проведения досуга [9; 27]. Улучшение самоотношения часто является важным результатом успешной психотерапии [5]. Люди с положительным отношением к себе, как правило, более гибки и устойчивы к жизненным трудностям [12], что позволяет им быстрее справляться с возникающими препятствиями [42].

Таким образом, самоотношение играет важнейшую роль в жизни человека с детства, оказывая влияние на различные сферы – от эмоционального благополучия до профессиональных достижений. Позитивное самоотношение способствует уверенности, автономности, стойкости и гибкости в преодолении жизненных трудностей, в то время как его нарушения могут стать основой для психологических проблем. Улучшение самоотношения может стать одним из ключевых направлений психотерапевтической работы, оказывая комплексное воздействие на благополучие личности.



Конструктивное согласование является распространенным подходом к преподаванию в высших учебных заведениях. Оно основывается на теории конструктивизма и предполагает, что оценка в процессе обучения должна соответствовать предполагаемым результатам [11]. В этом контексте обучающийся активно получает знания в процессе обучения, интерпретируя обсуждаемые концепции с помощью собственных схем или ментальных моделей. Это означает, что для успешного усвоения материала обучающийся должен быть активным участником учебного процесса.

Одним из основных методов, поддерживающих конструктивное обучение, является самооценка [4]. Самооценка представляет собой процесс, при котором студенты анализируют и оценивают свою успеваемость, учебные методы, мотивацию и эффективность, а также результаты своей учебной деятельности [14; 18; 37]. Самооценка частично отражает самооффективность студента. В теории социального обучения самооффективность – это ключевое понятие, которое описывает веру студента в свои способности, например в понимание конкретных концепций и выполнение задач [8]. Самооффективность также влияет на выбор учебных стратегий и результативность [8]. Мотивация, в свою очередь, представляет собой психическое состояние, основанное на мотивах и направленное на достижение определенных целей [21].

Ранее проведенные исследования показывают, что основная цель самооценки заключается в предоставлении обратной связи как студенту, так и преподавателю, чтобы те могли корректировать учебный процесс [3; 4]. Многочисленные исследования изучали самооценку как метод повышения самооффективности, мотивации и целенаправленного обучения [17; 35; 38; 50]. Самооценка результатов также является хорошим индикатором мотивации студентов и их удовлетворенности учебным процессом [45]. Однако I. Colthart с коллегами [22] отмечает, что многие исследования не достигли необходимого уровня методологической компетентности для предоставления убедительных доказательств преимуществ самооценки. В большинстве случаев сравнивались результаты, оцененные студентами, с результатами, основанными на внешних стандартах, обычно при оценке в конце учебного мероприятия [17]. Практика самооценки в образовательном процессе внедряется эпизодически [17].

Идеально, если самооценка в конце учебного мероприятия (итоговая оценка) дает представление об индивидуальном процессе обучения и о результатах, напрямую связанных с целями обучения [13]. Этот метод также стимулирует учащихся к рефлексии и повышает их самооффективность [38]. Ранее проведенные исследования указывают на умеренную связь итоговой самооценки с когнитивным обучением, т. е. самооценка и результаты обучения, оцениваемые преподавателем, слабо коррелируют. Н. L. Andrade [8] подчеркивает, что самооценка должна использоваться в основном как формирующий метод, направленный на поддержку учебного процесса.

Таким образом, самооценка играет важную роль в сфере конструктивного обучения, усиливая самооффективность, мотивацию и целенаправленную учебную деятельность. Однако, несмотря на ее преимущества, самооценка должна использоваться как формирующий инструмент, чтобы способствовать непрерывному улучшению учебного процесса и развитию рефлексии у студентов. В этой связи целью исследования является изучение взаимосвязи самоотношения и мотивации к учеб-



ной деятельности у студентов, обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование (профиль: Специальная психология).

Методология и методы исследования

С целью проведения исследования был подобран диагностический инструментарий, включающий в себя изучение академической мотивации: методика, разработанная Т. О. Гордеевой на основе теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана, и методика исследования самооотношения, разработанная С. Р. Пантилеевым. С целью доказательства гипотезы о наличии взаимосвязи между параметрами самооотношения и мотивации у студентов дефектологического направления применялся критерий г-Спирмена, так как признаки измерены в шкале порядка.

Эмпирическое исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». В качестве эмпирической выборки были выбраны студенты 1-го курса, обучающиеся по профилю «Специальная психология»; всего 21 человек в возрасте 17–18 лет, из них 20 девушек и 1 юноша.

Результаты

Результаты применения критерия показали наличие 10 положительных и 15 отрицательных корреляций с вероятностью ошибки менее 5 % (табл.).

Таблица

Статистически значимые взаимосвязи между параметрами самооотношения и мотивации у студентов дефектологического направления (критерий г-Спирмена, n = 27)

Взаимосвязанные параметры		Спирмена - R	p-уров.
Самоотношение	Мотивация		
1	2	3	4
Внутренняя конфликтность	Амотивация	0,75	0,000
	Уровень мотивации учения	0,71	0,000
	Экстернальная мотивация	0,61	0,003
Внутренняя честность	Амотивация	-0,50	0,021
	Экстернальная мотивация	-0,43	0,049
Отраженное самооотношение	Амотивация	-0,71	0,000
	Мотивация достижения	0,44	0,045
	Уровень мотивации учения	-0,67	0,001
	Экстернальная мотивация	-0,45	0,039
Самообвинение	Амотивация	0,69	0,000
	Познавательная мотивация	-0,47	0,031
	Уровень мотивации учения	0,67	0,001
	Экстернальная мотивация	0,52	0,016
Саморуководство	Мотивация достижения	0,49	0,024
	Мотивация саморазвития	0,44	0,047
	Уровень мотивации учения	-0,56	0,008
	Экстернальная мотивация	-0,44	0,048
Самоуверенность	Амотивация	-0,53	0,014
	Интроецированная мотивация	-0,48	0,029
	Мотивация достижения	0,49	0,023



1	2	3	4
	Уровень мотивации учения	-0,65	0,001
	Экстернальная мотивация	-0,63	0,002
Самоценность	Амотивация	-0,59	0,005
	Уровень мотивации учения	-0,52	0,016
	Экстернальная мотивация	-0,44	0,046

Обсуждение результатов

Обнаружены статистически значимые положительные две тесные взаимосвязи и одна умеренная между внутренней конфликтностью и амотивацией ($r = 0,75$ при $p = 0,000$), уровнем мотивации учения ($r = 0,71$ при $p = 0,000$), экстернальной мотивацией ($r = 0,61$ при $p = 0,003$) (рис.). Это свидетельствует о том, что чем выше внутренняя конфликтность у студентов-дефектологов, тем более они амотивированы и у них преобладает внешняя мотивация. Но при этом такие студенты имеют высокую учебную мотивацию – это отражает алогичную корреляцию. Обнаружена одна статистически значимая умеренная отрицательная взаимосвязь между внутренней честностью и экстернальной мотивацией ($r = -0,43$ при $p = 0,049$). Это свидетельствует о том, что чем выше внутренняя честность, тем ниже у студентов выражена внешняя мотивация. Обнаружена отрицательная умеренная взаимосвязь между отраженным самоотношением и амотивацией ($r = -0,71$ при $p = 0,000$), а также между этим параметром и мотивацией достижений ($r = -0,44$ при $p = 0,045$). Это означает, что отраженное самоотношение связано с более низкими уровнями амотивации и мотивации достижений. Обнаружена отрицательная взаимосвязь между самообвинением и познавательной мотивацией ($r = -0,47$ при $p = 0,031$), а также положительная взаимосвязь между экстернальной мотивацией ($r = 0,52$ при $p = 0,016$). Это говорит о том, что студенты, склонные к самообвинению, имеют более низкие уровни познавательной и высокие уровни внешней мотивации. Взаимосвязь между саморуководством и мотивацией достижения положительная и умеренная ($r = 0,49$ при $p = 0,024$), что свидетельствует о том, что чем выше саморуководство, тем выше мотивация достижения. Также обнаружена отрицательная взаимосвязь с мотивацией учения ($r = -0,56$ при $p = 0,008$), что указывает на то, что студенты с высоким уровнем саморуководства менее мотивированы к учению. Обнаружена отрицательная взаимосвязь между самоуверенностью и интроецированной мотивацией ($r = -0,48$ при $p = 0,023$). Это значит, что самоуверенные студенты проявляют низкую интроецированную мотивацию. Кроме того, выявлена положительная взаимосвязь с мотивацией достижения цели при высоком уровне самоуверенности. Обнаружены отрицательные взаимосвязи между самоценностью и амотивацией ($r = -0,59$ при $p = 0,005$), мотивацией учения ($r = -0,52$ при $p = 0,016$), экстернальной мотивацией ($r = -0,44$ при $p = 0,046$). Это говорит о том, что более высокая самоценность связана с более низким уровнем амотивации и экстернальной мотивации, а также с более низким уровнем мотивации учения (рис.).



