

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 1, 2025



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. Кашапов – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Н. В. Ключева – 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);
О. А. Кожемякина – кандидат педагогических наук (Новосибирск, Россия);
Б. О. Майер – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Е. А. Пушкарёва – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
А. А. Изгарская – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
И. Р. Хох – кандидат психологических наук (Уфа, Россия);
Н. В. Буравцова – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Е. В. Ветерок – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Ф. Прюс – доктор педагогики, профессор (Грайфсвальде, Германия);
С. А. Стельмах – кандидат психологических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан);

Учредитель:

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

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2025
Все права защищены

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Ганпанцурова О. Б., Старцева С. Л. Наставничество в профессиональной подготовке студентов-психологов	5
Кацап Н. П., Чистобаева А. Ю. Диагностика как одно из специальных условий развития связной речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в рамках реализации ФГОС	17
Коваленко К. А. Проблема изучения «психических состояний» в античной мысли	29
Романова Н. В. Стили привязанности и их роль в жизни человека.....	40
Руденская Ю. Е. Феномен виктимности в контексте тезауруса социально-психологической виктимологии личности	52

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Кошенова М. И., Радионова Д. О. Эксплицитные и имплицитные представления о жизнестойкости в отечественной науке и практике	63
Мантурова Н. М. Проявление тревожности и эмоциональной направленности в подростковом возрасте и их влияние на школьную успеваемость.....	77
Перевозкина Ю. М., Елистратова Д. Э. Взаимосвязь ценностей и профессиональной идентичности студентов в условиях смешанного обучения в вузе	91

Журнал основан в 2014 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Редактор М. В. Праско Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 10,6. Уч.-изд. л. 8,0. Тираж 1000 экз. Заказ № 25. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 08.04.2025 Отпечатано в Издательстве НГПУ
--	---

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 1, 2025



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. Perevozkin – 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);
O. A. Kozhemyakina – Candidate of Pedagogical Sciences (Novosibirsk, Russia);
B. O. Mayer – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
E. A. Pushkareva – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
A. A. Izgarskaya – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
I. R. Khokh – Candidate of Psychological Sciences (Ufa, Russia);
N. V. Buravtsova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
E. V. Veterok – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
F. Prus – Doctor of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);
S. A. Stelmach – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);

The founders of the journal:

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2025
All rights reserved

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

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

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Ganpantsurova O. B., Startseva S. L. Mentoring in the Professional Training of Psychology Students.....	5
Katsap N. P., Chistobaeva A. Yu. Diagnostics as one of the Special Conditions for the Development of Coherent Speech Preschoolers with Severe Speech Disorders within the Framework of the Implementation of the Federal State Educational Standard	17
Kovalenko K. A. The Problem of Studying “Mental States” in Ancient Thought	29
Romanova N. V. Attachment Styles and Their Role in Human Life	40
Rudenskaya Yu. E. The Phenomenon of Victimization in the Context of the Thesaurus of Socio-Psychological Victimology of Personality	52

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Koshenova M. I., Radionova D. O. Explicit and Implicit Ideas about Hardiness in Domestic Science and Practice	63
Manturova N. M. The Manifestation of Anxiety and Emotional Orientation in Adolescence and their Impact on School Performance	77
Perevozkina Yu. M., Elistratova D. E. Interrelation of Values and Professional Identity of Students in Conditions of Mixed Education at the University	91

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 10,6. Publisher's sheets: 8,0. Circulation 1000 issues Order № 25. Format 70×108/16 Release date 08.04.2025
---	---

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

СМАЛЬТА 2025, № 1

SMALTA 2025, no. 1

Обзорная статья

УДК 159.9+378:159.9

DOI: 10.15293/2312-1580.2501.01

Наставничество в профессиональной подготовке студентов-психологов

Ганпанцурова Ольга Борисовна¹, Старцева Светлана Леонидовна²

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

²Сибирский университет потребительской кооперации,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье представлены теоретические аспекты изучения феномена наставничества на материале современных зарубежных исследований. Проанализирована специфика феномена наставничества как отношений, в которых взаимодействие между наставником и подопечным является основой развития новых идей. Изучены функции и фазы наставничества. Рассмотрены различные факторы, обуславливающие эффективность наставничества в профессиональной подготовке. Проанализирован феномен наставничества в контексте теории развития, теории обучения и социальной теории. В процессе теоретического анализа установлено, что по мере развития теорий обучения роль наставника претерпела изменения от авторитетного старшего эксперта к критическому партнеру по диалогу, в то время как подопечный рассматривается как активный, критически настроенный и рефлексивный мыслитель в наставнических отношениях. Выявлено, что посредством системы поддержки и поощрения предоставляется доступ к различным внешним ресурсам и возможностям, что позволяет обеспечить высокий уровень их профессиональной подготовки студентов-психологов. Показано, что участие в программе наставничества приводит к более высокому уровню удовлетворенности университетским опытом и трудоустройства после окончания учебы по сравнению со студентами, которые не участвовали в программе. Продемонстрировано, что наставничество предоставляет студентам-психологам множество возможностей в форме профориентации, профессионального и личностного развития.

Ключевые слова: наставничество; высшее профессиональное образование; профессиональная подготовка; личностное развитие; профориентация; непрерывное образование.

Для цитирования: Ганпанцурова О. Б., Старцева С. Л. Наставничество в профессиональной подготовке студентов-психологов // СМАЛЬТА. 2025. № 1. С. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.01>

© Ганпанцурова О. Б., Старцева С. Л., 2025



Mentoring in the Professional Training of Psychology Students

Olga B. Ganpanturova¹, Svetlana L. Startseva²

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

²*Siberian University of Consumer Cooperation, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article presents the theoretical aspects of studying the phenomenon of mentoring based on the material of modern foreign studies. The article analyzes the specifics of the mentoring phenomenon as a relationship in which the interaction between mentor and ward is the basis for the development of new ideas. The functions and phases of mentoring have been studied. Various factors determining the effectiveness of mentoring in professional training are considered. The phenomenon of mentoring is analyzed in the context of development theory, learning theory and social theory. In the process of theoretical analysis, it was found that as learning theories developed, the role of the mentor changed from a reputable senior expert to a critical dialogue partner, while the mentee is seen as an active, critical and reflective thinker in mentoring relationships. It is revealed that through the support and encouragement system, access to various external resources and opportunities is provided, which allows for a high level of professional training for psychology students. It has been shown that participation in the mentoring program leads to a higher level of satisfaction with university experience and employment after graduation compared to students who did not participate in the program. It has been demonstrated that mentoring provides psychology students with many opportunities in the form of career guidance, professional and personal development.

Keywords: mentoring; higher professional education; professional training; personal development; career guidance; continuing education.

For Citation: Ganpanturova O. B., Startseva S. L. Mentoring in the Professional Training of Psychology Students. *SMALTA*, 2025, no. 1, pp. 5–16. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.01>

В современном социокультурном пространстве актуализируется проблема развития личности в контексте высшего профессионального образования, что обусловлено различными экономическими и общественными трансформациями. По мнению М. Pennanen, Н. Л. Т. Heikkinen, Р. Tynjälä [21], эффективным направлением работы в контексте профессионального и личностного развития студентов выступает наставничество. Анализ данного феномена в зарубежных исследованиях базируется на теоретико-методологических положениях В. Goldshaft, Е. Sjølie [9], G. Nabi, А. Walmsley, I. Akhtar [18], М. S. Tveitnes, М. Hvalby [24], Р. Vulliamy, I. Junaid [25] и др. Важно отметить, что роль наставничества в работе со студентами-психологами в педагогической психологии в настоящее время недостаточно освещена, что обуславливает актуальность проблемы исследования.

А. Bussu и L. Moran [2] рассматривают изучаемый феномен как обмен опытом, трудностями и знаниями с целью помочь другим в достижении успеха в профессиональной сфере. По мнению М. Pennanen, Н. Л. Т. Heikkinen и Р. Tynjälä [21], наставничество можно рассматривать как социальную практику, в которой личность, практика и обстановка переплетены в сложный набор структур и действий.



Каждая практика наставничества порождает понимание роли участника, которое следует рассматривать в рамках структур этой конкретной практики. В. Goldshaft [8] утверждает, что наставничество представляет собой консолидированную педагогическую практику, которая способствует развитию профессиональных навыков, уверенности, продуктивности, карьерному росту, удовлетворенности работой у подопечных и наставников. В. Т. Agricola с соавторами [1] определяет изучаемый феномен как практику, при которой более опытный человек поддерживает и поощряет менее опытного. М. D. Feldman с соавторами [6] понимает под наставничеством отношения, в которых взаимодействие между наставником и подопечным является основой развития новых идей. К. Dimitriadis с соавторами [5] утверждает, что наставничество характеризуется как инструмент обучения, который укрепляет самопознание и самоопределение. В. Kuok с соавторами [13] определяет изучаемый феномен как профессиональную поддержку с социальной преобразующей ценностью. С точки зрения Е. Larsen с соавторами [14], наставничество можно определить как индивидуальные отношения между опытным коллегой и менее опытным коллегой, которые обеспечивают различные функции карьерного развития и личностного роста.

Е. Curtis и Е. Larsen [4] рассматривают данный феномен как сценарий, в котором опытный профессионал передает знания коллеге, находящемуся на начальном этапе своей карьеры. М. S. Tveitnes и М. Hvalby [24] подчеркивают, что наставничество выступает как широко используемый инструмент посредничества, поддерживающий субъектов в их профессиональном развитии. А. К. Radhakrishnan с соавторами [23] понимает наставничество как систему обучения, предполагающую руководство со стороны опытного специалиста для содействия личностному и профессиональному росту подопечного. Е. Pfarrwaller с соавторами [22] описывает наставничество как конфиденциальные отношения, складывающиеся между двумя людьми с целью предоставления рекомендаций по карьере на различных этапах профессионального развития подопечного. М. Mosley Wetzel, N. Batista-Morales, E. Steinitz Holyoke [17] определяют наставничество как инструмент, который помогает строить коучинговые отношения и обеспечивает экспериментальное обучение, являясь эффективным образовательным инструментом, помогающим поддерживать и направлять студентов. М. McMahon с соавторами [16] утверждает, что изучаемый феномен является структурированными и доверительными отношениями, которые объединяют студентов с наставниками, предлагающими руководство, поддержку и поощрение. А. L. Norwood и E. Baci [20] считают, что эффективное наставничество выходит за рамки развития профессиональных навыков и включает в себя социально-эмоциональное культурно-относительное наставничество, которое позволяет студентам «видеть себя» в своем наставнике и, как следствие, в профессии.

В. Goldshaft и Е. Sjølie [9] акцентируют внимание на том, что важнейшей чертой наставничества является воспитание культуры доверия и взаимного уважения между наставником и подопечным. По мнению исследователей, это предполагает развитие общности, единения, коллегиальности и сотрудничества. Т. Hagedorn с соавторами [10] определяет цикл отношений наставничества, включающий четыре фазы: инициацию, развитие, разделение и переопределение. Этот подход подчеркивает развивающую и реляционную природу наставничества. Р. Vulliamy и I. Junaid [25] отмечают, что функции наставников можно разделить на две широкие категории: поддержка карьерных устремлений студентов и предоставление психосоциальной поддержки. Первая функция относится к действиям наставников по повышению



трудоустройства и профессионального развития. Вторая функция относится к средствам, которые наставники используют для поддержки своих подопечных. G. Nabi, A. Walmsley и I. Akhtar [18] выделяют четыре основные функции наставничества: поддержка в определении карьерного пути; углубление знаний студентов по предмету; наличие образца для подражания и того, у кого можно научиться преодолевать трудности; психологическая и эмоциональная поддержка. К. М. Lee с соавторами [15] выделяет основные функции наставничества, к которым относятся следующие: обучение техническим навыкам и знаниям; изучение текущей работы; изучение организационной культуры; изучение организационной политики и подготовка к будущей работе.

T. Carmi, S. Vander Bechor и E. Tamir [3] считают, что на качество наставничества могут влиять несколько факторов: сотрудничество с университетом; развитие профессиональных знаний наставничества; установление эффективных отношений с подопечными; содействие обучению подопечных; моделирование эффективного обучения и установление связей между теорией и практикой; предоставление руководства и поддержки; использование прогрессивного мышления и поддержка подопечных в развитии их профессиональной идентичности; уровень интенсивности наставничества.

M. Pennanen, H. L. T. Heikkinen и P. Tynjälä [21] рассматривают феномен наставничества в контексте теории развития, теории обучения и социальной теории. Теории развития посвящены вопросам и проблемам, связанным с профессиональным развитием, этапами карьеры и изменением карьерной траектории. Роли наставничества определяются в связи с карьерным ростом людей и тем, как наставнические отношения могут поддерживать такое развитие. Тем не менее наставничество рассматривается не только как поддержка карьерного роста, но и как личная и социальная поддержка. Теории обучения освещают критическое изменение взглядов на обучение в практике наставничества. Традиционно наставничество опиралось на поведенческую теорию обучения и модели передачи знаний. Однако с течением времени развитие теорий обучения сформировало наставничество, отражающее идеи критического мышления, трансформации знаний и их создания. Современные теории обучения подчеркивают взаимные и диалогические отношения, принятые в совместных концептуализациях новых практик наставничества. Целью этих практик является создание возможностей для формального, неформального и неофициального обучения, которые способствуют развитию и обучению как подопечного, так и наставника. По мере развития теорий обучения роль наставника претерпела изменения от авторитетного старшего эксперта к критическому другу и партнеру по диалогу, в то время как подопечный рассматривается как активный, критически настроенный и рефлексивный мыслитель в наставнических отношениях. Социальные теории наставничества описывают наставнические отношения в связи с социальными сетями и социальным окружением. Понимание наставничества расширяется от диадических отношений к рассмотрению более широких сетей участников, что было актуализировано в практиках наставничества, основанных на групповых формах работы. Кроме того, социальные теории не только способствуют признанию социальных сетей, но и переосмыслению социализации посредством наставничества. Социальные теории подчеркивают роль подопечных как активных, уполномоченных субъектов, которые вносят вклад в профессиональное пространство в сотрудничестве с наставниками. Таким образом, согласно этой точке зрения, наставников



следует рассматривать как равных и поддерживающих коллег, которые вместе с подопечными преобразуют профессиональное сообщество во взаимных отношениях.

Исследование М. Pennanen, Н. Л. Т. Heikkinen и Р. Tynjälä посвящено наставничеству как групповому методу профессионального развития. Авторы акцентируют внимание на том, что в последнее время традиционный подход к индивидуальному наставничеству все чаще заменяется или дополняется новыми подходами, основанными на групповых формах работы. Это связано с тем, что произошел сдвиг парадигмы от метафоры передачи знаний к построению знаний, совместному конструированию смысла и общему созданию профессиональных знаний. Этот фундаментальный поворот концепции наставничества в сторону более совместных и конструктивных форм трансформирует роли наставников и подопечных. Исследователи рассматривают роли участников системы наставничества через концепцию диспозиции, в рамках которой большое значение имеет возможность действовать соответствующим образом в профессиональном пространстве.

М. Pennanen, Н. Л. Т. Heikkinen и Р. Tynjälä утверждают, что в финской модели наставничества учителя работают в небольших группах (от четырех до восьми человек) на добровольной основе для обсуждения вопросов и опыта, связанных с профессиональной деятельностью. Типичный запланированный период для группы наставничества составляет один учебный год. Встречи проводятся раз в месяц, каждая встреча длится около двух часов. Темы обсуждений охватывают повседневную жизнь в школах: управление классом, взаимодействие с родителями, сотрудничество с коллегами, преподавательская деятельность и профессиональное развитие, стресс на работе. Выявлены следующие основные преимущества: время и пространство для размышлений и обмена опытом; расширение прав и возможностей и повышение уверенности в себе; развитие профессиональной идентичности; повышение мотивации и психологического благополучия. Одной из основных целей наставничества является создание последовательной поддержки для введения в должность учителя. Наставничество в составе групп продемонстрировало потенциал как эффективный и ресурсосберегающий подход для предоставления более систематической и актуальной поддержки для введения в должность новых учителей в финских школах. Хотя модель хорошо функционирует как система введения в должность, она также поддерживает профессиональное развитие учителей на других этапах их карьеры. Обучение в группе наставников представляет собой процесс, в котором учащиеся формируют знания в социальном взаимодействии на основе своего опыта и понимания. Подходящим описанием наставничества в группе является совместное саморазвитие, когда члены группы работают как со-наставники, делясь своим опытом и знаниями на встречах. Однако члены группы могут принимать собственные независимые решения о том, как использовать данную поддержку в своей повседневной профессии, а наставничество в группе не подразумевает какой-либо уровень оценки. Таким образом, участники несут ответственность за собственное обучение. С точки зрения социальных теорий наставничество в группе подчеркивает социальное взаимодействие как центральную часть наставничества. Наставничество в группе дает преимущества в разнообразии поддержки, предлагаемой членами группы.

С точки зрения G. Nabi с соавторами [19], наставничество можно определить как индивидуальные отношения между опытным коллегой и менее опытным коллегой, которые обеспечивают различные функции карьерного развития и личностного ро-



ста. В последнее время растет интерес к наставничеству в сфере высшего образования. Этот интерес обусловлен растущей значимостью программ наставничества в университетах в содействии развитию карьеры студентов. Исследователи выделяют различные функции наставничества в высшем образовании. К таким функциям относятся, например, помощь в выборе карьерного пути, приобретение соответствующих знаний, наличие ролевой модели для обучения, а также психологическая, социальная и эмоциональная поддержка. Таким образом, функции наставничества связаны с карьерной и психосоциальной поддержкой, что, в свою очередь, может способствовать развитию карьеры студентов. Карьерное наставничество больше фокусируется на внешних элементах карьеры, таких как осознание объективного карьерного пути, в то время как психосоциальное наставничество подчеркивает внутренние (включая когнитивные и эмоциональные) элементы, связанные с карьерной самооффективностью и идентичностью. Это различие важно, поскольку некоторые функции наставничества могут влиять на ряд результатов развития карьеры, а некоторые – могут быть связаны только с определенными типами результатов развития карьеры. Например, карьерное или профессиональное наставничество может быть больше связано с планированием карьеры, в то время как психосоциальное наставничество – с уверенностью в карьере или оптимизмом.

В исследовании А. А. М. George, J. F. A. Millar и A. Faheem [7] продемонстрировано, что посредством системы поддержки и поощрения предоставляется доступ к различным внешним ресурсам и возможностям, что позволяет обеспечить высокий уровень их профессиональной подготовки студентов-психологов. Система наставничества университета Бата в Великобритании направлена на личностное развитие и карьерную поддержку студентов, обучающихся по программе «Клиническая психология». Оценка данной системы показала, что студенты высоко оценивали способности наставников по предоставлению поддержки. Ожидания студентов относительно наставничества связаны с потребностью в личностном развитии, получении знаний для успешной карьеры, расширении возможностей для их применения. Студенты-психологи высоко оценивают результаты работы с наставниками, что свидетельствует об эффективности данного направления работы в системе высшего образования.

В работе J. Kantola и S. Penttilä [12] показано, что наставничество является эффективной практикой поддержки для студентов-психологов с точки зрения руководства их карьерными ожиданиями и укрепления их профессиональной идентичности. Наставники выступают как образцы для подражания в профессиональном пространстве. В зависимости от цели обучения наставничество применяется в системе высшего образования в следующих контекстах: как электронное наставничество, наставничество в группе сверстников, наставничество преподавателей и наставничество выпускников. Внешнее наставничество предоставляет студентам поддержку в планировании профессиональных целей, коучинг в планировании карьеры, укрепление профессиональной идентичности и помощь в поиске работы. В целом внешнее наставничество развивает профессиональные, социальные и когнитивные навыки студентов-психологов. Т. L. Henry с соавторами [11] обнаружено, что мотивы стать наставником тесно связаны с внутренними стремлениями: чувством сострадания, самосознанием и готовностью вдохновлять других. Наставники особенно подчеркивают потребности других и желание принести пользу другим. Наставничество может влиять на трудовую деятельность наставника и улучшать



его производительность труда, организационную приверженность и успех в карьере. Участие в программах наставничества также служит социальным потребностям и привлекает единомышленников, которые ценят непрерывное обучение и саморазвитие. Наставнические отношения связаны с удовлетворением основных психологических потребностей в автономии, компетентности и взаимодействии. Подопечным необходимо поощрение для начала процесса (автономия), подтверждающее поведение, похвала за компетентное поведение (компетентность) и поддержка самораскрытия.

J. Kantola и S. Penttilä [12] подчеркивают, что результаты программы академического наставничества показали свою эффективность с точки зрения результатов студентов-психологов. Участие в программе наставничества приводит к более высокому уровню удовлетворенности университетским опытом и трудоустройства после окончания учебы по сравнению со студентами, которые не участвовали в программе. Профессионально-ориентированное наставничество повышает осведомленность о карьерных возможностях и понимание текущих требований трудовой жизни. Наставничество предоставляет студентам-психологам множество возможностей в форме профориентации, профессионального и личностного развития. Кроме того, программа наставничества может интегрировать выпускников и заинтересованных лиц из соответствующей отрасли в университетское сообщество. Таким образом, наставничество не только поддерживает студентов-психологов, но и предоставляет возможности для маркетинга университета и углубления сотрудничества.

Таким образом, наставничество представляет собой консолидированную педагогическую практику, которая способствует развитию профессиональных навыков, уверенности, продуктивности, карьерному росту, удовлетворенности работой у подопечных. Наставничество помогает строить коучинговые отношения и обеспечивает экспериментальное обучение, являясь эффективным образовательным инструментом, помогающим поддерживать и направлять студентов. На качество наставничества могут влиять несколько факторов: сотрудничество с университетом; развитие профессиональных знаний наставничества; установление эффективных отношений с подопечными; содействие обучению подопечных; моделирование эффективного обучения и установление связей между теорией и практикой; предоставление руководства и поддержки; использование прогрессивного мышления и поддержка подопечных в развитии их профессиональной идентичности; уровень интенсивности наставничества. В последнее время растет интерес к наставничеству в сфере высшего образования. Этот интерес обусловлен растущей значимостью программ наставничества в университетах в содействии развитию карьеры студентов. Исследователи выделяют различные функции наставничества в высшем образовании. К таким функциям относятся, например, помощь в выборе карьерного пути, приобретение соответствующих знаний, наличие ролевой модели для обучения, а также психологическая, социальная и эмоциональная поддержка.

Таким образом, функции наставничества связаны с карьерной и психосоциальной поддержкой, что, в свою очередь, может способствовать развитию карьеры студентов. Наставничество является эффективной практикой поддержки для студентов-психологов с точки зрения руководства их карьерными ожиданиями и укрепления их профессиональной идентичности. Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученные данные могут быть использованы в процессе наставничества студентов-психологов, что позволит реали-



зовать комплексный подход к профессиональной подготовке лиц данной категории. Перспективами дальнейших работ в этом направлении могут стать исследования, посвященные изучению специфики применения наставничества с учетом половозрастных особенностей субъектов.

Список источников

1. *Agricola B. T., Prins F. J., van der Schaaf M. F., van Tartwijk J.* Teachers' diagnosis of students' research skills during the mentoring of the undergraduate thesis // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2018. Vol. 26, Issue 5. Pp. 542–562. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561015>
2. *Bussu A., Moran L.* The development and implementation of a Peer Mentoring Scheme for Sociology Early Career Academics (ECAs) in Ireland: lessons from research, insights from practice // *Irish Educational Studies*. 2024. Pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2361031>
3. *Carmi T., Vander Bechor S., Tamir E.* Competing practice-based mentoring frameworks for student-teachers: between quasi-residency and expedited alternative teacher preparation // *European Journal of Teacher Education*. 2024. Pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2384480>
4. *Curtis E., Larsen E.* “I need more help, but everyone expects me to know it”: perceived mentoring needs of contemporary second-year early career teachers // *Professional Development in Education*. 2024. Pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2377997>
5. *Dimitriadis K., von der Borch P., Störmann S., Meinel F. G., Moder S., Reincke M., Fischer M. R.* Characteristics of mentoring relationships formed by medical students and faculty // *Medical Education Online*. 2012. Vol. 17, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v17i0.17242>
6. *Feldman M. D., Areal P. A., Marshall S. J., Lovett M., O'Sullivan P.* Does mentoring matter: results from a survey of faculty mentees at a large health sciences university // *Medical Education Online*. 2010. Vol. 15, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v15i0.5063>
7. *George A. A. M., Millar J. F. A., Faheem A.* Measuring impact: a prospective evaluation of a mentoring scheme for aspiring clinical psychologists from black, Asian and Minority Ethnic backgrounds // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2024. Vol. 32, Issue 3. Pp. 344–360. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2342829>
8. *Goldshaft B.* Mentoring in practicum: supporting student teachers' learning to notice with collaborative observational tools // *Professional Development in Education*. 2024. Pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2441837>
9. *Goldshaft B., Sjølie E.* Creating communicative learning spaces in initial teacher education (ITE) with observation-grounded co-mentoring practices // *Professional Development in Education*. 2024. Vol. 50, Issue 3. Pp. 533–550. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2337772>
10. *Hagedorn T., Li A., Rychtář J., Taylor D. T.* Introduction to the Special Issue on Perspectives and Experiences on Mentoring Undergraduate Students in Research: Part II // *PRIMUS*. 2017. Vol. 27, Issue 4–5. Pp. 437–441. DOI: <https://doi.org/10.1080/10511970.2017.1289576>
11. *Henry T. L., Freeman C. D., Sheth A., Jenkins L., Olakunle O. E., Adeagbo S., Rodríguez J.* Making an Impact with E.M.P.A.C.T. Engage, Mentor Prepare, Advocate, Cultivate, and Teach: An Innovative Pilot Mentoring Program Evaluation for Students Underrepresented in Medicine // *Advances in Medical Education and Practice*. 2023. Issue 14. Pp. 803–813. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S400547>