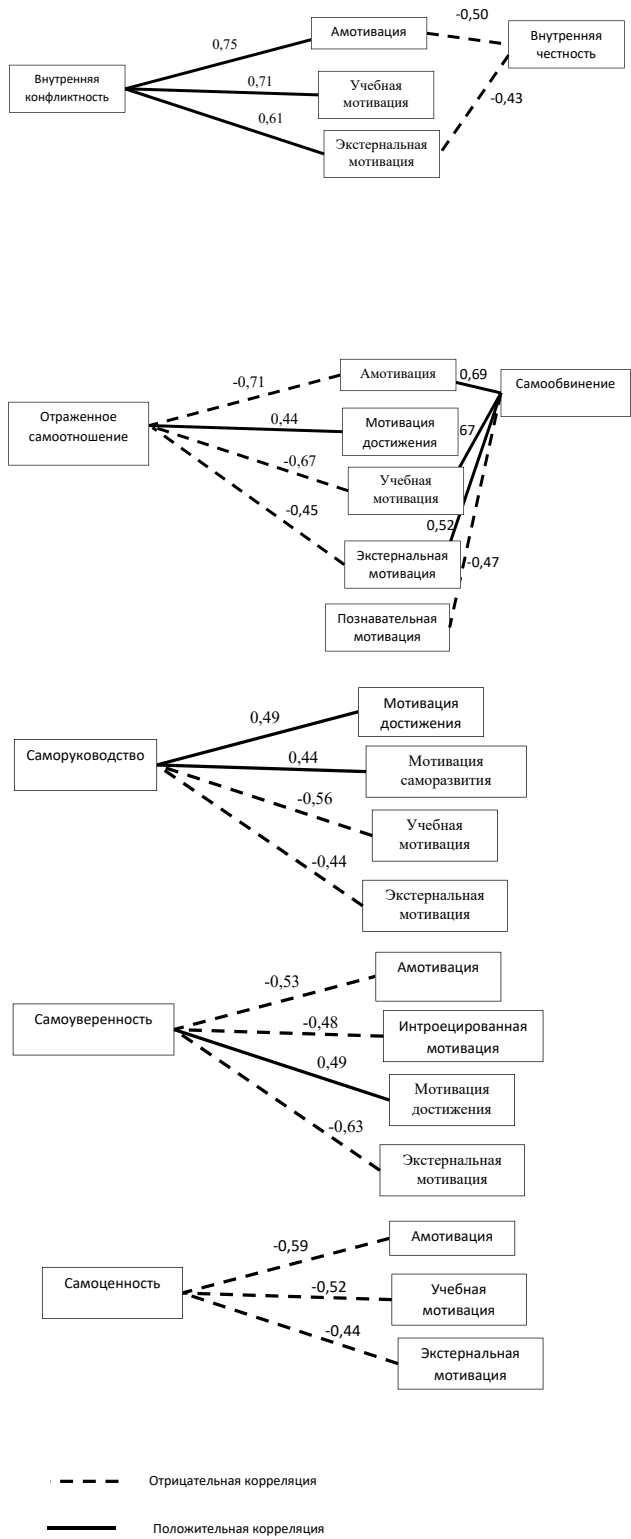


Рис. Статистически значимые взаимосвязи между параметрами самоотношения и мотивации у студентов дефектологического направления (критерий г-Спирмена)



Полученные результаты свидетельствуют о том, что при выраженности чрезмерной рефлексии собственных возможностей и критичного отношения к своим качествам, сопрягаемого с готовностью поставить себе в вину свои промахи и неудачи, у студентов-дефектологов наблюдается отсутствие интереса и снижение осмысленности учебной деятельности, которая регулируется посредством внешних стимулов (оценка и похвала родителей и учителей). При этом такие студенты стремятся к достижению высоких результатов в учебной деятельности. Кроме того, подобная критика и самообвинение сопровождается снижением интереса и удовольствия от самого процесса познания. В частности, высокая внутренняя конфликтность указывает на более высокие уровни амотивации и экстернальной мотивации. Высокий уровень амотивации при сохранении мотивации к учебным достижениям может говорить о том, что внутренние конфликты и неопределенности мешают студентам найти удовольствие в самом процессе учебы, что снижает их внутреннюю заинтересованность, но не лишает стремления к успеху из-за давления извне. Полученные данные, с одной стороны, являются парадоксальными и казалось бы идут вразрез с представленными в научных исследованиях результатами, свидетельствующими о положительной связи между рефлексией и учебной мотивацией [13; 38]. Однако, с другой стороны, наши результаты вскрывают важную закономерность, описанную во многих работах, посвященных рефлексии в метасистемном подходе [1; 2; 23, 24, 30]. Эта закономерность раскрывает зависимость между рефлексией и учебной мотивацией типа «Оптимум» – когда при низких и высоких значениях рефлексии наблюдается снижение мотивационной структуры учащихся. Следовательно, высокая рефлексия способствует не повышению, а понижению мотивации, вследствие «зарефлексированности» собственных способностей, чрезмерного критического отношения.

Выводы

Таким образом, в статье был проведен анализ фундаментальных психологических аспектов состояния человека, таких как самоотношение, мотивация и самооценка. По результатам исследования была выявлена прямая взаимосвязь самоотношения студентов дефектологического направления и их учебной мотивации. Так, данные показали значимую закономерность между повышенной рефлексией и вследствие этого пониженной мотивацией у студентов. Исходя из полученных данных, при рассмотрении способов улучшения академической эффективности необходимо учитывать уровень рефлексии обучающихся и их самоотношение, которые прямо отражаются на их учебной деятельности. Важно понимать и осознавать не только данные закономерности, но и находить индивидуальный подход к каждому из студентов, что в конечном итоге может послужить значимым элементом улучшения результатов академической эффективности в высших учебных заведениях.

Список источников

1. Карпов А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И., Зиновьева Л. В. Роль метакогнитивных стратегий в военно-профессиональной подготовке курсантов // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 354–366.
2. Карпова Е. В. Мотивационные и антимотивационные факторы «перевернутого обучения» // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 8–15.
3. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Влияние ролевой идентичности учащихся на мотивацию обучения // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 2 (62). С. 116–125. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2102.12>



4. *Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б.* Мотивационно-ролевые модели социализации в подростковом возрасте // Развитие человека в современном мире. 2020. № 1. С. 49–59.

5. *Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б.* Социальная роль как фактор учебной мотивации кадетов // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2020: сборник научных трудов. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. С. 58–65.

6. *Adam E. K., Gunnar M. R., Tanaka A.* Adult attachment, parent emotion, and observed parenting behavior: mediator and moderator models // Child Development. 2004. Vol. 75, Issue 1. Pp. 110–122. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00657>

7. *Ahami A., Mammad K., Azzaoui F. Z., Boulbaroud S., Rouim F. Z., Rusinek S.* Early maladaptive schemas, working memory and academic performances of Moroccan students // Open Journal of Medical Psychology. 2017. Vol. 6, Issue 6. Pp. 53–65. DOI: <https://doi.org/10.4236/ojmp.2017.62004>

8. *Andrade H. L.* Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning // H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.) Handbook of Formative Assessment. New York: Routledge, 2009. Pp. 90–105. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203874851>

9. *Andrade H. L.* A critical Review of research on student self-assessment // Frontiers in Education. 2019. Vol. 87, Issue 4. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>

10. *Arnold E. G., Farber B. A., Geller J. D.* Changes in patients' self-representation over the course of psychotherapy // Journal of the American Academy of Psychoanalysis. 2000. Vol. 28, Issue 3. Pp. 449–466. DOI: <https://doi.org/10.1521/jaap.1.2000.28.3.449>

11. *Bakermans-Kranenburg M. J., van Ijzendoorn M. H.* The first 10,000 adult attachment interviews: distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups // Attachment & Human Development. 2009. Vol. 11, Issue 3. Pp. 223–263. DOI: <https://doi.org/10.1080/14616730902814762>

12. *Bamber M., McMahon R.* Danger – early maladaptive schemas at work! The role of early maladaptive schemas in career choice and the development of occupational stress in health workers // Clinical Psychology & Psychotherapy. 2008. Vol. 15, Issue 2. Pp. 96–112. DOI: <https://doi.org/10.1002/cpp.564>

13. *Bandura A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. 1977. Vol. 84, Issue 2. Pp. 191–215. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

14. *Banting L. K., Dimmock J. A., Lay B. S.* The role of implicit and explicit components of exerciser self-schema in the prediction of exercise behavior // Psychology of Sport and Exercise. 2009. Vol. 10, Issue 1. Pp. 80–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.07.007>

15. *Beck J. S.* Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S135246581200094X>

16. *Biggs J. B., Tang C.* Teaching for quality learning at university: What the student does [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/215915395_Teaching_for_Quality_Learning_at_University (дата обращения: 29.09.2024).

17. *Borjali A., Bahramizadeh H., Eskandari H., Farrokhi N. A.* Psychological flexibility mediates the effect of early maladaptive schemas on psychopathology // International Journal of Applied Behavioral Sciences. 2016. Vol. 3, Issue 4. DOI: <https://doi.org/10.22037/ijabs.v3i4.15451>

18. *Bourke R.* Liberating the learner through self-assessment // Cambridge Journal of Education. 2016. Vol. 46, Issue 1. Pp. 97–111. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1015963>

19. *Brown G. T. L., Harris L. R.* Student Self-Assessment // SAGE handbook of research on classroom assessment. SAGE Publications, Inc. 2013. Pp. 367–393. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>



20. Chase P. A., Hilliard L. J., Geldhof G. J., Warren D. J., Lerner R. M. Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement // *Journal of Youth and Adolescence*. 2014. Vol. 43, Issue 6. Pp. 884–896. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
21. Chen S. Authenticity in context: being true to working selves // *Review of General Psychology*. 2019. Vol. 23, Issue 1. Pp. 60–72. DOI: <https://doi.org/10.1037/gpr0000160>
22. Colthart I., Bagnall G., Evans A., Allbutt H., Haig A., Illing J., McKinstry B. The effectiveness of self-assessment on the identification of learner needs, learner activity, and impact on clinical practice: BEME guide no. 10 // *Medical Teacher*. 2008. Vol. 30, Issue 2. Pp. 124–145. DOI: <https://doi.org/10.1080/01421590701881699>
23. Epstein R. M., Siegel D. J., Silberman J. Self-monitoring in clinical practice: A challenge for medical educators // *Journal of Continuing Education in the Health Professions*. 2008. Vol. 28, Issue 1. Pp. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.1002/chp.149>
24. Fredricks J. A., McColskey W. The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments // S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. 2012. Pp. 763–782. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
25. Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence // *Review of Educational Research*. 2004. Vol. 74, Issue 1. Pp. 59–109. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
26. Heckhausen J., Heckhausen H. (Eds.) *Motivation and action*. 3rd ed. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499821>
27. Hospel V., Galand B., Janosz M. Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications // *International Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 77, Issue 1. Pp. 37–49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.007>
28. Kessler R. C., McLaughlin K. A., Greif Green J. et al. Childhood adversities and adult psychopathology in the WHO World Mental Health Surveys // *The British Journal of Psychiatry*. 2010. Vol. 197, Issue 5. Pp. 378–385. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.080499>
29. Knight A. Using self-assessment to build self-efficacy and intrinsic motivation in athletes: A mixed methods Explanatory design on Female adolescent volleyball players // *The Qualitative Report*. 2020. Vol. 25, Issue 2. Pp. 320–346. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3737>
30. Ladd G. W., Dinella L. M. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children’s achievement trajectories from first to eighth grade? // *Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 101, Issue 1. Pp. 190–206. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0013153>
31. Lee A., Hankin B. L. Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2009. Vol. 38, Issue 2. Pp. 219–231. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374410802698396>
32. Lobbstaal J., van Vreeswijk M., Arntz A. Shedding light on schema modes: a clarification of the mode concept and its current research status // *Netherlands Journal of Psychology*. 2007. Vol. 63, Issue 3. Pp. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03061068>
33. Lumley M. N., Harkness K. L. Specificity in the relations among childhood adversity, early maladaptive schemas, and symptom profiles in adolescent depression // *Cognitive Therapy and Research*. 2007. Vol. 31, Issue 5. Pp. 639–657. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9100-3>
34. Lyons-Ruth K., Dutra L., Schuder M. R., Bianchi I. From infant attachment disorganization to adult dissociation: relational adaptations or traumatic experiences? // *Psychiatric Clinics of North America*. 2006. Vol. 29, Issue 1. Pp. 63–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psc.2005.10.011>



35. *Manning R. P., Dickson J. M., Palmier-Claus J., Cunliffe A., Taylor P. J.* A systematic review of adult attachment and social anxiety // *Journal of the International Society for Affective Disorders*. 2017. Vol. 211, Issue 1. Pp. 44–59. DOI: <https://doi.org.10.1016/j.jad.2016.12.020>
36. *Matos L., Reeve J., Herrera D., Claux M.* Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease // *The Journal of Experimental Education*. 2018. Vol. 86, Issue 4. Pp. 579–596. DOI: <https://doi.org.10.1080/00220973.2018.1448746>
37. *Neff K. D., Vonk R.* Self-compassion versus global self-esteem: two different ways of relating to oneself // *Journal of Personality*. 2009. Vol. 77, Issue 1. Pp. 23–50. DOI: <https://doi.org.10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>
38. *Neff K. D.* The development and validation of a scale to measure self-compassion // *Self and Identity*. 2003. Vol. 2, Issue 3. Pp. 223–250. DOI: <https://doi.org.10.1080/15298860309027>
39. *Newmann F. M.* Reducing student alienation in high schools: Implications of theory // *Harvard Educational Review*. 1981. Vol. 51, Issue 4. Pp. 546–564. DOI: <https://doi.org.10.17763/haer.51.4.xj67887u8715t66t>
40. *Nikou S. A., Economides A. A.* The impact of paper-based, computer-based and mobile-based self-assessment on students' science motivation and achievement // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 55, Issue 1. Pp. 1241–1248. DOI: <https://doi.org.10.1016/j.chb.2015.09.025>
41. *Oyserman D.* Self-concept and identity // Tesser A., Schwarz N. (Eds.) *The Blackwell Handbook of Social Psychology*. Malden, MA: Blackwell, 2001. Pp. 499–517. DOI: <https://doi.org.10.1002/9780470998519.ch23>
42. *Panadero E., Brown G. T. L., Srijbos J. W.* The future of student self-assessment: A Review of known unknowns and potential directions // *Educational Psychology Review*. 2016. Vol. 28, Issue 4. Pp. 803–830. DOI: <https://doi.org.10.1007/s10648-015-9350-2>
43. *Panadero E., Jonsson A., Botella J.* Effects of self-assessment on self-regulated learning and self efficacy: Four meta-analyses // *Educational Research Review*. 2017. Vol. 22, Issue 1. Pp. 74–98. DOI: <https://doi.org.10.1016/j.edurev.2017.08.004>
44. *Quin D.* Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review // *Review of Educational Research*. 2017. Vol. 87, Issue 2. Pp. 345–387. DOI: <https://doi.org.10.3102/0034654316669434>
45. *Ryan R. M., Deci E. L.* Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61, Issue 3. DOI: <https://doi.org.10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
46. *Scott A.* Cognitive behavioural therapy and young people: an introduction [Электронный ресурс] // *The Journal of Family Health Care*. 2009. Vol. 19, Issue 3. Pp. 80–82. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19645152/> (дата обращения: 29.09.2024).
47. *Sheeran P., Orbell S.* Self-schemas and the theory of planned behavior // *European Journal of Social Psychology*. 2000. Vol. 30, Issue 4. Pp. 533–550. DOI: [https://doi.org.10.1002/1099-0992\(200007/08\)30:43.0.CO;2-F](https://doi.org.10.1002/1099-0992(200007/08)30:43.0.CO;2-F)
48. *Siegel D. J.* *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York: W. W. Norton & Co., 2007. 387 p.
49. *Sinclair M. F., Christenson S. L., Lehr C. A., Anderson A. R.* Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies // *The California School Psychologist*. 2003. Vol. 8, Issue 1. Pp. 29–41. DOI: <https://doi.org.10.1007/BF03340894>
50. *Sitzmann T., Ely K., Brown K. G., Bauer K. N.* Self-assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure? // *Academy of Management Learning & Education*. 2010. Vol. 9, Issue 2. Pp. 169–191. DOI: <https://doi.org.10.5465/amle.9.2.zqr169>



51. Skinner E., Furrer C., Marchand G., Kindermann T. Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development [Электронный ресурс] // Journal of Educational Psychology. 2008. Vol. 100, Issue 4. Pp. 765–781. URL: https://www.researchgate.net/publication/228484553_Engagement_and_Disaffection_as_Organizational_Constructs_in_the_Dynamics_of_Motivational_Development (дата обращения: 29.09.2024).

52. Stefansson K. K., Gestsdottir S., Geldhof G. J., Skulason S., Lerner R. M. A bifactor model of school engagement: Assessing general and specific aspects of behavioral, emotional and cognitive engagement among adolescents // International Journal of Behavioral Development. 2016. Vol. 40, Issue 5. Pp. 471–480.

References

1. Karpov A. V., Perevozkina Yu. M., Fedorishin M. I., Zinovieva L. V. The role of metacognitive strategies in military-professional training of cadets. *Prospects of Science and Education*, 2021, no. 5 (53), pp. 354–366. (In Russian)

2. Karpova E. V. Motivational and anti-motivational factors of “flipped learning”. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 4 (115), pp. 8–15. (In Russian)

3. Perevozkina Yu. M., Perevozkina S. B. The influence of students’ role identity on learning motivation. *Bulletin of Pedagogical Innovations*, 2021, no. 2 (62), pp. 116–125. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2102.12> (In Russian)

4. Perevozkina Yu. M., Perevozkina S. B. Motivational and role models of socialization in adolescence. *Human Development in the Modern World*, 2020, no. 1, pp. 49–59. (In Russian)

5. Perevozkina Yu. M., Perevozkina S. B. Social role as a factor in the educational motivation of cadets. *Modern reality in the socio-psychological context – 2020: collection of scientific works*. Novosibirsk: Publishing house of Novosibirsk State Pedagogical University, pp. 58–65. (In Russian)

6. Adam E. K., Gunnar M. R., Tanaka A. Adult attachment, parent emotion, and observed parenting behavior: mediator and moderator models. *Child Development*, 2004, vol. 75, issue 1, pp. 110–122. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00657>

7. Ahami A., Mammad K., Azzaoui F. Z., Boulbaroud S., Rouim F. Z., Rusinek S. Early maladaptive schemas, working memory and academic performances of Moroccan students. *Open Journal of Medical Psychology*, 2017, vol. 6, issue 6, pp. 53–65. DOI: <https://doi.org/10.4236/ojmp.2017.62004>

8. Andrade H. L. Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In: H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*, 2009, pp. 90–105. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203874851>