12. *Kantola J., Penttilä S.* What drives mentors? The role of benevolence in mentoring motives // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 68, Issue 6. Pp. 1343–1354. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2229371>
13. *Kuok B., Layton N., Volkert A., Selga L.* Group e-mentoring: Learnings from a pilot of assistive technology group mentoring in Australia // *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*. 2023. Vol. 79, Issue 2. Pp. 165–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/14473828.2023.2221874>
14. *Larsen E., Curtis E., Nguyen H. T. M., Loughland T.* Perspectives on teacher standards in the mentoring process: insights from mentors and early career teachers in an Australian context // *Educational Review*. 2023. Vol. 77, Issue 3. Pp. 961–977. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2243393>
15. *Lee K. M., Eric Krauss S., Suandi T., Hamzah A.* Exploring the contribution of mentoring practices to mentee learning in a Malaysian youth development programme // *International Journal of Adolescence and Youth*. 2014. Vol. 21, Issue 4. Pp. 419–432. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.862732>
16. *McMahon M., Chisholm M., Yenara A., Garling T., Vogels W., van Vuuren J., Modderman C.* Transformational Mentoring Experiences for First Nations Young People: A Scoping Review // *Australian Social Work*. 2023. Vol. 76, Issue 3. Pp. 379–392. DOI: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2023.2193166>
17. *Mosley Wetzel M., Batista-Morales N., Steinitz Holyoke E.* Mentoring to transgress: practicing inspection, reciprocity and hope in teacher education // *Pedagogies: An International Journal*. 2021. Vol. 18, Issue 1. Pp. 43–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1870468>
18. *Nabi G., Walmsley A., Akhtar I.* Mentoring functions and entrepreneur development in the early years of university // *Studies in Higher Education*. 2019. Vol. 46, Issue 6. Pp. 1159–1174. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665009>
19. *Nabi G., Walmsley A., Mir M., Osman S.* The impact of mentoring in higher education on student career development: a systematic review and research agenda // *Studies in Higher Education*. 2024. Pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2354894>
20. *Norwood A. L., Baci E.* [Augment]ing the Experiences of Historically Marginalized Students in Anthropology Through Mentoring // *Practicing Anthropology*. 2025. Pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1080/08884552.2025.2459279>
21. *Pennanen M., Heikkinen H. L. T., Tynjälä P.* Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 64, Issue 3. Pp. 355–371. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
22. *Pfarrwaller E., Prasad P., De Lucia S., Haller D. M.* Feasibility and acceptability of a primary care mentoring programme for undergraduate students // *Education for Primary Care*. 2024. Vol. 35, Issue 3–4. Pp. 101–108. DOI: <https://doi.org/10.1080/14739879.2024.2330999>
23. *Radhakrishnan A. K., Hunter J. J., Radhakrishnan D., Silveira J. M., Soklaridis S.* Adaptive Mentoring Networks and Compassionate Care: A Qualitative Exploration of Mentorship for Chronic Pain, Substance Use Disorders and Mental Health // *Journal of CME*. 2024. Vol. 13, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/28338073.2024.2361405>
24. *Tveitnes M. S., Hvalby M.* Mentoring Novice Teachers in a Norwegian Context of Inclusive Education // *Teachers and Teaching*. 2023. Vol. 30, Issue 1. Pp. 71–84. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2225442>
25. *Vulliamy P., Junaid I.* Peer-mentoring junior surgical trainees in the United Kingdom: a pilot program // *Medical Education Online*. 2013. Vol. 18, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v18i0.20825>



References

1. Agricola B. T., Prins F. J., van der Schaaf M. F., van Tartwijk J. Teachers' Diagnosis of Students' Research Skills During the Mentoring of the Undergraduate Thesis. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2018, vol. 26, issue 5, pp. 542–562. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561015>
2. Bussu A., Moran L. The Development and Implementation of a Peer Mentoring Scheme for Sociology Early Career Academics (ECAs) in Ireland: Lessons from Research, Insights from Practice. *Irish Educational Studies*, 2024, pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2361031>
3. Carmi T., Vander Bechor S., Tamir E. Competing Practice-Based Mentoring Frameworks for Student-Teachers: Between Quasi-Residency and Expedited Alternative Teacher Preparation. *European Journal of Teacher Education*, 2024, pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2384480>
4. Curtis E., Larsen E. “I Need More Help, but Everyone Expects me to Know it”: Perceived Mentoring Needs of Contemporary Second-Year Early Career Teachers. *Professional Development in Education*, 2024, pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2377997>
5. Dimitriadis K., von der Borch P., Störmann S., Meinel F. G., Moder S., Reincke M., Fischer M. R. Characteristics of Mentoring Relationships Formed by Medical Students and Faculty. *Medical Education Online*, 2012, vol. 17, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v17i0.17242>
6. Feldman M. D., Arian P. A., Marshall S. J., Lovett M., O'Sullivan P. Does Mentoring Matter: Results from a Survey of Faculty Mentees at a Large Health Sciences University. *Medical Education Online*, 2010, vol. 15, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v15i0.5063>
7. George A. A. M., Millar J. F. A., Faheem A. Measuring Impact: a Prospective Evaluation of a Mentoring Scheme for Aspiring Clinical Psychologists from Black, Asian and Minority Ethnic backgrounds. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2024, vol. 32, issue 3, pp. 344–360. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2342829>
8. Goldshaft B. Mentoring in Practicum: Supporting Student Teachers' Learning to Notice with Collaborative Observational Tools. *Professional Development in Education*, 2024, pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2441837>
9. Goldshaft B., Sjølie E. Creating Communicative Learning Spaces in Initial Teacher Education (ITE) with Observation-Grounded Co-Mentoring Practices. *Professional Development in Education*, 2024, vol. 50, issue 3, pp. 533–550. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2337772>
10. Hagedorn T., Li A., Rychtář J., Taylor D. T. Introduction to the Special Issue on Perspectives and Experiences on Mentoring Undergraduate Students in Research: Part II. *PRIMUS*, 2017, vol. 27, issue 4–5, pp. 437–441. DOI: <https://doi.org/10.1080/10511970.2017.1289576>
11. Henry T. L., Freeman C. D., Sheth A., Jenkins L., Olakunle O. E., Adeagbo S., Rodriguez J. Making an Impact with E.M.P.A.C.T. Engage, Mentor Prepare, Advocate, Cultivate, and Teach: An Innovative Pilot Mentoring Program Evaluation for Students Underrepresented in Medicine. *Advances in Medical Education and Practice*, 2023, issue 14, pp. 803–813. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S400547>
12. Kantola J., Penttilä S. What Drives Mentors? The Role of Benevolence in Mentoring Motives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2023, vol. 68, issue 6, pp. 1343–1354. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2229371>
13. Kuok B., Layton N., Volkert A., Selga L. Group E-Mentoring: Learnings from a Pilot of Assistive Technology Group Mentoring in Australia. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 2023, vol. 79, issue 2, pp. 165–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/14473828.2023.2221874>



14. Larsen E., Curtis E., Nguyen H. T. M., Loughland T. Perspectives on Teacher Standards in the Mentoring Process: insights from Mentors and Early Career teachers in an Australian Context. *Educational Review*, 2023, vol. 77, issue 3, pp. 961–977. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2243393>
15. Lee K. M., Eric Krauss S., Suandi T., Hamzah A. Exploring the Contribution of Mentoring Practices to Mentee Learning in a Malaysian Youth Development Programme. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2014, vol. 21, issue 4, pp. 419–432. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.862732>
16. McMahon M., Chisholm M., Yenara A., Garling T., Vogels W., van Vuuren J., Modderman C. Transformational Mentoring Experiences for First Nations Young People: A Scoping Review. *Australian Social Work*, 2023, vol. 76, issue 3, pp. 379–392. DOI: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2023.2193166>
17. Mosley Wetzel M., Batista-Morales N., Steinitz Holyoke E. Mentoring to Transgress: Practicing Inspection, Reciprocity and Hope in Teacher Education. *Pedagogies: An International Journal*, 2021, vol. 18, issue 1, pp. 43–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1870468>
18. Nabi G., Walmsley A., Akhtar I. Mentoring Functions and Entrepreneur Development in the Early Years of University. *Studies in Higher Education*, 2019, vol. 46, issue 6, pp. 1159–1174. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665009>
19. Nabi G., Walmsley A., Mir M., Osman S. The impact of Mentoring in Higher Education on Student Career Development: a Systematic Review and Research Agenda. *Studies in Higher Education*, 2024, pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2354894>
20. Norwood A. L., Baci E. [Augment]ing the Experiences of Historically Marginalized Students in Anthropology Through Mentoring. *Practicing Anthropology*, 2025, pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1080/08884552.2025.2459279>
21. Pennanen M., Heikkinen H. L. T., Tynjälä P. Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2018, vol. 64, issue 3, pp. 355–371. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
22. Pfarrwaller E., Prasad P., De Lucia S., Haller D. M. Feasibility and Acceptability of a Primary care Mentoring Programme for Undergraduate Students. *Education for Primary Care*, 2024, vol. 35, issue 3–4, pp. 101–108. DOI: <https://doi.org/10.1080/14739879.2024.2330999>
23. Radhakrishnan A. K., Hunter J. J., Radhakrishnan D., Silveira J. M., Soklaridis S. Adaptive Mentoring Networks and Compassionate Care: A Qualitative Exploration of Mentorship for Chronic Pain, Substance Use Disorders and Mental Health. *Journal of CME*, 2024, vol. 13, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/28338073.2024.2361405>
24. Tveitnes M. S., Hvalby M. Mentoring Novice Teachers in a Norwegian Context of Inclusive Education. *Teachers and Teaching*, 2023, vol. 30, issue 1, pp. 71–84. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2225442>
25. Vulliamy P., Junaid I. Peer-Mentoring Junior Surgical Trainees in the United Kingdom: a Pilot Program. *Medical Education Online*, 2013, vol. 18, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v18i0.20825>

Информация об авторах

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



Светлана Леонидовна Старцева – преподаватель кафедры педагогики, психологии и социологии, Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск, Россия, gsl2001@yandex.ru

Information about the Authors

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

Svetlana L. Startseva – Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian University of Consumer Cooperation, Novosibirsk, Russia, gsl2001@yandex.ru

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 20.01.2025

Одобрена после рецензирования: 21.02.2025

Принята к публикации: 07.03.2025

Received: 20.01.2025

Approved after peer review: 21.02.2025

Accepted for publication: 07.03.2025



Обзорная статья

УДК 159.97+376.36

DOI: 10.15293/2312-1580.2501.02

Диагностика как одно из специальных условий развития связной речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в рамках реализации ФГОС

Кацап Наталья Петровна¹, Чистобаева Анна Юрьевна²

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

Аннотация. В статье рассматривается диагностика как одно из специальных условий, способствующих развитию связной речи детей дошкольного возраста в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта. Особое внимание уделяется понятиям и методикам, рекомендуемым к использованию педагогами в целях организации коррекционно-развивающей работы, при этом подчеркивается важность индивидуального подхода к ребенку. Проведен анализ диагностических методик, предназначенных для выявления основных механизмов нарушения связной речи детей старшего дошкольного возраста, исходя из которого предложена перспективная структура диагностической методики, соответствующей требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

Ключевые слова: специальные условия; диагностика; связная речь; особенности диагностики связной речи; дошкольники; реализация ФГОС; коррекционная работа.

Для цитирования: Кацап Н. П., Чистобаева А. Ю. Диагностика как одно из специальных условий развития связной речи дошкольников в рамках реализации ФГОС // СМАЛЬТА. 2025. № 1. С. 17–28. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.02>

Review Article

Diagnostics as one of the Special Conditions for the Development of Coherent Speech Preschoolers with Severe Speech Disorders within the Framework of the Implementation of the Federal State Educational Standard

Natalya P. Katsap¹, Anna Yu. Chistobaeva²

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

Abstract. The article examines diagnostics as one of the special conditions that promote the development of coherent speech in preschool children within the framework of the implementation of the Federal State Educational Standard. Particular attention is paid to the concepts and methods recommended for use by teachers in order to organize correctional and developmental work, while emphasizing the importance of an individual approach to each child. An analysis of diagnostic methods designed to identify the main mechanisms



of coherent speech disorders in older preschool children was conducted, based on which a promising structure of a diagnostic method that meets the requirements of the Federal State Educational Standard was proposed.

Keywords: special conditions; diagnostics; coherent speech; features of diagnostics of coherent speech; preschoolers; implementation of the Federal State Educational Standard; correctional work.

For Citation: Katsap N. P., Chistobaeva A. Yu. Diagnostics as one of the special conditions for the development of coherent speech of preschoolers within the framework of the implementation of the Federal State Educational Standard. *SMALTA*, 2025, no. 1, pp. 17–28. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.02>

Актуальность данной работы обусловлена социальным запросом общества на формирование личности с развитой речевой деятельностью. У детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются значительные трудности в овладении этой важной составляющей коммуникативной компетенции. Развитие связной речи представляет собой одну из ключевых задач речевого воспитания, а также подготовки детей к школе, где речь и язык выступают не только как средство общения, но и как объект изучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) устанавливает требования к условиям реализации образовательных программ для детей дошкольного возраста с нарушениями речи путем создания специальных условий для их социализации и интеграции в общество посредством коррекции и компенсации нарушений. На основании данного документа можно отметить, что одной из ключевых целей образовательного процесса является развитие у детей коммуникативных навыков, включая способность формулировать связные высказывания. Формирование специальных условий в данном контексте включает в себя индивидуальный подход, реализацию персонализированных образовательных маршрутов, а также активное сотрудничество образовательной организации с семьями воспитанников детского сада. Это сотрудничество направлено на поддержку речевого развития детей и строится на принципах гармонизации и взаимодополнения [17].