9. Andrade H. L. A critical Review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 2019, vol. 87, issue 4. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>

10. Arnold E. G., Farber B. A., Geller J. D. Changes in patients’ self-representation over the course of psychotherapy. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 2000, vol. 28, issue 3, pp. 449–466. DOI: <https://doi.org/10.1521/jaap.1.2000.28.3.449>

11. Bakermans-Kranenburg M. J., van Ijzendoorn M. H. The first 10,000 adult attachment interviews: distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups. *Attachment & Human Development*, 2009, vol. 11, issue 3, pp. 223–263. DOI: <https://doi.org/10.1080/14616730902814762>

12. Bamber M., McMahon R. Danger – early maladaptive schemas at work! The role of early maladaptive schemas in career choice and the development of occupational stress in health workers. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 2008, vol. 15, issue 2, pp. 96–112. DOI: <https://doi.org/10.1002/cpp.564>



13. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, vol. 84, issue 2, pp. 191–215. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
14. Banting L. K., Dimmock J. A., Lay B. S. The role of implicit and explicit components of exerciser self-schema in the prediction of exercise behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 2009, vol. 10, issue 1, pp. 80–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.07.007>
15. Beck J. S. *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S135246581200094X>
16. Biggs J. B., Tang C. *Teaching for quality learning at university: What the student does* [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/215915395_Teaching_for_Quality_Learning_at_University (date of access: 29.09.2024).
17. Borjali A., Bahramizadeh H., Eskandari H., Farrokhi N. A. Psychological flexibility mediates the effect of early maladaptive schemas on psychopathology. *International Journal of Applied Behavioral Sciences*, 2016, vol. 3, issue 4. DOI: <https://doi.org/10.22037/ijabs.v3i4.15451>
18. Bourke R. Liberating the learner through self-assessment. *Cambridge Journal of Education*, 2016, vol. 46, issue 1, pp. 97–111. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1015963>
19. Brown G. T. L., Harris L. R. Student Self-Assessment. In: *SAGE handbook of research on classroom assessment*. SAGE Publications, Inc., 2013, pp. 367–393. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>
20. Chase P. A., Hilliard L. J., Geldhof G. J., Warren D. J., Lerner R. M. Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 2014, vol. 43, issue 6, pp. 884–896. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
21. Chen S. Authenticity in context: being true to working selves. *Review of General Psychology*, 2019, vol. 23, issue 1, pp. 60–72. DOI: <https://doi.org/10.1037/grp0000160>
22. Colthart I., Bagnall G., Evans A., Allbutt H., Haig A., Illing J., McKinstry B. The effectiveness of self-assessment on the identification of learner needs, learner activity, and impact on clinical practice: BEME guide no. 10. *Medical Teacher*, 2008, vol. 30, issue 2, pp. 124–145. DOI: <https://doi.org/10.1080/01421590701881699>
23. Epstein R. M., Siegel D. J., Silberman J. Self-monitoring in clinical practice: A challenge for medical educators. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 2008, vol. 28, issue 1, pp. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.1002/chp.149>
24. Fredricks J. A., McColskey W. The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In: S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, 2012, pp. 763–782. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
25. Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 2004, vol. 74, issue 1, pp. 59–109. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
26. Heckhausen J., Heckhausen H. (Eds.). *Motivation and action*. 3rd ed., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499821>
27. Hospel V., Galand B., Janosz M. Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 2016, vol. 77, issue 1, pp. 37–49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.007>
28. Kessler R. C., McLaughlin K. A., Greif Green J., et al. Childhood adversities and adult psychopathology in the WHO World Mental Health Surveys. *The British Journal of Psychiatry*, 2010, vol. 197, issue 5, pp. 378–385. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.080499>



29. Knight A. Using self-assessment to build self-efficacy and intrinsic motivation in athletes: A mixed methods Explanatory design on Female adolescent volleyball players. *The Qualitative Report*, 2020, vol. 25, issue 2, pp. 320–346. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3737>
30. Ladd G. W., Dinella L. M. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 2009, vol. 101, issue 1, pp. 190–206. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0013153>
31. Lee A., Hankin B. L. Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 2009, vol. 38, issue 2, pp. 219–231. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374410802698396>
32. Lobbstaël J., van Vreeswijk M., Arntz A. Shedding light on schema modes: a clarification of the mode concept and its current research status. *Netherlands Journal of Psychology*, 2007, vol. 63, issue 3, pp. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03061068>
33. Lumley M. N., Harkness K. L. Specificity in the relations among childhood adversity, early maladaptive schemas, and symptom profiles in adolescent depression. *Cognitive Therapy and Research*, 2007, vol. 31, issue 5, pp. 639–657. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9100-3>
34. Lyons-Ruth K., Dutra L., Schuder M. R., Bianchi I. From infant attachment disorganization to adult dissociation: relational adaptations or traumatic experiences? *Psychiatric Clinics of North America*, 2006, vol. 29, issue 1, pp. 63–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psc.2005.10.011>
35. Manning R. P., Dickson J. M., Palmier-Claus J., Cunliffe A., Taylor P. J. A systematic review of adult attachment and social anxiety. *Journal of the International Society for Affective Disorders*, 2017, vol. 211, issue 1, pp. 44–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.12.020>
36. Matos L., Reeve J., Herrera D., Claux M. Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education*, 2018, vol. 86, issue 4, pp. 579–596. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
37. Neff K. D., Vonk R. Self-compassion versus global self-esteem: two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 2009, vol. 77, issue 1, pp. 23–50. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>
38. Neff K. D. The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2003, vol. 2, issue 3, pp. 223–250. DOI: <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
39. Newmann F. M. Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 1981, vol. 51, issue 4, pp. 546–564. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.51.4.xj67887u8715t66t>
40. Nikou S. A., Economides A. A. The impact of paper-based, computer-based and mobile-based self-assessment on students' science motivation and achievement. *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 55, issue 1, pp. 1241–1248. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.025>
41. Oyserman D. Self-concept and identity. In: Tesser A., Schwarz N., editors. *The Blackwell Handbook of Social Psychology*. Malden, MA: Blackwell, 2001, pp. 499–517. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470998519.ch23>
42. Panadero E., Brown G. T. L., Strijbos J. W. The future of student self-assessment: A Review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 2016, vol. 28, issue 4, pp. 803–830. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
43. Panadero E., Jonsson A., Botella J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 2017, vol. 22, issue 1, pp. 74–98. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>



44. Quin D. Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 2017, vol. 87, issue 2, pp. 345–387. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
45. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020, vol. 61, issue 3, pp. 101–860. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
46. Scott A. Cognitive behavioural therapy and young people: an introduction [Electronic resource]. *The Journal of Family Health Care*, 2009, vol. 19, issue 3, pp. 80–82. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19645152/> (date of access: 29.09.2024).
47. Sheeran P., Orbell S. Self-schemas and the theory of planned behavior. *European Journal of Social Psychology*, 2000, vol. 30, issue 4, pp. 533–550. DOI: [https://doi.org/10.1002/1099-0992\(200007/08\)30:43.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1099-0992(200007/08)30:43.0.CO;2-F)
48. Siegel D. J. *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York: W. W. Norton & Co, 2007, 387 p.
49. Sinclair M. F., Christenson S. L., Lehr C. A., Anderson A. R. Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 2003, vol. 8, issue 1, pp. 29–41. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03340894>
50. Sitzmann T., Ely K., Brown K. G., Bauer K. N. Self-assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure? *Academy of Management Learning & Education*, 2010, vol. 9, issue 2, pp. 169–191. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.9.2.zqr169>
51. Skinner E., Furrer C., Marchand G., Kindermann T. Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development [Electronic resource]. *Journal of Educational Psychology*, 2008, vol. 100, issue 4, pp. 765–781. URL: https://www.researchgate.net/publication/228484553_Engagement_and_Disaffection_as_Organizational_Constructs_in_the_Dynamics_of_Motivational_Development (date of access: 29.09.2024).
52. Stefansson K. K., Gestsdottir S., Geldhof G. J., Skulason S., Lerner R. M. A bifactor model of school engagement: Assessing general and specific aspects of behavioral, emotional and cognitive engagement among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 2016, vol. 40, issue 5, pp. 471–480.

Информация об авторах

Перевозкин Сергей Борисович – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>, per@bk.ru

Перевозкина Юлия Михайловна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Перевозкин Максим Сергеевич – студент 1 курса, направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная психология», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия

Information about the Author

Sergey B. Perevozkin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow, Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named



after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>, per@bk.ru

Yulia M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Practical and Effective Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Maksim S. Perevozkin – 1st Year Student, Direction “Special (Defectological) Education”, Profile “Special Psychology”, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

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: 14.10.2024

Одобрена после рецензирования: 10.12.2024

Принята к публикации: 17.12.2024

Received: 14.10.2024

Approved after peer review: 10.12.2024

Accepted for publication: 17.12.2024



СМАЛЬТА 2024, № 4

SMALTA 2024, no. 4

Обзорная статья

УДК 159.9+159.98

DOI: 10.15293/2312-1580.2404.08

Авторская арт-терапевтическая методика «Карта моей травмы» в работе с психологической травмой

Андронникова Ольга Олеговна¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с работой с психологической травмой и посттравматическим стрессовым расстройством в методе арт-терапии. Дано понятие психологической травмы и посттравматического стрессового расстройства. Обозначено, что при определенных условиях переживание травматических событий может привести к положительным изменениям и посттравматическому росту. Выделены параметры, выступающие факторами, определяющими посттравматический личностный рост: смысл жизни, обретение которого способствует субъективному благополучию; забота о себе; понимание происходящего и размышления над основными ценностями; психологически богатая жизнь. В качестве инструмента работы с травматическими переживаниями предложена арт-терапевтическая методика, базирующаяся на технологии картирования эмоций. Методика «Карта моей травмы» и технология работы с ней описаны в статье, даны комментарии по ее применению.

Ключевые слова: арт-терапия; психологическое консультирование; творческое самовыражение; психологическая травма; картирование эмоций; терапевтические методы работы с травматическими переживаниями.

Для цитирования: Андронникова О. О. Авторская арт-терапевтическая методика «Карта моей травмы» в работе с психологической травмой // СМАЛЬТА. 2024. № 4. С. 104–115. DOI: <https://doi.org.10.15293/2312-1580.2404.08>



Author's Art-Therapeutic Method "Map of my Trauma" in Working with Psychological Trauma

Olga O. Andronnikova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article examines issues related to work with psychological trauma and post-traumatic stress disorder in the art therapy method. The concept of psychological trauma and post-traumatic stress disorder is given. It is noted that under certain conditions, experiencing traumatic events can lead to change and post-traumatic growth. The parameters that act as factors determining post-traumatic personal growth are identified: the meaning of life, the emergence of a room that leads to well-being; self-care; understanding of what is happening and reflection on the main values of life; psychological rich life. An art therapy technique based on emotion mapping technology is proposed as a tool for working with traumatic effects. The "Map of My Trauma" technique and the technology of working with it are described in the article, there are comments on its application.

Keywords: art therapy; psychological counseling; creative self-expression; psychological trauma; emotion mapping; therapeutic methods of working with traumatic experiences.

For Citation: Andronnikova O. O. Author's Art-Therapeutic Method "Map of my Trauma" in Working with Psychological Trauma. *SMALTA*, 2024, no. 4, pp. 104–115. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.08>

Введение

Психологическая травма в современном мире выступает глобальной проблемой, которая затрагивает миллионы людей из разных демографических групп. В психологии «травма» обозначает опыт, который является эмоционально болезненным, мучительным или шокирующим, часто приводящим к долгосрочным психическим и физическим последствиям [29]. По исследованиям А. В. Васильевой [5], до 61 % людей в разные периоды своей жизни сталкиваются с различными травматическими событиями. Воздействие психологической травмы влияет на каждого по-разному, что зависит от физиологических и психологических потребностей и социального контекста. Достаточно часто последствием травмы становится пост-травматическое стрессовое расстройство (ПТСР), которое требует психотерапевтического, а иногда медицинского вмешательства. М. Горовиц [18], внесший значительный вклад в терапию травмы, отмечает, что для переработки травмы человеку необходимо чувство завершенности. Это означает что новая информация (травмирующее событие) должна быть переработана и интегрирована в существующее до травматического события мировоззрение.

Одним из методов, позволяющим реализовать переработку и интеграцию травмы, выступает арт-терапия. В последние годы терапия творческими искусствами получила признание как потенциальное лечение травмы, предлагая целостные и выразительные средства для решения сложных последствий травматического опыта. G. A. Maddox, G. E. Bodner, M. W. Christian, P. Williamson [21] отмечают в своих исследованиях, что вмешательства, основанные на изобразительном искусстве, могут



усилить позитивные симптомы, не связанные с ПТСР, такие как качество жизни и посттравматический синдром.

В данной статье представлена одна из арт-терапевтических методик работы с травматическими переживаниями.

Теоретический обзор

В отечественной и зарубежной науке травматические события универсально определяются как неблагоприятные [16]. Это особый вид событий, связанных с реальным или угрожающим риском для жизни, серьезными физическими травмами, сексуальным насилием или потрясением. События такого рода классифицируются как травматические [29]. Наиболее известным последствием воздействия травматических событий является ПТСР [4; 28]. Оно было официально классифицировано как психическое расстройство в Диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам (DSM), изданном в 1980 г. [28]. До этого использовались другие определения типа «временное ситуационное расстройство» и «реакция на тяжелый стресс» [5]. В настоящий момент диагноз ПТСР входит в раздел «Расстройства, специфические, связанные со стрессом» МКБ-11 [11] и в классификатор DSM [12].

ПТСР отличается от других расстройств тем, что для его диагностики требуется воздействие определенного типа события. ПТСР диагностируется, когда симптомы, возникающие из-за травматического события, являются тяжелыми и продолжительными и мешают социальному и/или профессиональному функционированию человека [3].

Расстройства, связанные с травмой, включая ПТСР, являются широко распространенными и нередко хроническими психическими состояниями, которые связаны с низким качеством жизни и другими психосоциальными трудностями [1; 10; 17; 20; 23]. Они включают в себя: симптомы вторжения (например, флешбэки, кошмары); устойчивое избегание стимулов, связанных с травмой (например, избегание «триггерных» ситуаций); негативные изменения когнитивных функций и эмоционального состояния, связанные с травматическим событием (например, чувство вины, трудности с концентрацией внимания); изменения в возбуждении и реактивности, связанные с травматическим событием [23].

Множество литературных источников и философских учений на протяжении всей истории человечества выражали идею о том, что в страдании можно найти личную выгоду. Эта идея является центральной для экзистенциально-гуманистической традиции психологии (например, Э. Франкл, И. Ялом). Однако лишь относительно недавно тема роста после травматических событий стала объектом эмпирических и теоретических исследований [19]. В настоящее время общеизвестно, что стрессовые и травматические события могут служить толчком к личностному росту и позитивным изменениям [17; 23].

Положительные изменения, которые наблюдались после травматических событий, по-разному обозначались в научной литературе: процветание [27], экзистенциальное осознание [32], положительные побочные продукты [22], позитивный смысл [31], посттравматический рост [30], трансформация личности [9], работа переживания [6], трансформационное преодоление [13].

В любом случае авторы отмечают, что это не просто восстановление до травматического состояния функционирования человека, но и позитивное изменение в способах мышления, указывающее на переориентацию ценностей или жизненных приоритетов в результате травмы.



Исследование факторов, определяющих посттравматический личностный рост, позволяет нам в первую очередь выделить смысл жизни, обретение которого способствует субъективному благополучию [33]. Подтверждение значимости данного фактора в преодолении травматического опыта и стимулирования личностного роста мы встречаем как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе [2; 15; 24]. Другим важным конструктом, позволяющим обрести посттравматический рост, выступает забота о себе [26]. Достаточно подробно данный конструкт изложен в работах М. Ш. Магамед-Эминова [8], который рассматривает ее как «транзитный феномен, определяющийся на перекресте заботы о себе и заботы о Другом». В этом контексте психологическая помощь определяется как душевная работа.

J. W. Norrer [17] в качестве компонента, определяющего исцеление от травмы, выделяет реморализацию как моральное понимание, размышления об основных ценностях и действие для содействия исцелению и благополучию. S. Oishi и E. C. Westgate [25] как значимый компонент посттравматического роста отмечают психологически богатую жизнь (лучше всего, по мнению авторов, характеризуется множеством интересных и меняющих перспективу переживаний).

Исследования механизмов положительных изменений (изменения, которые произошли в способностях, навыках, функциях, возможностях или характеристиках клиента в результате вмешательства и привели к облегчению симптомов) в посттравматический период позволяет выделить шесть широких категорий:

- 1) посттравматические познания и эмоции;
- 2) процессы и фокусы внимания;
- 3) стратегии совладания;
- 4) травматические воспоминания и центральность места травматического события;
- 5) осознанность и духовность;
- 6) восстановление регуляции эмоций и снижение депрессивного настроения [25].

Отметим, что данные механизмы не существуют изолированно и не принадлежат какой-то отдельной теории вмешательства, а представлены в широком спектре практик, направленных на снижение травматических переживаний.

Подводя итог, необходимо отметить, что для преодоления травматических переживаний и личностного роста в процессе консультационной работы необходимо учитывать факторы осмысленности травматического переживания, формирование навыка заботы о себе и возвращение способности к переживанию большого количества чувств. На наш взгляд, арт-терапия может стать эффективным средством, позволяющим включать три выделенных параметра в терапевтический процесс преодоления травматического опыта.

Таким образом, методика «Карта моей травмы» базируется на концепции посттравматического личностного роста.

Технологической основой данного метода выступает картирование эмоций – один из инструментов, который побуждает задавать вопросы о чувствах, поведении и настроении и записывать их при помощи графических образов. Обычно это делается с помощью визуального инструмента, например диаграммы, содержащей различные типы эмоций на выбор, или карты внутренней страны, подобной географической. Поскольку карты эмоций не зависят от грамотности или языковых навыков, их могут в равной степени заполнять как взрослые, так и дети. Создание карт эмоций может стимулировать критическое личное размышление и межличностный



диалог. Кроме того, визуализация эмоций и чувств дает способность отстраниться от болезненного переживания и переработать его. Впервые метод эмоциональной карты был применен Дж. Габб [14] в исследовании семейных отношений, этот метод фокусирует внимание на материальности, временности и эмоциональности семейной жизни путем получения данных о повседневных практиках взаимоотношений. В отечественной арт-терапии развитие карт эмоций связано с работами Т. Зинкевич-Евстигнеевой [7], рассматривающей карты как способ диагностики и познания внутреннего мира. В настоящий момент картирование эмоций стало популярной техникой работы со сложными и болезненными переживаниями.