Связная речь представляет собой сложный вид речевой активности (развернутое, завершенное и грамматически структурированное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений). Анализ связного высказывания позволяет оценить, насколько ребенок овладел словарным запасом, грамматическими конструкциями и нормами речевого общения. В рамках реализации ФГОС проблема поиска эффективных методов и приемов диагностики, направленных на развитие связной речи дошкольников, становится наиболее востребованной.

В качестве методологической основы исследования был использован общенаучный подход, включающий:

- анализ литературных источников, позволяющий систематизировать накопленные знания о развитии связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи;
- сравнительный анализ различных подходов и методик, используемых в коррекционной работе с детьми данного возраста;
- моделирование процесса речевого развития, включающее создание специальных условий обучения, влияющих на формирование связной речи.

Эти методы позволили выявить различные теоретические подходы к изучению развития речи детей с тяжелыми нарушениями речи. Так, Д. Б. Эльконин [24],



О. С. Ушакова [16], Л. А. Павлова [11] в своих трудах подчеркивают социальную природу речевого развития и роль общения в формировании речевых навыков. Согласно их взглядам, речь развивается через взаимодействие ребенка с окружающими людьми, особенно взрослыми, что делает актуальным применение методов диалогового взаимодействия в процессе коррекции речевых нарушений.

Статьи Е. Ю. Серовой и Н. И. Сидоровой [14], Г. А. Ванюхиной [4], Л. Г. Шадриной [21] акцентируют внимание на взаимосвязи речевой и познавательной активности ребенка. Этот подход позволяет рассматривать развитие связной речи как результат комплексного воздействия различных когнитивных процессов, включая память, внимание и мышление.

Кроме того, в исследовании описаны идеи отечественных педагогов и дефектологов, таких как В. П. Глухов [3], В. К. Воробьева [5], Т. А. Ткаченко [15], И. Н. Лебедева [9], посвященные вопросам диагностики и коррекции речевых расстройств у детей. Их методики направлены на активизацию речевой деятельности через игровые формы занятий, что способствует созданию благоприятных условий для формирования связной речи.

Анализируя основные подходы к изучению понятия связной речи, следует отметить, что С. Л. Рубинштейн характеризует данное определение как «речевую единицу, в которой языковые компоненты организованы согласно логическим и грамматическим законам языка, образуя единое целое» [13, с. 6]. Исследователь уверен, что «связная речь» подразумевает «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [13, с. 6].

Связная речь, как отмечает Г. А. Ванюхина [4], представляет собой последовательность мыслей, выраженных в словесной форме, а также структурированных и взаимосвязанных по смыслу. Особенность связной речи заключается в том, что она неразрывно взаимосвязана с компонентом мышления (мыслями) и тем самым отражает прямую связь с логической структурой мышления дошкольника (способность ребенка понимать информацию и высказываться в правильной и логичной форме).

Связная речь детей с нарушениями речевого развития, по мнению Е. В. Андреевой и С. Н. Архиповой [1], имеет специфические особенности, проявляющиеся в трудностях формирования логически последовательных и грамматически верных высказываний. Для успешной коррекции этих нарушений необходимо организовать специальные условия, способствующие их эффективному преодолению. Для этого важно создать развивающую среду, в которой дети дошкольного возраста смогут активно взаимодействовать друг с другом и с окружающим миром.

О. С. Ушакова [16] утверждает, что на результат обучения связной речи ребенка дошкольного возраста влияет социальная среда, обеспечивающая речевое общение. Автор акцентирует внимание на важности организации речевого развития на начальных этапах обучения, объясняя это тем, что недостаток речевого развития, сформированный в дошкольный период, практически невозможно восполнить в школьные годы. Следовательно, в зависимости от проявления активности или пассивности ребенка в процессе обучения будет актуализирована его речь (в положительном или отрицательном контексте).

В. И. Лахмоткина и Л. А. Ястребова определяют связную речь как «сложную форму речевой деятельности, которая отличается систематическим и последова-



тельным изложением личных мыслей» [8, с. 204]. Связная речь, по мнению авторов, включает в себя не только грамотное построение предложений, но и умение логически структурировать информацию, а также определять ее контекст в зависимости от аудитории слушателей. Таким образом, они утверждают, что успешное освоение дошкольной программы, познание окружающего мира и развитие личностных качеств напрямую зависят от речи.

В книге О. С. Ушаковой «Теория и практика развития речи дошкольника» [16] говорится, что в рамках развития связной речи понятия «диалог» и «монолог» играют ключевую роль в формировании связной речи и переход от диалогической формы к монологической требует усложнения речевых умений и навыков. Диалогическая речь в данном контексте рассматривается как естественная форма коммуникации, основанная на обмене высказываниями. Для нее характерны вопросы и ответы собеседников, пояснения, возражения.

Д. Б. Эльконин и Л. И. Эльconiнова [24] утверждают, что овладение грамматическим строем родного языка осуществляется посредством диалогической речи. Е. В. Галеева и Н. Н. Бартош [6] в статье о создании педагогических условий развития диалогической речи старших дошкольников приходят к выводу, что диалогическая речь является первичной формой общения, обладающей ярко выраженной социальной направленностью и предназначенной для непосредственного взаимодействия между людьми. Этой же позиции придерживается Е. Л. Баринова [2], утверждая, что основой диалога служит не только общность восприятия участников, но и контекст и предмет обсуждения. При этом «структура диалога может быть грамматически неполной, и в нем могут отсутствовать отдельные компоненты полноценных высказываний» [2].

По мнению А. Р. Лурия [10], монологическая речь представляет собой последовательное высказывание индивидуумом, основной целью которого является передача информации о различных фактах и явлениях реального мира. Исследователь утверждает, что монологическая речь не только является средством передачи информации, но и «отражает внутренний мир говорящего, его эмоциональное состояние, личные убеждения и ценности» [10, с. 15]. В этом контексте, по мнению Е. В. Шамариной [22], монологическая речь становится инструментом самоутверждения и самовыражения, позволяя индивиду передавать не только факты, но и свои мысли, чувства и переживания. Реализация монологической речи не рассчитана на общение, требует продумывания, соблюдения форм и правил. Именно поэтому необходимо обучение монологу, особенно детям с выраженными проблемами речевой деятельности.

По определению Е. А. Кирилловой [7], дети с тяжелыми нарушениями речи представляют собой особую группу детей с выраженными отклонениями в развитии, у которых интеллект изначально не нарушен, но наблюдаются серьезные речевые расстройства, оказывающие влияние на формирование психики. Необходимо указать, что для нормального развития связной речи важно не только развивать познавательные процессы, но и формировать способность к наблюдению, сравнению и обобщению явлений окружающего мира.

Однако Л. Г. Шадрина [21] делает акцент на том, что у детей с выраженными нарушениями речи наблюдается снижение уровня внимания. Эти дети испытывают трудности с запоминанием заданий, тем самым зачастую не могут завершить начатую работу и быстро утомляются. Все эти факторы негативно сказываются на процессе речевого развития.



Е. Ю. Серова и Н. И. Сидорова [14] также указывают на то, что недостаточный уровень внимания может привести к проблеме сосредоточивания детей на слушании и восприятии информации, что, в свою очередь, затруднит их способность к усвоению новых слов и грамматических конструкций. В результате дети с нарушениями речи могут испытывать сложности не только в вербальной коммуникации, но и в межличностных отношениях, так как трудности в общении могут вызывать у них чувство неуверенности и социальной изоляции. Исходя из этого, вышеуказанные исследователи в своих трудах определяют, что главной задачей логопедической помощи детям дошкольного возраста с нарушениями речи является их обучение формированию правильной структуры «в языковом и содержательном отношении» выражения своих мыслей [14, с. 113].

Т. А. Ткаченко отмечает, что формирование связной речи у детей с серьезными нарушениями осуществляется логопедом посредством применения разнообразных видов практической деятельности, таких как:

- игры;
- коррекционные занятия;
- режимные моменты;
- наблюдения за окружающей средой [15, с. 58].

Именно поэтому в дошкольных учреждениях важно не только обучать языковым навыкам, но и организовывать комфортную и поддерживающую атмосферу, в которой дети смогут свободно выражать свои мысли и эмоции.

Л. А. Павлова [11] среди множества нарушений в развитии компонентов речевой системы у детей с тяжелыми речевыми расстройствами выделяет проблемы смыслового восприятия речи и описывает ряд особенностей формирования связной речи:

- а) выраженность стереотипных высказываний, проявляющаяся в ограниченном словарном запасе и частом использовании слов, заключающих несколько смысловых значений;
- б) неупотребление логических связей в речи, использование только приема перечисления действий;
- в) допущение ошибок при передаче логической последовательности событий (потеря смыслового компонента);
- г) частое использование повторяющихся слов;
- д) творческое рассказывание не сформировано;
- е) трудности, выраженные в выявлении идеи повествования, а также в последовательном развитии сюжета;
- ж) возникновение проблем в процессе составления развернутого рассказа на основе одной картинки или серии сюжетных изображений.

Л. А. Павлова отмечает, что дети с серьезными нарушениями речи редко выступают инициаторами общения, не проявляют интереса и активности в общении со сверстниками, а также избегают задавать вопросы взрослым и не сопровождают игровые ситуации рассказом. Это приводит к уменьшению коммуникативной направленности их речи [11, с. 4].

Важным шагом, по мнению А. М. Хайруллиной [19] и Е. В. Шадринной [21], в решении этой проблемы является создание условий, способствующих развитию коммуникативной активности, например проведение специальных игр, направленных на развитие речевых навыков, а также использование других творческих подходов, которые могут заинтересовать детей и мотивировать их к взаимодействию. Кроме



того, как подчеркивают Е. А. Павлова и Л. В. Попова [12], необходимо вовлекать в процесс социализации не только самих детей, но и родителей и педагогов, обучая их методам эффективного общения и поддержки речевого развития. Таким образом, создание благоприятной среды для общения и взаимодействия может значительно улучшить ситуацию и помочь детям с речевыми нарушениями развить свои навыки, преодолеть барьеры и стать более уверенными в себе.

В статье И. В. Яковлевой и О. А. Подольской [25], посвященной современным технологиям в образовательном пространстве, обозначена важность диагностического исследования детей с особыми образовательными потребностями, нуждающимися в обучении по индивидуальному образовательному маршруту. По их мнению, верное составление и эффективное применение этого маршрута во многом будут зависеть от проведения комплексной диагностики.

Сегодня более результативными диагностиками нарушения связной речи детей старшего дошкольного возраста являются следующие.

Методика В. П. Глухова [3] включает шесть заданий.

1. Первое задание направлено на оценку способности ребенка к формулированию завершенного высказывания (на уровне фразы). Ребенку демонстрируется набор изображений с разнообразными сценами (например, мальчик ловит рыбу, девочка поливает цветы). В момент демонстрации картинок ребенку необходимо ответить на вопрос: «Что изображено на этой картинке?»

2. В рамках второго задания оцениваются базовые навыки детей в установлении лексико-смысловых связей между предметами. Во время игры ребенку показываются три изображения (лес, девочка, корзинка) и предлагается составить предложение, в котором будут упомянуты все три компонента.

3. Третье задание направлено на оценку способности ребенка дошкольного возраста воспроизводить текст (небольшого объема и доступного по структуре для его возраста). Для этого специалист дважды читает знакомую ребенку сказку, например «Репку» или «Курочку Рябу», и затем предлагает пересказать содержание или объяснить, о чем идет речь в сказке.

4. Создание связной сюжетной линии происходит посредством использования серии изображений. В рамках этого задания ребенку показываются картинки, расположенные в логической последовательности, и предлагается составить последовательный рассказ, опираясь на предоставленный наглядный материал.

5. Составление истории ребенком. Специалист просит воспитанника составить небольшой рассказ из жизни ребенка.

6. Составление описательного рассказа на основе изображения. Специалист просит воспитанника составить небольшой рассказ по определенной картине.

Анализируя полученные в ходе диагностики результаты, учитываются следующие аспекты:

- 1) полнота и самостоятельность ответов,
- 2) наличие смысловых пробелов в рассказах,
- 3) соответствие содержания картинкам,
- 4) особенности экспрессивной речи.

Комплексная диагностика В. К. Воробьевой [5] содержит 4 серии.

1. Оценка репродуктивных возможностей речи ребенка; включает два задания. Первое – пересказ текста в полном объеме, второе – краткий пересказ [5, с. 5].



2. Анализ продуктивных видов связной речи; осуществляется посредством упорядочения серии сюжетных картинок, на основе которых необходимо составить рассказ [5, с. 6].

3. Исследование смыслообразующего элемента связной речи; происходит посредством выполнения заданий, включающих:

- составление продолжения рассказа после прочтения его вводной части;
- создание сюжета и рассказа по предметным картинкам;
- самостоятельный выбор темы и составление по ней небольшого рассказа [5, с. 6].

4. Оценка способности ориентироваться в признаках связной речи; заключается в том, что дети дошкольного возраста должны определить, какой образец речи можно классифицировать как рассказ, а какой нет [5, с. 7].

Методика Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной [18] включает два задания. В одном из них ребенку нужно составить рассказ, опираясь на серию картинок с сюжетом. Во втором – пересказать прослушанный текст (в данном случае предлагается рассказ «Пушок и Машка»). Далее на основе полученных данных проводится оценка умений и навыков ребенка по нескольким критериям: последовательное изложение содержания текста, правильное лексико-грамматическое оформление высказывания, а также способность ребенка самостоятельно составить рассказ.

Комплексная методика И. Н. Лебедевой [9] представляет собой семь заданий, которые могут выполняться как индивидуально, так и в группах. Эта методика предполагает беседы до и после каждого задания и проведение диагностической работы в привычной для ребенка обстановке.

В процессе выполнения заданий детьми изучаются следующие аспекты:

1. Особенности, выявленные в процессе пересказа текста (задание 1).
2. Нюансы рассказывания на основе серии картинок (задание 2).
3. Специфика восприятия и вербальной интерпретации содержания сюжетной картины (задания 3, 4).
4. Воздействие визуальных образов картины в процессе рассказывания (задание 5).
5. Влияние символично-моделирующих видов деятельности на процесс рассказывания по картине, основанное на ее содержании (задания 6, 7).

Результаты оцениваются с помощью метода количественной оценки словаря.

Исходя из анализа представленных методик, можно выделить общую структуру заданий, но несмотря на это в настоящее время не существует универсального подхода для выявления механизмов нарушений связности высказывания, которые являются крайне важными для проведения корректной диагностической работы. В связи с этим, как считают исследователи Д. В. Черепанова [20], Г. Р. Шашкина [23], в рамках реализации ФГОС для разработки эффективных образовательных маршрутов и успешной коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи логопеду необходимо сочетать различные методики.

Для диагностического обследования развития связной речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи после тщательного анализа литературы по данной теме мы рекомендуем следующее:

- использование различных методов: наблюдение за речевым поведением детей, проведение бесед и диалогов, тестирование с использованием заданий на составление рассказов;
- подбор необходимых материалов, таких как картинки, схемы, тексты для чтения и т. д.;



- наличие системы записи и анализа полученных данных, направленного на отслеживание динамики развития речевых навыков у каждого ребенка;
- структурированные рекомендации по проведению логопедической диагностики, а также методы и приемы для дальнейшего развития связной речи детей в зависимости от выявленного уровня.

Диагностические исследования, проведенные с учетом этих положений, помогут выявить следующие нарушения речевого развития детей: стереотипность речи, ограниченное использование слов, допущение ошибок в образовании логической последовательности событий, пропуски действующих лиц и ключевых деталей, а также добавление неуместных эпизодов. Все это может негативно отражаться на выразительности и разнообразии речевых конструкций, а также на способности детей формулировать собственные мысли, что подчеркивает необходимость проведения специальной коррекционной работы по развитию связной речи детей с нарушениями речевой деятельности.

В заключение отметим, что ребенок осваивает навыки связной речи в процессе общения и взаимодействия с окружающим миром, но ключевым аспектом овладения детьми диалогической и монологической речью является формирование осознанного построения связного высказывания. Эффективность коррекционно-образовательной деятельности по развитию связной речи ребенка в рамках реализации ФГОС напрямую зависит от создания специальных условий и в первую очередь от выбора и проведения диагностики речевого развития.

Результаты теоретического исследования показали, что эффективная коррекционно-образовательная работа по развитию связной речи детей с тяжелыми нарушениями речи требует комплексного подхода, включающего проведение диагностики, создание поддерживающей среды, учитывающей индивидуальные особенности каждого ребенка, активное вовлечение детей в речевую деятельность. Было установлено, что успешность коррекционной работы во многом зависит от своевременности образовательного процесса, качества взаимодействия между специалистами и родителями.

Полученные данные проведенного теоретического исследования могут служить основой для разработки новых коррекционных программ и повышения эффективности уже существующих методик. Дальнейшая работа в этой области будет направлена на практическое внедрение полученных знаний.

Также в качестве перспективы дальнейшего изучения данной проблемы выступит написание исследовательской работы, заключающейся в анализе, разработке и обосновании специальных условий для развития связной речи детей с тяжелыми нарушениями речи, способствующих успешной интеграции дошкольников в учебный и социальный процесс, развитию коммуникативных навыков и повышению самооценки.

Список источников

1. Андреева Е. В., Архипова С. Н. Развитие связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 4. С. 28–31. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2054> (дата обращения: 12.01.2025).

2. Баринаева Е. Л. Связная речь и пути овладения ею в школе. М.: Просвещение, 1996.



3. *Белая Е. К., Свириденко И. А.* Диагностика уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Мир педагогики и психологии. 2023. № 3. С. 42–45.
4. *Ванюхина Г. А.* Истоки качества связной речи дошкольников с системными речевыми нарушениями // Логопед. 2005. № 5. С. 18–25.
5. *Воробьева В. К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 с.
6. *Галеева Е. В., Бартош Н. Н.* Педагогические условия развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 2. С. 127–131.
7. *Кириллова Е. А.* Психолого-педагогические аспекты обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы современной педагогической науки: материалы международной научно-образовательной конференции (18–19 декабря 2014 г.). Казань: Школа, 2014. С. 355–358. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F930713760/Statya_Kirillovoj_E._A.1.pdf (дата обращения: 11.01.2025).
8. *Лахмоткина В. И., Ястребова Л. А.* Педагогические аспекты формирования связной речи в контексте психологических и психолингвистических исследований // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 2. С. 204–209.
9. *Лебедева И. Н.* Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: учебно-методическое пособие. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. 175 с.
10. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. М.: Изд-во МГУ, 1997. 167 с.
11. *Павлова Л. А.* Формирование навыков связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitiye-rechi/2021/10/03/formirovanie-navykov-svyaznoy-rechi-u-detey-s-tyazhelymi> (дата обращения: 11.01.2025).
12. *Павлова Е. А., Попова Л. В.* Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5. С. 3–5. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15966> (дата обращения: 13.01.2025).
13. *Рубинштейн С. Л.* К психологии речи // Ученые записки ЛГПИ имени Герцена. 1941. Т. 35. С. 6–20.
14. *Серова Е. Ю., Сидорова Н. И.* Развитие связной речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации ФГОС // Специальное образование. 2017. № 2. С. 113–116.
15. *Ткаченко Т. А.* Формирование и развитие связной речи. СПб.: Детство-пресс, 1999. 215 с.
16. *Ушакова О. С.* Теория и практика развития речи дошкольника. М.: Сфера, 2008. 256 с.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. М.: Сфера, 2017. 96 с.
18. *Фотекова Т. А., Ахутина Т. В.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.
19. *Хайруллина А. М., Хайруллин Р. Р.* Мнемотаблицы как средство развития связной речи дошкольников [Электронный ресурс] // Место социально-гуманитарных наук в развитии современной цивилизации: сборник научных статей конференции. Белгород, 2020. С. 184–186. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30458130> (дата обращения: 10.01.2025).
20. *Черепанова Д. В.* Методы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] // Вестник



дошкольного образования. 2021. № 10. URL: <https://vestnikdo.ru/tpost/3z1rtkzdc1-cherepanova-dv-metodi-razvitiya-svyaznoi?ysclid=m5sdtqljp3591736962> (дата обращения: 11.01.2025).

21. Шадрина Л. Г. Состояние проблемы развития связной образной речи детей в теории дошкольного и школьного образования // Психолого-педагогический поиск. 2008. № 8. С. 154–163.

22. Шамарина Е. В. Особенности использования наглядного материала для формирования связной речи старших дошкольников и младших школьников с задержкой психического развития // Начальная школа. 2017. № 4. С. 140–149.

23. Шашкина Г. Р. Технологии преодоления темпо-ритмических нарушений у детей дошкольного возраста: учебное пособие. М.: Московский городской педагогический университет, 2021. 128 с.

24. Эльконина Л. И., Эльконин Б. Д. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъективность действия // Психология. 1993. № 2. С. 62–70.

25. Яковлева И. В., Подольская О. А. Современные технологии в образовательном пространстве: учебное пособие. М.: Директмедиа Паблишинг, 2022. 92 с.

References

1. Andreeva E. V., Arkhipova S. N. Development of Coherent Speech in Older Preschoolers with General Speech Underdevelopment [Electronic resource]. *Scientific Review. Pedagogical Sciences*, 2019, no. 4, pp. 28–31. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2054> (date of access: 12.01.2025). (In Russian)

2. Barinova E. L. *Connected Speech and the way of Speaking it at School*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1996. (In Russian)

3. Belaya E. K., Sviridenko I. A. Diagnosis of the Level of Development of Coherent Speech in Children of Senior Preschool age with General Underdevelopment of Speech. *World of Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 3, pp. 42–45. (In Russian)

4. Vanyukhina G. A. Origins of the Quality of Coherent Speech of Preschoolers with Systemic Speech Disorders. *Speech Therapist*, 2005, no. 5, pp. 18–25. (In Russian)

5. Vorobyova V. K. *Methods for the development of coherent speech in children with systemic speech underdevelopment*: textbook allowance. Moscow: AST: Astrel': Transitkniga Publ., 2006, 158 p. (In Russian)

6. Galeeva E. V., Bartosh N. N. Pedagogical conditions for the development of dialogical speech in children of senior preschool age. *Baltic Humanitarian Journal*, 2016, no. 2, pp. 127–131.

7. Kirillova E. A. Psychological and Pedagogical Aspects of teaching Children with Severe Speech Impairments in the Conditions of Inclusive Education [Electronic resource]. *Actual problems of modern pedagogical science*: materials of the international scientific and educational conference (December 18–19, 2014). Kazan: Shkola, 2014. Pp. 355–358. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F930713760/Statya_Kirillovoj_E._A.1.pdf (date of access: 11.01.2025). (In Russian)

8. Lakhmotkina V. I., Yastrebova L. A. Pedagogical Aspects of the Formation of Coherent Speech in the Context of Psychological and Psycholinguistic Research. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 2, pp. 204–209. (In Russian)

9. Lebedeva I. N. *Development of Coherent Speech of Preschoolers. Teaching Storytelling from a Picture*: Educational Manual. Saint Petersburg, 2009, 175 p. (In Russian)

10. Luria A. R. *Language and Consciousness*. Moscow, 1997, 167 p. (In Russian)

11. Pavlova L. A. *Formation of Coherent Speech Skills in Children with Severe Speech Impairments* [Electronic resource]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitiye-rechi/2021/10/03/formirovanie-navykov-svyaznoy-rechi-u-detey-s-tyazhelymi> (date of access: 11.01.2025). (In Russian)



12. Pavlova E. A., Popova L. V. Development of Coherent Speech in Children of Senior Preschool Age [Electronic resource]. *International Student Scientific Bulletin*, 2016, no. 5, pp. 3–5. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15966> (date of access: 13.01.2025). (In Russian)
13. Rubinstein S. L. On the Psychology of Speech. *Scientific Notes of the Herzen State Pedagogical Institute*, 1941, vol. 35, pp. 6–20. (In Russian)
14. Serova E. Yu., Sidorova N. I. Development of Coherent Speech in Preschool Children with Severe Speech Impairments in the Context of the Implementation of the Federal State Educational Standard. *Special Education*, 2017, no. 2, pp. 113–116. (In Russian)
15. Tkachenko T. A. *Formation and Development of Coherent Speech*. Saint Petersburg: Detstvo-press Publ., 1999, 215 p. (In Russian)
16. Ushakova O. S. *Theory and Practice of Preschooler Speech Development*. Moscow: Sfera Publ., 2008, 256 p. (In Russian)
17. *Federal State Educational Standard of Preschool Education: Orders and letters of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation*. Moscow: Sfera Publ., 2017, 96 p. (In Russian)
18. Fotekova T. A., Akhutina T. V. *Diagnosis of Speech Disorders in Schoolchildren Using Neuropsychological Methods: Manual for Speech therapists and Psychologists*. Moscow: ARKTI Publ., 2002, 136 p. (In Russian)
19. Khairullina A. M., Khairullin R. R. Mnemotables as a Means of Developing Coherent Speech of Preschoolers. Collection of Scientific Articles of the Conference [Electronic resource]. *The Place of Social Sciences and Humanities in the Development of Modern Civilization*. Belgorod, 2020, pp. 184–186. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30458130> (date of access: 10.01.2025). (In Russian)
20. Cherepanova D. V. Methods for the Development of Coherent Speech in Children of Senior Preschool age with Severe Speech Impairments [Electronic resource]. *Bulletin of Preschool Education*, 2021, no. 10. URL: <https://vestnikdo.ru/tpost/3z1rtkzdc1-cherepanova-dv-metodi-razvitiya-svyaznoi?ysclid=m5sdtqljp3591736962> (date of access: 11.01.2025). (In Russian)
21. Shadrina L. G. The State of the Problem of Development of Coherent Figurative Speech of Children in the theory of Preschool and School Education. *Psychological and Pedagogical Search*, 2008, no. 8, pp. 154–163. (In Russian)
22. Shamarina E. V. Features of the Use of Visual Material for the Formation of Coherent Speech of Older Preschoolers and younger Schoolchildren with Mental Retardation. *Primary School*, 2017, no. 4, pp. 140–149. (In Russian)
23. Shashkina G. R. *Technologies for Overcoming Tempo-Rhythmic Disturbances in Preschool Children: a Textbook*. Moscow: Publishing House of the Moscow City Pedagogical University, 2021, 128 p. (In Russian)
24. Elkoninova L. I., Elkonin B. D. Sign Mediation, Fairy tale and Subjectivity of Action. *Psychology*, 1993, no. 2, pp. 62–70. (In Russian)
25. Yakovleva I. V., Podolskaya O. A. *Modern Technologies in the Educational Space: textbook*. Moscow: Direktmedia Publishing Publ., 2022, 92 p. (In Russian)