Описание арт-терапевтической методики «Карта моей травмы»

Цель заключается в предоставлении участникам возможности визуализировать и выразить свои эмоциональные состояния, связанные с травматическими переживаниями. Методика направлена на помощь в понимании и обработке травм, выявлении внутренних конфликтов и источников страха, а также на развитие навыков саморегуляции и эмоционального интеллекта. Создание «Карты» позволяет участникам безопасно исследовать свои чувства, находить пути к исцелению и облегчению эмоционального груза, а также видеть прогресс в восстановлении и личностном росте.

Время проведения: 1,5 часа.

Материалы: листы бумаги (формат А3 или А4); цветные карандаши, фломастеры, маркеры; краски и кисти (по желанию).

Инструкция:

Вы знаете что такое Сталкер? Это человек, который исследует неизведанные территории, который не боится ходить в какие-то новые места, зачастую неизведанные никем ранее. Сталкер обычно сам рисует себе карту, обозначая различные территории, находя там интереснейшие ресурсы и объекты, имеющие важные значения.

1. Сегодня мы с вами побудем такими сталкерами. Мы с вами будем исследовать неизведанную территорию. Эта территория называется территорией травмы. Травма может выглядеть по-разному, сейчас мы не будем обозначать, что это за травма или задумываться о каком-то известном вам травматическом событии, а начнем составлять эту самую карту. Возьмите лист формата А4 (возможно А3) и различные рисуночные средства. Это могут быть карандаши, фломастеры, краски. Не задумываясь, доверяя руке, нарисуйте, пожалуйста, на листе контуры территории вашей травмы.

2. После того, как эта территория нарисована, нам нужно обозначить вход в эту территорию. То самое место, через которое мы можем заглянуть, зайти или как-то попасть на территорию травмы. После того, как вы нарисовали вход, давайте нарисовать выход. Выход может быть там же, где и вход, или это может быть совсем другое место. Таким образом, у нас с вами есть территория нашей травмы, которая имеет границы, вход и выход.

3. Мы с вами знаем, что любые территории имеют соседство, т. е. какие-то еще территории вокруг себя, которые их ограничивают. Я предлагаю нарисовать вам такие территории. Я знаю четыре такие территории. Может быть, вы знаете другие территории. Четыре территории: сознание (логос), тело, эмоции, психика (душа/дух). Эти четыре территории точно располагаются вокруг территории травмы и, может быть, даже пересекаются с ее территорией. Нарисуйте их, пожалуйста, особенно не задумываясь, распределите так или иначе вокруг своей травмы.



4. Вполне возможно, что вы обнаружили где-то открытую границу и может быть, что там появляются еще какие-то структуры или территории, которые хотелось бы обозначить. Нарисуйте их, обозначьте, дайте им название.

5. А мы двигаемся дальше, и теперь мы начнем исследовать ту самую территорию – территорию нашей травмы. Пожалуйста, нарисуйте в рамках территории своей травмы какие-то географические объекты и обозначьте их символами, дайте им название. Это могут быть реки, поля, горы, ущелья, болота, может быть достаточно много объектов. Но так как мы находимся в психологическом пространстве, то все названия так или иначе связаны с психическими явлениями. Все эти объекты так или иначе связаны с нашей травмой. Это может быть море боли, скалы разочарования, лес грусти или болото печали, ущелье отчаяния и многое-многое другое. В том числе это могут быть дома (например, дом скорби или дом избавления от страдания), поселения (например, деревня гнева или село безразличия), города. Обозначьте, пожалуйста, каждую территорию, каждый объект, который вы нарисовали, каким-либо знаком и подпишите его. Обращаю ваше внимание на то, что могут быть не только печальные и грустные объекты. Ровно также там могут быть озера надежды или реки любви.

6. После того, как вы нарисовали географические объекты и дали им названия, мы будем двигаться дальше. Обращаю ваше внимание, что в карте территории травмы могут появиться какие-то эмоции, которые мешают вашей жизни и достаточно часто возникают у вас. Или могут появиться привычные для травматического состояния мысли. Это может быть, например, облако сомнений или облака отношения к себе как «никчемному». Нарисуйте их, пожалуйста.

7. Итак, у вас возникла карта территории вашей травмы, на которой обозначены основные географические объекты. А теперь, как любому приличному Сталкеру, нам нужно обозначить путь, по которому мы сейчас готовы пойти в эти новые территории. Возьмите, пожалуйста, карандаш или фломастер и пунктирной линией обозначьте путь для вашего путешествия сегодня.

8. После того, как вы обозначили путь, найдите себе партнера для обсуждения и обсудите то, что у вас получилось. На этапе обсуждения важно, чтобы каждый из партнеров рассказал о содержании своей карты.

Комментарии. На что необходимо обращать внимание при обсуждении:

– Специфика границ территории: слишком плотные границы говорят о капсулированности травмы, а отсутствие границ с какими-то прилежащими территориями (например, с территорией тела или эмоций) говорит о захваченности этой территории переживаниями травмы.

– Наличие свободных территорий (например, между травмой и территорией эмоций) и соприкосновения территорий души, сознания, тела, эмоции с территорией травмы. При переkreщивании или нахлестывании территории травмы с территорией других пространств (например, тела или эмоций) мы будем говорить о захваченности травматическими переживаниями данного объекта. Если территория травмы не соприкасается с телом, эмоциями, духом/душой и сознанием, это может говорить о попытках организма защитить человека от травматических переживаний.

Свободное пространство, которое находится между территорией травмы и другими территориями, рассматривается как пространство бессознательного, которое стремится выстроить ранние защиты, такие как вытеснение, отрицание для удаления травмы из психической структуры личности. В этом случае можно интерпре-



тировать данную ситуацию как тотальное избавление от травматических переживаний – отвержение и отрицание случившегося.

– Рассматриваем специфику самих географических объектов на территории травмы. Любые географические объекты рассматриваются как травматические переживания, и в рамках диалога с партнером они должны быть обозначены. Важно спрашивать у говорящего – что это значит для него. Необходимо выяснять содержательное значение объектов. Например, если мы пришли на территорию леса печали, то какой это лес. Обычно говорящему о своей территории травмы предлагается представить этот лес и дать его характеристику, какой он – непроходимый, очень большой, чрезвычайно густой, через который нельзя пробраться или, наоборот, прозрачный и светлый. Данное описание будет интерпретировано с точки зрения сложности возникающих у автора переживаний, при попадании в соответствующее состояние (в данном случае печаль). В этом случае мы пытаемся выяснить, каким образом можно облегчить ситуацию и какие ресурсы помогут через этот лес пройти. К примеру, чтобы пробраться, испытуемому нужно, по его словам, рубить ножом густые кусты. В дальнейшем мы обсуждаем эффективность подобных действий и ищем доступные ресурсы для того, чтобы через данный лес пробираться было легче. И возможно, что в какой-то момент испытуемый сможет найти более качественные ресурсы для совладания со своими переживаниями. Например, взять трактор, чтобы проложить просеку. Обычно мы просим изобразить новый ресурс на карте. В этом контексте идет психологическая работа за счет действия афферентных путей, в рамках которой бессознательное испытуемого ищет подходящие ресурсы для преодоления травмы. Возможно в рамках терапии помочь в осознании данного процесса. Тогда необходимо спросить «А что в реальной жизни для тебя может выступить таким трактором, позволяющим улучшить прохождение данной истории?»

В дальнейшем мы исследуем и интерпретируем все объекты, в том числе те, к которым клиент не хотел бы дотрагиваться. Особое внимание обращаем на пустые территории внутри карты, в которых вполне возможно находятся не обозначенные (вытесненные) важные психические переживания, касающиеся травмы.

9. После того, как все географические объекты интерпретированы и обозначены, мы можем предложить третий этап терапии.

Ведущий (спрашивающий партнер) предлагает клиенту путешествие, т. е. побыть Сталкером и отправиться по определенному ранее маршруту на территорию травмы. Обычно это происходит в диалогическом формате. Ведущий предлагает тому, кто будет путешествовать, закрыть глаза и представить себя на границе входа на территорию травмы. Тот, кто путешествует, озвучивает свои переживания и образы, возникающие на точке входа. В дальнейшем путешествие происходит под чутким руководством ведущего: двигаясь по начерченному ранее пути, мы переходим от одного объекта к другому, предлагая клиенту переживать (и озвучивать) те чувства и процессы, через которые проходит намеченный путь. Внимательно относимся к переживаниям путешественника, которые он получает, перемещаясь между объектами. В конце (после путешествия) в обязательном порядке возвращаем Сталкера из мира травмы. После возвращения Сталкера обсуждаем те переживания, которые у него были, и как это связано с его травмой. Обычно работа с данной методикой занимает не менее полутора часов и может проводиться на нескольких встречах. Можно предложить несколько путешествий (но на одной сессии не бо-



лее одного). В этом случае путешествия проводятся в области травмы. Необходимо помнить, что путь должен начинаться со входа в травму и заканчивается выходом.

Заключение: обсуждаем с партнером (клиентом) его чувства и переживания. Можно попросить ответить на несколько вопросов:

Какие эмоции вызывает у вас эта работа?

Какие образы или символы на карте для вас наиболее значимы?

Изменилось ли ваше восприятие себя или ситуации?

Есть ли что-то, что вы хотели бы изменить или улучшить в своей жизни после этой работы?

Какие шаги вы можете предпринять для достижения этих изменений?

Заключение

Использование арт-терапевтической методики «Карта моей травмы» в рамках качественных исследований выступает эффективным средством, позволяющим клиенту исследовать собственные переживания, находить ресурсы для их трансформации и инициировать посттравматический рост. Расширение диапазона осознаваемых чувств и навык поиска ресурсов для преодоления острых переживаний позволяют клиенту осознать полученный новый опыт, научиться с ним обращаться, включить его в существующее мировоззрение, присвоить новому опыту ценностный статус.

Список источников

1. Андронникова О. О. Гештальт-подход в работе с психологической травмой и посттравматическим стрессовым расстройством // СМАЛЬТА. 2024. № 2. С. 8–21. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2402.01>

2. Андронникова О. О. Возрастная динамика виктимности личности: специфика, детерминанты закономерности: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2023. 305 с.

3. Андронникова О. О., Забродин Ю. М. Посттравматическая и психопатологическая симптоматика личности с виктимной идентичностью, пережившей автомобильную аварию // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 1. С. 80–99. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100105>

4. Быховец Ю. В. Феномен посттравматического роста // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 214–226.

5. Васильева А. В. Посттравматическое стрессовое расстройство в центре международных исследований: от «солдатского сердца» к МКБ-11 // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2022. № 122 (10). С. 72–81. DOI: <https://doi.org/10.17116/jnevro202212210172>

6. Василюк Ф. Е. Работа переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.

7. Зинкевич-Евстигнеева Т. Карта сказочной страны: рисунок в психодиагностике; работа с индивидуальными образами цели // Школьный психолог. 2003. № 45. С. 8–9.

8. Магомед-Эминов М. Ш. Психика как работа // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 4. С. 92–108.

9. Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности. М.: ПАРФ, 1998. 496 с.

10. Мазур-Марецкая Е. С. Психическая травма и психотерапия // Консультативная психология и психотерапия. 2003. Т. 11, № 1. С. 31–52.

11. МКБ-11. Информационный бюллетень [Электронный ресурс]. URL: https://icd.who.int/ru/docs/icd11factsheet_ru.pdf (дата обращения: 01.10.2024).

12. Молчанова Е. С. Посттравматическое стрессовое и острое стрессовое расстройство в формате DSM-V: внесенные изменения и прежние проблемы // Меди-



цинская психология в России. 2014. № 1 (24). DOI: <https://doi.org/10.24411/2219-8245-2014-00006>

13. *Aldwin C. M., Stokols D.* The effects of environmental change on individuals and groups: Some neglected issues in stress research // *Journal of Environmental Psychology*. 1988. Vol. 8, Issue 1. Pp. 57–75. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(88\)80023-9](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(88)80023-9)

14. *Gabb J.* *Researching intimacy in families*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. 211 p.

15. *Halady E., Cook-Cottone C.* Mindful self-care, coping, and meaning in life: An examination of the professional quality of life and well-being among individuals who support and provide services to refugees // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2023. Vol. 15 (Suppl 2). Pp. S465–S473. DOI: <https://doi.org/10.1037/tra0001502>

16. *Haslam C., Jetten J., Cruwys T., Dingle G., Haslam S. A.* *The new psychology of health: Unlocking the social cure*. Routledge, 2018. 510 p.

17. *Hopper J. W.* Values and visions for the field of psychological trauma, from brain to re-moralization and social transformation // *Journal of Trauma & Dissociation*. 2020. Vol. 21, Issue 3. Pp. 279–292. DOI: <https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1718968>

18. *Horowitz M. J.* Post-Traumatic Stress Disorders: Psychosocial Aspects of the Diagnosis // *International Journal of Mental Health*. 1990. Vol. 19, Issue 1. Pp. 21–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/00207411.1990.11449151>

19. *Joseph S., Linley P. A.* Growth following adversity: Theoretical perspectives and implications for clinical practice // *Clinical psychology review*. 2006. Vol. 26, Issue 8. Pp. 1041–1053.

20. *Kindt M., Engelhard I. M.* Trauma processing and the development of posttraumatic stress disorder // *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 2005. Vol. 36, Issue 1. Pp. 69–76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2004.11.007>

21. *Maddox G. A., Bodner G. E., Christian M. W., Williamson P.* On the Effectiveness of Visual Arts Therapy for Traumatic Experiences: A Systematic Review and Meta-Analysis // *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2024. Vol. 31, Issue 4. DOI: <https://doi.org/10.1002/cpp.3041>

22. *McMillen J. C., Cook C. L.* The positive by-products of spinal cord injury and their correlates // *Rehabilitation Psychology*. 2003. Vol. 48, Issue 2. Pp. 77–85. DOI: <https://doi.org/10.1037/0090-5550.48.2.77>

23. *Muldoon O. T., Haslam S. A., Haslam C., Cruwys T., Kearns M., Jetten J.* The social psychology of responses to trauma: social identity pathways associated with divergent traumatic responses // *European Review of Social Psychology*. 2019. Vol. 30, Issue 1. Pp. 311–348. DOI: <https://doi.org/10.1080/10463283.2020.1711628>

24. *O'Boyle C. A., Lianov L., Burke J., Frates B., Boniwell I.* Positive health: An emerging new construct // J. Burke, I. Boniwell, B. Frates, L. S. Lianov, C. A. O'Boyle (Eds.). *Routledge international handbook of positive health sciences: Positive psychology and lifestyle medicine research, theory and practice*. Routledge, 2024. Pp. 2–23.

25. *Oishi S., Westgate E. C.* A psychologically rich life: Beyond happiness and meaning // *Psychological Review*. 2022. Vol. 129, Issue 4. Pp. 790–811. DOI: <https://doi.org/10.1037/rev0000317>

26. *Rudaz M., Ledermann T., Fincham F. D.* Caring for bliss moderates the association between mindfulness, self-compassion, and well-being in college-attending emerging adults // *The Journal of Positive Psychology*. 2023. Vol. 18, Issue 3. Pp. 411–419. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2036795>

27. *Ryff C. D., Singer B.* The contours of positive human health // *Psychological Inquiry*. 1998. Vol. 9. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1

28. *Spitzer R. L., First M. B., Wakefield J. C.* Saving PTSD from itself in DSM-V // *Journal of anxiety disorders*. 2007. Vol. 21, Issue 2. Pp. 233–241.



29. Straussner S. L. A., Calnan A. J. Trauma through the life cycle: A review of current literature // *Clinical Social Work Journal*. 2014. Vol. 42, Issue 4. Pp. 323–335. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10615-014-0496-z>
30. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Trauma & transformation: Growing in the aftermath of suffering. Sage Publications, Inc., 1995. 163 p. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781483326931>
31. Thompson B. E. Seedling Morphological Evaluation – What You Can Tell by Looking // M. L. Durvea (Ed.). *Proceedings of Workshop on Evaluating Seedling Quality: Principles, Procedures, and Predictive Abilities of Major Tests*. Corvallis, OR: Oregon State University, Forest Research Laboratory, 1985. Pp. 59–71.
32. Yalom I. D., Lieberman M. A. Bereavement and heightened existential awareness // *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*. 1991. Vol. 54, Issue 4. Pp. 334–345.
33. Zhang J., Zheng W., Li H., Hua W., Fu M. Meaning matters: linking proactive vitality management to subjective well-being. *The Journal of General Psychology*. 2024. Vol. 151, Issue 4. Pp. 512–535. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221309.2024.2317241>

References

1. Andronnikova O. O. Gestalt Approach in Working with Psychological Trauma and Post-traumatic Stress Disorder. *SMALTA*, 2024, no. 2, pp. 8–21. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2402.01> (In Russian)
2. Andronnikova O. O. *Age dynamics of Personality Victimization: Specificity, Determinants of patterns*: monograph. Novosibirsk: Publishing house of Novosibirsk State Pedagogical University, 2023, 305 p. (In Russian)
3. Andronnikova O. O., Zabrodin Yu. M. Post-Traumatic and Psychopathological Symptoms of a Personality with Victim Identity who Survived a Car Accident. *Clinical and Special Psychology*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 80–99. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100105> (In Russian)
4. Bykhovets Yu. V. The Phenomenon of Post-Traumatic Growth. *Psychological Studies of Personality: History, Current State, Prospects*. Moscow: Publishing house of Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2016, pp. 214–226. (In Russian)
5. Vasileva A. V. Post-Traumatic Stress Disorder in the Focus of International Research: from Soldier Heart to ICD-11. *S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 2022, no. 122 (10), pp. 72–81. DOI: <https://doi.org/10.17116/jnevro202212210172> (In Russian)
6. Vasilyuk F. E. *The Work of Experience*. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1984, 200 p. (In Russian)
7. Zinkevich-Evstigneeva T. Map of a Fairy-Tale land: Drawing in Psychodiagnostics; work with Individual Images of the Goal. *School Psychologist*, 2003, no. 45, pp. 8–9. (In Russian)
8. Magomed-Eminov M. Sh. Psyche as Work. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 2011, no. 4, pp. 92–108. (In Russian)
9. Magomed-Eminov M. Sh. *Transformation of Personality*. Moscow: PARF Publishing House, 1998, 496 p. (In Russian)
10. Mazur-Maretskaya E. S. Mental Trauma and Psychotherapy. *Consulting Psychology and Psychotherapy*, 2003, no. 11 (1), pp. 31–52. (In Russian)
11. *ICD-11. Information Bulletin* [Electronic resource]. URL: https://icd.who.int/ru/docs/icd11factsheet_ru.pdf (date of access: 02.10.2024). (In Russian)
12. Molchanova E. S. Post-Traumatic Stress and Acute Stress Disorder in the DSM-V Format: Changes and Previous Problems. *Medical Psychology in Russia*, 2014, no 1 (24). DOI: <https://doi.org/10.24411/2219-8245-2014-00006> (In Russian)
13. Aldwin C. M., Stokols D. The Effects of Environmental Change on Individuals and Groups: Some Neglected Issues in Stress Research. *Journal of Environmental Psychology*, 1988, vol. 8, issue 1, pp. 57–75. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(88\)80023-9](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(88)80023-9)