Информация об авторах

Кацап Наталья Петровна – студент 1 курса магистратуры, направление «Специальное (дефектологическое) образование», магистерская программа «Логопедические технологии преодоления расстройств речевой деятельности», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, 1311knp@mail.ru

Чистобаева Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, chisto_anna@mail.ru



Information about the Authors

Natalya P. Katsap – 1st year Master’s Student, Direction “Special (Defectological) Education”, Master’s Program “Speech Therapy Technologies for Overcoming Speech Disorders”, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, 1311knp@mail.ru

Anna Yu. Chistobaeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children’s Speech, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, chisto_anna@mail.ru

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 21.01.2025

Одобрена после рецензирования: 10.02.2025

Принята к публикации: 07.03.2025

Received: 21.01.2025

Approved after peer review: 10.02.2025

Accepted for publication: 07.03.2025



Обзорная статья

УДК 159.923+1(091)

DOI: 10.15293/2312-1580.2501.03

Проблема изучения «психических состояний» в античной мысли

Коваленко Кирилл Алексеевич¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье проводится комплексный анализ представлений о психических состояниях в философских школах Древнего мира. Исследование охватывает истоки, когда внутренние переживания трактовались через призму сверхъестественных явлений, и постепенный переход от мистических интерпретаций к рациональному осмыслению природы души, разума и эмоций. Рассматриваются взгляды древнегреческих философов (Платона, Аристотеля, стоиков), а также представления индийских (буддизм и джайнизм) и древнекитайских (даосизм и конфуцианство) традиций. Особое внимание уделено тому, как первоначальные религиозно-мистические трактовки послужили отправной точкой для формирования основ этики, духовных практик и современной психологии.

Ключевые слова: психические состояния; душа; сознание; древняя философия; сверхъестественные явления; этика; духовные практики.

Для цитирования: Коваленко К. А. Проблема изучения «психических состояний» в античной мысли // СМАЛЬТА. 2025. № 1. С. 29–39. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.03>

Review Article

The Problem of Studying “Mental States” in Ancient Thought

Kirill A. Kovalenko¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. This article presents a comprehensive analysis of how the concept of mental states evolved in the philosophical schools of the ancient world. The study covers the earliest period, when internal experiences were interpreted through the prism of supernatural phenomena, and traces the gradual shift from mystical interpretations to a rational understanding of the soul, mind, and emotions. It examines the views of ancient Greek philosophers (Plato, Aristotle, the Stoics), as well as the perspectives found in Indian (Buddhism and Jainism) and ancient Chinese (Taoism and Confucianism) traditions. Particular attention is paid to how the initial religious–mystical interpretations served as a starting point for the development of ethical principles, spiritual practices, and modern psychology.

Keywords: mental states; soul; consciousness; ancient philosophy; supernatural phenomena; ethics; spiritual practices.



Современные исследования подтверждают важность эффективного контроля психоэмоциональных состояний. Так, Н. С. Lench [24] отмечает влияние психоэмоциональных состояний на поведение, когнитивные процессы и общее качество жизни, а J. A. Silvers [25] указывает, что способность управлять эмоциями имеет ключевое значение для развития личности, успешного применения психотерапевтических методов и адаптации в повседневной жизни. Первые представления о психических состояниях зародились в древних философских школах, где природу души и разума пытались объяснить через призму сверхъестественных явлений. В условиях отсутствия современных научных методов люди связывали внутренние переживания с воздействием богов, духов или иных мистических сил, что отражалось в ритуальных, шаманских и магических практиках. Так, А. М. Foerschner [23] отмечает, что в древних культурах такие феномены, как транс, нирвана и пророческие видения, трактовались как непосредственный контакт с потусторонним миром, а М. В. Михалкина [11] подчеркивает, что представления о психических состояниях формировались в рамках таких культурных центров, как Древняя Греция, Индия и Китай. Эти религиозно-мистические интерпретации стали фундаментом для дальнейшей философской рефлексии, направленной на изучение природы сознания, эмоциональных состояний и нравственных исканий. Цель настоящей статьи состоит в анализе этапов формирования концепций психических состояний в различных культурных традициях Древнего мира и выявлении их влияния на развитие последующих этических и психологических учений.

Античная Греция стала ареной для перехода от мифологического объяснения к философскому анализу внутреннего мира человека. Именно здесь начали формироваться новые взгляды на природу человека, его сознание и эмоциональную сферу. В этот период психическое состояние традиционно связывалось с понятием души, которая воспринималась как центральный элемент существования человека. Она играла ключевую роль не только в поддержании жизнедеятельности тела, но и в определении его нравственных, интеллектуальных и эмоциональных качеств. Душа в античном мировоззрении рассматривалась как нечто более сложное и многогранное, чем просто источник жизни. Она являлась основой индивидуальности человека, формируя его характер, убеждения и способность к познанию. Считалось, что именно душа определяет способность к мышлению, моральным суждениям и эмоциональному восприятию мира. Этот взгляд оказал существенное влияние на развитие философской мысли, заложив основы для последующих теорий о природе человека и его внутреннем мире.

А. С. Богомолов [4] в своем анализе трудов Платона подчеркивает, что философ рассматривал душу как активного носителя психических состояний, определяющего внутреннюю динамику человеческой природы. Платон, как видно из диалога «Федон» [16], утверждал, что душа управляет своими состояниями через желания, суждения, радость и страдания, что делает ее ключевым субъектом психической деятельности. Взаимодействие этих элементов, отраженное в «Государстве» [14], формирует структуру психической жизни человека, определяя его эмоциональные реакции, когнитивные процессы и способность к осмыслению реальности. Центральное место в платоновской концепции занимает идея познания, которое, соглас-



но взглядам философа, представляет собой процесс припоминания ранее воспринятых истин, как демонстрируется в «Меноне» [15]. Это связано с тем, что душа до своего воплощения в теле существовала в мире идей и уже обладала знанием неизменных истин. Такой взгляд предполагает, что психические состояния человека не только зависят от внешних факторов, но и имеют глубинную внутреннюю природу, связанную с опытом души до рождения. Таким образом, платоновская концепция души содержит важные элементы теории психических состояний, рассматривая их не как хаотичные реакции, а как упорядоченные процессы, подчиненные внутренней логике души. Платон закладывает основы для дальнейшего изучения сознания, эмоциональной сферы и познавательных способностей, что впоследствии становится центральной темой философской и психологической мысли.

В отличие от Платона, Аристотель в трактате «О Душе» [2] предложил детализированную модель души, рассматривая ее как систему, состоящую из трех уровней: растительного, животного и рационального. Этот подход позволил более глубоко осмыслить природу психических состояний, связывая их с различными уровнями душевной активности. Растительная часть, отвечая за процессы роста, питания и воспроизведения, не участвует в формировании осознанных психических состояний, но обеспечивает биологическую основу жизни. Животная часть души проявляется через чувства, эмоции, влечения и способность к движению, что находит отражение в таких аффективных состояниях, как страх, радость, гнев и удовольствие. Наконец, рациональная часть души, которой уделяется особое внимание в «Никомаховой этике» [1] и «Политике» [3], отвечает за осознание, мышление, рефлекссию и моральное суждение, позволяя человеку анализировать свои психические состояния и управлять ими.

Как подчеркивает Р. Ю. Рунаев [17], рациональная часть души играет решающую роль в регуляции психических состояний, обеспечивая контроль над эмоциями и формирование устойчивых поведенческих установок. В рамках этической концепции Аристотеля, изложенной, в частности, в «Никомаховой этике», развитие добродетелей рассматривается как процесс нахождения баланса между крайними проявлениями эмоциональных и поведенческих состояний. Это срединное положение, или «золотая середина», помогает человеку достигать внутренней гармонии и психологического благополучия, что ведет к устойчивому ощущению счастья.

Аристотелевская модель души акцентирует внимание на наблюдении за внутренними процессами и их влиянии на психическую жизнь человека. В отличие от платоновской концепции, предполагавшей предсуществование души, Аристотель рассматривает психические состояния как динамический процесс, возникающий в контексте жизненного опыта и развивающийся благодаря практическому взаимодействию с окружающей средой. Таким образом, его подход подчеркивает значимость не только врожденных свойств психики, но и ее формирования через осмысленную деятельность, саморефлексию и нравственное совершенствование.

В. А. Степанович [20] подчеркивает, что представители стоической философии, такие как Зенон, Эпиктет и Марк Аврелий, рассматривали управление психическими состояниями как ключевую задачу человеческого существования. Стоики стремились к состоянию невозмутимости, или апатии, при котором эмоции и страсти не подчиняют разум, а находятся под его контролем. Они полагали, что психические состояния не должны зависеть от внешних обстоятельств, поскольку только внутренняя самодисциплина и осознанное отношение к собственным переживаниям способны обеспечить устойчивость личности перед лицом жизненных испытаний.



Стоики утверждали, что разум представляет собой высшую сущность, способную не просто реагировать на происходящее, но и сознательно управлять эмоциональными и когнитивными процессами. На важность подобного контроля указывали, в частности, Сенека в трактате «О гневе» [19] и Марк Аврелий в сочинении «Наедине с собой» [10]. С их точки зрения, такие психические состояния, как страх, гнев, печаль или чрезмерная радость, являются следствием неправильного восприятия действительности. Человек, который поддается этим состояниям, теряет контроль над собой, в то время как осознание их природы и работа над ними позволяют достичь внутренней гармонии.

Стоическая практика управления психическими состояниями включала постоянное самонаблюдение, рефлекссию и осознание собственной реакции на события. Человек, обладающий стоическим мышлением, не подавляет свои эмоции, но преобразует их, осмысливая и направляя в русло разумных действий. Такой подход способствовал выработке устойчивости к стрессу, умению принимать неизбежное без лишних волнений и концентрироваться на том, что находится в зоне личного контроля.

Таким образом, стоическая философия заложила основы рационального управления психическими состояниями, рассматривая их не как хаотичные реакции, а как процессы, поддающиеся анализу и осмысленному контролю. Этот подход оказал значительное влияние на последующее развитие психологии эмоций, когнитивной психологии и практик саморегуляции, предлагая человеку инструменты для достижения внутренней гармонии и устойчивости в условиях переменчивого мира.

В индийских философских школах, таких как буддизм и джайнизм, представления о психических состояниях играли центральную роль в формировании мировоззрения и духовном развитии личности. Эти традиции рассматривали внутренние переживания, эмоции и мыслительные процессы не просто как случайные проявления психики, а как ключевые факторы, влияющие на судьбу человека, его духовный путь и возможность освобождения от страданий. Н. А. Канаева [7] детально анализирует буддизм и джайнизм, обращая особое внимание на то, как в каждой из этих традиций понимаются причины возникновения и пути преодоления неблагоприятных психических состояний.

В буддизме центральное место занимает понятие жажды (тришна), рассматриваемой в качестве основной причины страданий (дуккха). Жажда проявляется в трех формах: стремлении к чувственным удовольствиям, жажде продолжения существования и желании прекращения существования. Эти влечения порождают беспокойство, тревожность и неудовлетворенность, удерживая сознание в состоянии постоянного напряжения. Подчиняясь подобным желаниям, человек формирует устойчивые психические состояния, включая зависимость, тревогу, страх перед изменениями и разочарование, возникающее при невозможности удовлетворения стремлений. Согласно учению Будды, искоренение жажды – ключевой шаг на пути к освобождению ума от негативных психических состояний. В классическом буддийском трактате «Дхаммапада» [6] подчеркивается, что осознанное понимание природы желаний и постепенное освобождение от них ведет к нирване, представляющей высшую форму внутренней гармонии. При этом нирвана не сводится к подавлению эмоций или полной отрешенности: она означает состояние глубокой ясности, свободное от таких омрачений ума, как привязанность, гнев и неведение. Этот путь позволяет обрести устойчивый внутренний покой и осознанность, при



которых человек не становится заложником собственных психических состояний, а учится ими управлять.

В джайнистской традиции, как указывается в «Таттвартха Сутра» [21] особое внимание уделяется влиянию негативных эмоциональных состояний на духовное развитие человека. Такие эмоции, как гнев, жадность, гордыня и заблуждения, рассматриваются не просто как препятствия на пути к внутреннему равновесию, но и как основные факторы, способствующие накоплению кармы, которая связывает душу с материальным миром и препятствует ее освобождению. Считается, что эти деструктивные состояния формируют привязанности и омрачения ума, усиливая цикл перерождений (сансара) и мешая достижению состояния кевалы – абсолютно-го знания и высшего блаженства.

Джайнизм подчеркивает, что путь к освобождению требует строгого контроля над своими мыслями, эмоциями и поступками. Для этого необходимо следовать своду моральных норм, который включает ненасилие (ахимса), правдивость, отказ от воровства, воздержание и непривязанность. Эти принципы направлены на очищение души от кармических накоплений, что, в свою очередь, способствует гармонизации психических состояний и достижению духовного равновесия.

Кроме того, в джайнизме особое значение придается медитативным практикам, которые помогают контролировать эмоции, очищать сознание и ослаблять влияние негативных состояний. Практика сосредоточения, самоанализа и осознанного поведения позволяет человеку постепенно освобождаться от власти страстей, достигая состояния внутреннего покоя и невозмутимости. Таким образом, джайнистский подход к психическим состояниям основан на идее их трансформации через дисциплину, этическое поведение и духовные практики, что ведет к очищению души и освобождению от цикла перерождений.

В Древнем Китае понятие психического состояния играло важную роль не только в формировании личного благополучия, но и в обеспечении гармоничного взаимодействия между человеком, обществом и Вселенной. Считалось, что внутреннее состояние человека оказывает непосредственное влияние на его поступки, отношения с окружающими и даже на природный порядок, поэтому управление эмоциями и мыслями рассматривалось как ключевой аспект самосовершенствования. Основными философскими направлениями, уделявшими внимание психическим состояниям, были даосизм и конфуцианство.

К. Хёрли [22] подчеркивает, что в даосской традиции, сложившейся на учениях Лао-цзы и Чжуан-цзы, психическое состояние человека понимается через призму единения с Дао – универсальным законом природы, определяющим порядок существования всего. Согласно даосскому мировоззрению, внутренняя гармония неразрывно связана со способностью следовать естественному ходу вещей, не нарушая его природных ритмов и закономерностей.

Как отражено в «Дао де дзин» [9], главной целью даосской практики является достижение состояния «у-вэй» (недеяния). При этом «у-вэй» не подразумевает абсолютного бездействия, а предполагает спонтанное и естественное следование Дао без искусственного вмешательства и избыточного сопротивления. Человек, пребывающий в таком состоянии, обретает глубокий внутренний покой, освобождается от лишних тревог и конфликтов, что дает ему возможность сохранять гармоничные отношения и с самим собой, и с окружающим миром.

Аналогичные идеи раскрываются и во «Внутреннем разделе» Чжуан-цзы [5], где подчеркивается принцип естественности (цзы-жань). Согласно этому учению,



истинная свобода и спокойствие достигаются, когда человек перестает насильно изменять свою природу и природу вещей, осознавая их естественное течение. Внутренняя гармония, таким образом, становится результатом умения сонастроиться с мировым порядком и избежать излишних интеллектуальных и эмоциональных перегрузок.

Существенным элементом поддержания психического здоровья в даосизме считается работа с энергией «ци», сбалансированная циркуляция которой в организме обеспечивает общее благополучие человека. Считается, что гармоничный поток «ци» влияет не только на тело, но и на душевное состояние, способствуя эмоциональному равновесию. Практики, направленные на регулирование этой энергии (дыхательные упражнения, медитации, цигун и тайцзи), помогают устранить блокировки в энергетических каналах, возвращая человеку психическую стабильность и внутреннюю гармонию.

С. Ю. Рыков [18] подчеркивает, что в конфуцианской традиции психическое состояние рассматривается не только как внутренний феномен, но и как важный аспект морального развития личности, непосредственно влияющий на ее социальное поведение. В конфуцианстве психическая гармония не существует отдельно от нравственности, поскольку считается, что эмоциональная стабильность и душевное равновесие возникают в процессе самодисциплины и следования этическим нормам. Психические состояния в этой традиции поддаются осознанному управлению через развитие добродетели (дэ) и постоянное воспитание характера.

Конфуций, о чем свидетельствует «Лунь юй» [13], учил, что правильное формирование психических состояний требует осознанного контроля над эмоциями, избавления от крайностей и соблюдения моральных принципов. Аналогичные идеи развивает и Мэн-цзы [12], подчеркивая, что подлинная человеческая природа изначально ориентирована на добро и нуждается в правильном руководстве для сохранения внутреннего равновесия. Стремление к внутреннему порядку предполагает работу с такими ключевыми добродетелями, как верность (чжун) и сострадание (шу), которые способствуют эмоциональному балансу и выстраиванию гармоничных отношений с окружающими. Человек, обладающий этими качествами, способен сохранять спокойствие и осознанность даже в сложных ситуациях, что снижает уровень стресса и предотвращает возникновение деструктивных состояний, таких как гнев, тревога или раздражение.

Важность работы над собой подчеркнута и в «Да Сюэ» [25], где утверждается, что процесс самоусовершенствования и нравственного воспитания формирует не только внутреннюю устойчивость человека, но и укрепляет общественные связи через культивирование добродетелей. Таким образом, в конфуцианстве управление психическими состояниями рассматривается как неотъемлемая часть самосовершенствования. Через осознание своих эмоций, их контроль и сознательное развитие добродетелей человек достигает внутренней гармонии, что, в свою очередь, способствует благополучию семьи, общества и государства. Конфуцианский подход к психическим состояниям акцентирует внимание не только на их индивидуальном аспекте, но и на их социальной значимости, подчеркивая, что психологическое равновесие человека формируется в процессе его взаимодействия с окружающей средой и нравственного развития.

Анализ представленных философских систем позволяет выделить несколько ключевых аспектов, объединяющих древние представления о психических состояниях.



Во-первых, наблюдается эволюционный переход от мистико-религиозных трактовок внутренних переживаний к рациональному мышлению. Труды Платона и Аристотеля демонстрируют, как первоначальные мифологические представления уступили место эмпирическим методам познания внутреннего мира.

Во-вторых, центральным элементом остается душа, рассматриваемая как носитель эмоциональных, интеллектуальных и нравственных процессов. Эта идея прослеживается как в античной греческой философии (Платон, Аристотель, стоики), так и в восточных традициях (буддизм, джайнизм, даосизм, конфуцианство). Несмотря на различия в терминологии, все системы подчеркивают необходимость гармонизации внутреннего мира через осознанное управление психическими состояниями.

В-третьих, важнейшей задачей является управление и трансформация психических состояний посредством самодисциплины, рефлексии и духовного совершенствования. Применяемые методы – от платоновского припоминания истин до стоического стремления к невозмутимости, от буддийской медитации до конфуцианского воспитания добродетелей – являются универсальными и нашли отражение в современных подходах психотерапии.

Для наглядного сопоставления основных характеристик различных традиций предлагаем следующую сравнительную таблицу.

Таблица

Сопоставление основных характеристик психических состояний в различных традициях

Философская традиция	Представление о душе / психических состояниях	Методы управления/ регулирования	Основное значение/ влияние
1	2	3	4
Платоновская традиция	Душа как активный носитель воспоминаний высших идей; психические состояния – упорядоченные процессы	Припоминание ранее воспринятых истин, рациональное осмысление	Заложение основ рационального познания и саморегуляции
Аристотелевская модель	Три уровня души: растительный, животный и рациональный; психика формируется через жизненный опыт	Баланс между эмоциями и разумом, развитие добродетелей	Формирование концепции самоконтроля и этической гармонии
Стоицизм	Душа как субъект, способный управлять эмоциями и стремящийся к невозмутимости	Самонаблюдение, рефлексия, осознанное преобразование страстей	Универсальные принципы психической устойчивости и самоконтроля
Буддизм	Психические состояния, формирующиеся под влиянием желаний (тришна), являющихся источником страданий	Осознание природы желаний, медитативные практики, отказ от привязанностей	Преодоление страданий и достижение состояния нирваны
Джайнизм	Негативные эмоции приводят к накоплению кармы и омрачению ума	Этическое поведение, медитация, самодисциплина	Духовное очищение и освобождение от цикла перерождений



1	2	3	4
Даосизм	Единение с Дао через внутреннюю гармонию, где циркуляция «ци» определяет психическое состояние	Дыхательные упражнения, цигун, тайцзи, состояние «у-вэй»	Гармонизация психических состояний посредством естественного течения жизни
Конфуцианство	Психическое равновесие связано с нравственным самосовершенствованием и социальной гармонией	Воспитание добродетелей, моральное самоконтролирование, управление эмоциями	Формирование устойчивых социальных отношений через внутреннюю гармонию

Формирование концепции психических состояний в философии Древнего мира представляет собой сложный процесс, в ходе которого первоначальные мистико-религиозные трактовки уступили место рациональному анализу природы души, разума и эмоций. Исследование трудов Платона, Аристотеля, представителей стоицизма, а также духовных традиций буддизма, джайнизма, даосизма и конфуцианства демонстрирует, как каждая из этих школ внесла свой вклад в развитие понимания внутреннего мира человека. Синтез сравнительного анализа позволяет выделить общие принципы: важность саморегуляции, интеграция эмоциональной, интеллектуальной и нравственной сфер, а также универсальность методов управления психическими состояниями.

Практическая значимость исследования заключается в том, что понимание механизмов формирования и регулирования психических состояний, заложенных в древних философских системах, может служить основой для разработки новых методик личностного развития и саморегуляции. Междисциплинарный подход, объединяющий исторические и эмпирические данные, способствует более глубокому осмыслению процессов, лежащих в основе человеческого сознания.

Несмотря на определенные ограничения, связанные с интерпретацией древних источников и особенностями культурного контекста, результаты анализа демонстрируют, что идеи, сформулированные в древности, продолжают оказывать влияние на современные теории психологии, этики и практику саморегуляции. Перспективы дальнейших исследований могут быть направлены на углубленное изучение отдельных аспектов этих концепций и их эмпирическую проверку.

Таким образом, глубокое понимание исторических представлений о психических состояниях способствует не только обогащению теоретической базы, но и практическому применению данных идей в современной психологии и философии, что подчеркивает непреходящую значимость данной темы.

Список источников

1. *Аристотель*. Никомахова этика / пер. П. С. Поповой; вступит. ст. А. В. Лызлова. М.: Директ-Медиа, 2020. 222 с.
2. *Аристотель*. О душе / пер. П. С. Поповой; примеч. А. В. Сагадеева; вступит. ст. А. В. Лызлова. М.: РИПОЛ классик, 2020. 260 с.
3. *Аристотель*. Политика // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. С. 376–644.
4. *Богомолов А. С.* Античная философия. 2-е изд. М.: Высшая школа, 2006. 388 с.
5. Даосские каноны. Философская проза. Кн. 2, ч. 1. «Чжуан-цзы». Внутренний раздел / пер., коммент. и вступит. ст. В. В. Малявина. Иваново: Роцца, 2017.



6. Дхаммапада / пер. с пали. Новосибирск: Согласие, 2003. 176 с.
7. Канаева Н. А. Индийская философия древности и средневековья. М.: ИФ РАН, 2008. 255 с.
8. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу») / пер. с кит. и коммент. А. И. Кобзева, А. Е. Лукьянова, Л. С. Переломова, П. С. Попова при участии В. М. Майорова; вступит. ст. Л. С. Переломова. М.: Восточная литература, 2004. 431 с.
9. Лао-цзы. Книга о Пути жизни (Дао-Дэ цзин): с комментариями и объяснениями / пер. с кит., сост., предисл., коммент. В. Малявина. М.: АСТ, 2019. 256 с.
10. Марк Аврелий. Наедине с собой / пер. С. Роговина. М.: АСТ, 2019. 256 с.
11. Михалкина М. В., Михалкин А. П., Михалкин К. П. Зарождение психологии в недрах античной философии // Тенденции и приоритеты развития социально-гуманитарных наук: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции (30 марта 2022 г.). Белгород: АПНИ, 2022. С. 26–31.
12. Мэн-цзы / предисл. Л. Н. Меньшикова; пер. с кит., указ. В. С. Колоколова; под ред. Л. Н. Меньшикова. СПб.: Петербургское Востоковедение, 1999. 272 с.
13. Переломов Л. С. Конфуций. «Лунь юй»: исследование, пер. с кит., коммент., факсим. текст «Лунь юя» с коммент. Чжу Си. М.: Восточная литература, 1998. 323 с.
14. Платон. Государство // Платон. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3 / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи; вступит. ст. и ст. в примеч. А. Ф. Лосева; примеч. А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1994. 654 с.
15. Платон. Менон // Платон. Мера всех вещей. М.: АСТ, 2024. 448 с.
16. Платон. Федон // Платон. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2 / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи; примеч. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1993. 528 с.
17. Рунаев Р. Ю., Диденко О. Н. Учение Аристотеля о добродетелях и его социальные перспективы [Электронный ресурс] // Logos et Praxis. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchenie-aristotelya-o-dobrodetelyah-i-ego-sotsialnye-perspektivy> (дата обращения: 25.01.2025).
18. Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: курс лекций. М.: ИФ РАН, 2012. 312 с.
19. Сенека Л. А. Философские трактаты / пер. с лат., вступит. ст. и коммент. Т. Ю. Бородай. М.: Алетейя, 2000. 396 с.
20. Степанович В. А. История философии: Курс лекций: в 2 т. Т. 1: Исторические типы классической философии. М.: Прометей, 2018. 457 с.
21. Умасвати. Таттвартха-адхигама-сутра М.: Восточная литература, 2012.
22. Хёрли К. Философская мысль Китая. От Конфуция до Мао Цзэдуна / пер. С. А. Белоусова. М.: Центрполиграф, 2017. 319 с.
23. Foerschner A. M. The History of Mental Illness: From Skull Drills to Happy Pills // Inquiries Journal/Student Pulse. 2010. Vol. 2, Issue 9. URL: <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=1673> (дата обращения: 25.01.2025).
24. Lench H. C., Darbor K. E., Berg L. A. Functional Perspectives on Emotion, Behavior, and Cognition // Behavioral Sciences. 2013. Vol. 3, Issue 4. Pp. 536–540.
25. Silvers J., Buhle J., Ochsner K., Silvers J. The neuroscience of emotion regulation: Basic mechanisms and their role in development, aging and psychopathology // The Handbook of Cognitive Neuroscience. 2013. Vol. 1, Issue 2. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199988709.013.0004>