14. Gabb J. *Researching Intimacy in Families*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Publ., 2008, 211 p.
15. Halady E., Cook-Cottone C. Mindful Self-Care, Coping, and Meaning in life: An Examination of the Professional Quality of Life and Well-Being among Individuals who Support and Provide Services to Refugees. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2023, vol. 15 (Suppl 2), pp. S465–S473. DOI: <https://doi.org/10.1037/tra0001502>
16. Haslam C., Jetten J., Cruwys T., Dingle G., Haslam S. A. *The New Psychology of Health: Unlocking the Social Cure*. Routledge, 2018, 510 p.
17. Hopper J. W. Values and Visions for the Field of Psychological Trauma, from Brain to Re-Moralization and Social Transformation. *Journal of Trauma & Dissociation*, 2020, vol. 21, issue 3, pp. 279–292. DOI: <https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1718968>
18. Horowitz M. J. Post-Traumatic Stress Disorders: Psychosocial Aspects of the Diagnosis. *International Journal of Mental Health*, 1990, vol. 19, issue 1, pp. 21–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/00207411.1990.11449151>
19. Joseph S., Linley P. A. Growth Following Adversity: Theoretical Perspectives and Implications for Clinical Practice. *Clinical Psychology Review*, 2006, vol. 26, issue 8, pp. 1041–1053.
20. Kindt M., Engelhard I. M. Trauma Processing and the Development of Posttraumatic Stress Disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 2005, vol. 36, issue 1, pp. 69–76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2004.11.007>
21. Maddox G. A., Bodner G. E., Christian M. W., Williamson P. On the Effectiveness of Visual Arts Therapy for Traumatic Experiences: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 2024, vol. 31, issue 4. DOI: <https://doi.org/10.1002/cpp.3041>
22. McMillen J. C., Cook C. L. The Positive by-Products of Spinal cord Injury and their Correlates. *Rehabilitation Psychology*, 2003, vol. 48, issue 2, pp.77–85. DOI: <https://doi.org/10.1037/0090-5550.48.2.77>
23. Muldoon O. T., Haslam S. A., Haslam C., Cruwys T., Kearns M., Jetten J. The Social Psychology of Responses to Trauma: Social Identity Pathways Associated with Divergent Traumatic Responses. *European Review of Social Psychology*, 2019, vol. 30, issue 1, pp. 311–348. DOI: <https://doi.org/10.1080/10463283.2020.1711628>
24. O’Boyle C. A., Lianov L., Burke J., Frates B., Boniwell I. Positive health: An Emerging New Construct. In: J. Burke, I. Boniwell, B. Frates, L. S. Lianov, & C. A. O’Boyle (Eds.). *Routledge International Handbook of Positive Health Sciences: Positive Psychology and Lifestyle Medicine Research, Theory and Practice*. Routledge, 2024, pp. 2–23.
25. Oishi S., Westgate E. C. A Psychologically Rich Life: Beyond Happiness and Meaning. *Psychological Review*, 2022, vol. 129, issue 4, pp. 790–811. DOI: <https://doi.org/10.1037/rev0000317>
26. Rudaz M., Ledermann T., Fincham F. D. Caring for Bliss Moderates the Association Between Mindfulness, Self-Compassion, and Well-Being in College-Attending Emerging Adults. *The Journal of Positive Psychology*, 2023, vol. 18, issue 3, pp. 411–419. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2036795>
27. Ryff C. D., Singer B. The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 1998, vol. 9, issue 1. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
28. Spitzer R. L., First M. B., Wakefield J. C. Saving PTSD from Itself in DSM-V. *Journal of Anxiety Disorders*, 2007, vol. 21, issue 2, pp. 233–241.
29. Straussner S. L. A., Calnan A. J. Trauma through the Life Cycle: A Review of Current Literature. *Clinical Social Work Journal*, 2014, vol. 42, issue 4, pp. 323–335. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10615-014-0496-z>
30. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. *Trauma & Transformation: Growing in the Aftermath of Suffering*. Sage Publications, Inc., 1995, 163 p. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781483326931>



31. Thompson B. E. Seedling Morphological Evaluation – What You Can Tell by Looking. In: M. L. Durvea (Ed.). *Proceedings of Workshop on Evaluating Seedling Quality: Principles, Procedures, and Predictive Abilities of Major Tests*. Corvallis, OR: Oregon State University, Forest Research Laboratory, 1985, pp. 59–71.

32. Yalom I. D., Lieberman, M. A. Bereavement and Heightened Existential Awareness. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 1991, vol. 54, issue 4, pp. 334–345.

33. Zhang J., Zheng W., Li H., Hua W., Fu M. Meaning matters: Linking Proactive Vitality Management to Subjective Well-Being. *The Journal of General Psychology*, 2024, vol. 151, issue 4, pp. 512–535. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221309.2024.2317241>

Информация об авторе

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

Information about the Author

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

Поступила: 06.10.2024

Одобрена после рецензирования: 21.11.2024

Принята к публикации: 17.12.2024

Received: 06.10.2024

Approved after peer review: 21.11.2024

Accepted for publication: 17.12.2024



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@nspu.ru

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.



2. Порядок лицензирования.

2.1. Заключение лицензионного договора.

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

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

2.2. Лицензионный договор.

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

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

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

3. Порядок рецензирования.

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

3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.

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

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов.

Не принимаются к публикации в научном журнале:

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



3.2. Процесс рецензирования.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

3.3. Сроки рецензирования.

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

4. Оформление материалов статьи для публикации.

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

4.1. Общие сведения.

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

Формат страницы: А4 (210×297 мм).

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена.

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

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

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

Объем статьи: от 15000 знаков без учета списка источников, аннотации, информации об авторах.

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@nsru.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, SKOPUS.

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

4.5. Публикуемые сведения об авторах и публикации:

4.5.1. **На русском языке:**

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

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.5.2. **Ниже на английском языке:**

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

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

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

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

Пример оформления материалов для публикации приведен в приложении 1.

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



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

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

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

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

5. Редакционная подготовка и оплата публикации.

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

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

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

6. Публикация.

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

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

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

7. Ответственность.

Редакционная коллегия журнала «СМАЛЬТА» в своей работе стремится соблюдать и поддерживать стандарты этического поведения на всех этапах процесса публикации; ориентируется на общепринятые международным научным сообществом нормы редакционно-издательской этики, этики научного рецензирования



и авторства научных публикаций, а также законодательство Российской Федерации об авторском праве и опирается на следующие основополагающие документы:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

По вопросам публикации обращаться: Альбина Сергеевна Тишкова, 630126, Новосибирск, ул. 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 наличии	г. Новосибирск, ул. Ленина, д. 2. Novosibirsk, st. Lenin, 2. Городской центр психолого-педагогической поддержки Citycenter of psychological and pedagogical support
Место учебы для студентов, магистрантов, аспирантов, соискателей, адъюнктов: (на русском и английском языке) – курс, направление обучения, – факультет, учебное заведение	нет
Почтовый адрес (полностью)	Россия, 630000, г. Новосибирск, ул. Ленина, 1, кв. 1.
Контактный телефон	+7- ___ - ___ - ___ - ___
e-mail:	bugrova@yandex.ru



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

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

БАКАЛАВРИАТ

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

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

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

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



СПЕЦИАЛИТЕТ

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

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

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



37.05.02 Психология служебной деятельности

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

МАГИСТРАТУРА

37.04.01 Психология

Консультативная психология и психотерапия

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

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



37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

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

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

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

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

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

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

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

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



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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

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

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

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

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

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

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

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

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

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



АСПИРАНТУРА

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

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

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

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

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

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

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



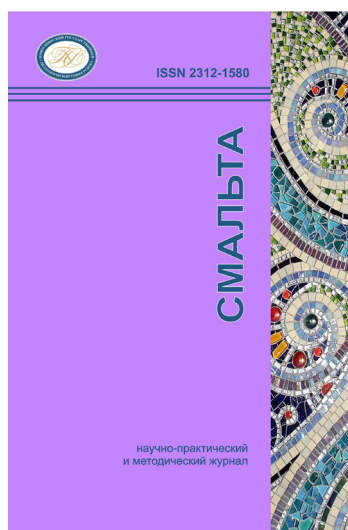
37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

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

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



О журнале



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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

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

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

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