References

1. Aristotle. *Nicomachean Ethics*. Transl. by P. S. Popova. Moscow: Direkt-Media Publ., 2020, 222 p. (In Russian)
2. Aristotle. *On the Soul*. Transl. by P. S. Popova; notes by A. V. Sagadeev. Moscow: RIPOL klassik Publ., 2020. 260 p. (In Russian)



3. Aristotle. *Politics*. In: Aristotle. *Works: in 4 vols.* vol. 4. Moscow: Mysl' Publ., 1983, pp. 376–644. (In Russian)
4. Bogomolov A. S. *Ancient Philosophy*. 2nd ed. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 2006, 388 p. (In Russian)
5. *Daoist Canons. Philosophical Prose*. Book 2, part 1. “Zhuangzi” The Inner Chapters. Transl., commentary, and intro by V. V. Malyavin. Ivanovo: Roscha Publ., 2017. (In Russian)
6. *Dhammapada*. Transl. from Pali. Novosibirsk: Soglasie Publ., 2003, 176 p. (In Russian)
7. Kanaeva N. A. *Indian Philosophy of Antiquity and the Middle Ages*. Moscow: IF RAN Publ., 2008, 255 p. (In Russian)
8. *The Confucian “Four Books” (“Si shu”)*. Transl. from Chinese and commentary by A. I. Kobzev, A. E. Lukyanov, L. S. Perelomov, P. S. Popov with the participation of V. M. Mayorov; Intro by L. S. Perelomov. Moscow: Vostochnaya Literatura Publ., 2004, 431 p. (In Russian)
9. Laozi. *The Book about the Way of Life (Dao De Jing): with Commentaries and Explanations*. Transl. from Chinese, compiled, foreword, and commentary by V. Malyavin. Moscow: AST Publ., 2019, 256 p. (In Russian)
10. Marcus Aurelius. *Meditations*. Transl. by S. Rogovin. Moscow: AST Publ., 2019, 256 p. (In Russian)
11. Mikhalkina M. V., Mikhalkin A. P., Mikhalkin K. P. The Emergence of Psychology in the Context of Ancient Philosophy. *Trends and Priorities in the Development of Social and Human Sciences*: collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference (March 30, 2022). Belgorod: Agency for Advanced Scientific Research Publ., 2022, pp. 26–31. (In Russian)
12. *Mengzi* / Preface by L. N. Menshikov; Transl. from Chinese, index by V. S. Kolokolov; ed. by L. N. Menshikov. Saint Petersburg: Peterburgskoe Vostokovedenie Publ., 1999, 272 p. (In Russian)
13. Perelomov L. S. *Confucius. “Lun yu”*: research, transl. from Chinese, commentary, facsimile text of “Lun yu” with commentary by Zhu Xi. Moscow: Vostochnaya Literatura Publ., 1998, 323 p. (In Russian)
14. Plato. *The Republic*. In: Plato. *Collected Works in 4 vols.*, vol. 3. Transl. from Ancient Greek; general ed. by A. F. Losev, V. F. Asmus, A. A. Takho-Godi; Intro article and notes by A. F. Losev; notes by A. A. Takho-Godi. Moscow: Mysl' Publ., 1994. 654 p. (In Russian)
15. Platon. *Meno*. In: Plato. *The Measure of All Things*. Moscow: AST Publ., 2024. 448 p. (In Russian)
16. Platon. *Phaedo*. In: Plato. *Collected Works in 4 vols.*, vol. 2. General ed. by A. F. Losev, V. F. Asmus, A. A. Takho-Godi; notes by A. F. Losev and A. A. Takho-Godi; transl. from Ancient Greek. Moscow: Mysl' Publ., 1993. 528 p. (In Russian)
17. Runayev R. Yu., Didenko O. N. Aristotle's Teaching on Virtues and Its Social Perspectives. *Logos et Praxi*, 2019, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchenie-aristotelya-o-dobrodetelyah-i-ego-sotsialnye-perspektivy> (date of access: 25.01.2025) (In Russian)
18. Rykov S. Yu. *Ancient Chinese Philosophy: A Course of Lectures*. Moscow: IF RAN Publ., 2012, 312 p. (In Russian)
19. Seneca L. A. *Philosophical Treatises*. Transl. from Latin, intro article and commentary by T. Yu. Borodai. Moscow: Aletya Publ., 2000, 396 p. (In Russian)
20. Stepanovich V. A. *History of Philosophy: A Course of Lectures*: in 2 vols, vol. 1: Historical Types of Classical Philosophy. Moscow: Prometey Publ., 2018, 457 p. (In Russian)
21. *Umasvati. Tattvartha-Adhigama-Sutra*. Moscow: Vostochnaya Literatura Publ., 2012. (In Russian)



22. Herrlee C. *Chinese Philosophical Thought: From Confucius to Mao Zedong*. Translated by S. A. Belousov. Moscow: Tsentrpoligraf Publ., 2017, 319 p. (In Russian)

23. Foerschner A. M. The History of Mental Illness: From Skull Drills to Happy Pills. *Inquiries Journal/Student Pulse*, 2010, vol. 2, issue 9. URL: <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=1673> (date of access: 25.01.2025).

24. Lench H. C., Darbor K. E., Berg L. A. Functional Perspectives on Emotion, Behavior, and Cognition. *Behavioral Sciences*, 2013, vol. 3, issue 4, pp. 536–540.

25. Silvers, J., Buhle J., Ochsner K., Silvers J. The Neuroscience of Emotion Regulation: Basic Mechanisms and Their Role in Development, Aging and Psychopathology. *The Handbook of Cognitive Neuroscience*, 2013, vol. 1, issue 2. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199988709.013.0004>

Информация об авторе

Коваленко Кирилл Алексеевич – аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, 79039038728@yandex.ru

Information about the Author

Kirill A. Kovalenko – Graduate Student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, 79039038728@yandex.ru

Поступила: 25.01.2025

Одобрена после рецензирования: 26.02.2025

Принята к публикации: 07.03.2025

Received: 25.01.2025

Approved after peer review: 26.02.2025

Accepted for publication: 07.03.2025



Стили привязанности и их роль в жизни человека

Романова Наталья Викторовна¹

¹*Психотерапевтический центр «Беркана»; Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлен анализ основных теоретических подходов к пониманию теории привязанности. Делается фокус на предпосылках и последствиях индивидуальных различий в моделях привязанности младенцев. На основе проведенного теоретического анализа описаны детские типы привязанности и их соотношение к установкам восприятия себя и других. Рассматривается стиль привязанности во взрослом возрасте. Автор делает вывод об устойчивости модели привязанности, формирующейся в раннем возрасте. Отмечается, что детские модели привязанности частично опосредуют стили привязанности взрослых отношений через внутренние рабочие модели. Однако существенным выступает признание изменчивости моделей под воздействием ряда факторов, что является важным аспектом терапевтических процессов, направленных на улучшение качества жизни человека. В заключение обозначены перспективы дальнейших исследований в области привязанности.

Ключевые слова: модель привязанности ребенка; стиль привязанности взрослых; ненадежная привязанность; тревожный стиль привязанности; избегание близости; внутренняя рабочая модель.

Для цитирования: Романова Н. В. Стили привязанности и их роль в жизни человека // СМАЛЬТА. 2025. № 1. С. 40–51. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.04>

Review Article

Attachment Styles and Their Role in Human Life

Natalia V. Romanova¹

¹*Berkana Psychotherapeutic Center; Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. This article analyzes the main theoretical approaches to understanding attachment theory. It focuses on the preconditions and consequences of individual differences in infant attachment patterns. On the basis of the theoretical analysis, infant attachment types and their relation to the attitudes of self- and others' perceptions are described. The style of attachment in adulthood is considered. The author concludes about the stability of the attachment model formed at an early age. It is noted that childhood attachment patterns partially mediate the attachment styles of adult relationships through internal working models. However, it is important to recognize the variability of patterns due to a number of factors, which is an important aspect of therapeutic processes aimed at



improving a person's quality of life. The article concludes by outlining the prospects for further research in the field of attachment.

Keywords: child attachment pattern; adult attachment style; insecure attachment; anxious attachment style; intimacy avoidance; internal working model.

For Citation: Romanova N. V. Attachment Styles and Their Role in Human Life. *SMALTA*, 2025, no. 1, pp. 40–51. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.04>

Введение

Стили привязанности и роль, которую они играют в отношениях, – популярная тема научных исследований. В психологических исследованиях уже доказано, что различные стили привязанности могут влиять на межличностное взаимодействие уникальным образом [2; 11]. В этой статье мы фокусируемся на предпосылках и последствиях индивидуальных различий в моделях привязанности младенцев, предлагая темы для дальнейшего теоретического прояснения, эмпирических исследований и практических вмешательств. Особое внимание уделяется концепции когнитивных «рабочих моделей», посредством которых ранний опыт привязанности способствует более позднему функционированию человека. Теоретико-методологическими основаниями исследования выступает концепция привязанности, представленная как основа для понимания динамической мотивационной структуры личности.

Основные теоретические подходы к исследованию привязанности

Привязанность определяется как особая эмоциональная связь между младенцем и конкретным значимым лицом – особенно когда ребенок напуган, расстроен, устал или болен [1]. В этих случаях ребенок ищет безопасности или комфорта в отношениях с этим конкретным значимым лицом (родителем) [7].

Теория привязанности – это концептуальная модель, утверждающая, что сильная эмоциональная и физическая привязанность по крайней мере к одному значимому взрослому имеет решающее значение для развития в детстве [15]. Теория утверждает, что дети мотивированы на поиск защищающего их контакта со значимыми взрослыми. Если родитель чутко реагирует на стресс ребенка, то ребенок чувствует себя достаточно защищенным, чтобы исследовать свое окружение.

Первично теория привязанности появилась в работах Дж. Боулби [8], который предположил, что привязанность можно понимать в эволюционном контексте того, как значимый взрослый, осуществляющий уход, обеспечивает безопасность и защищенность младенца. Автор утверждает, что ранняя привязанность к матери жизненно важна для эмоциональной стабильности ребенка. Данная теория была расширена М. Эйнсворт в ее экспериментальном наблюдении за малышами, оставленными в незнакомой комнате с незнакомым человеком [3]. Несмотря на то, что в дальнейшем в исследованиях Дж. Боулби и М. Эйнсворт были выявлены несостыковки, теория привязанности была признана основой для понимания значимости создания надежной связи между значимым взрослым (родителем, опекуном) и младенцем. Примерно в то же время ранние эксперименты психолога Г. Харлоу [16; 25] по социальной изоляции на макаках-резус также продемонстрировали экспериментальные доказательства привязанности. Представим анализ подходов в таблице 1.



Основные подходы к теории привязанности

Автор	Фокус внимания	Основные идеи
Гарри Харлоу [16]	Изучал материнскую депривацию, социальную изоляцию и их влияние на макак-резусов	Подтверждена важность связи матери и ребенка. Обнаружено, что одних лишь физиологических потребностей (тепло, безопасность, еда) недостаточно, необходимо также удовлетворение эмоциональных потребностей (принятие, любовь, привязанность)
Джон Боулби [7]	Придумал термин «поведение привязанности» и создал теорию привязанности	У ребенка есть врожденная потребность привязываться к одной главной фигуре (обычно к матери). Описал привязанность матери и ребенка как важнейшее средство человеческого взаимодействия. Доказал, что привязанность имеет последствия для дальнейшего развития, личности и риска психических заболеваний. Выдвинул идею «внутренней рабочей модели», где ребенок ведет себя в соответствии со своей репрезентативной системой. Эта модель берет начало в его отношениях с родителем. Одним из фокусов внимания Дж. Боулби было внимание к вопросам разлуки матери и ребенка
Мэри Эйнсворт [4; 5]	Эксперимент «Странная ситуация»	Обнаружено, что взаимодействие между матерью и ребенком в период формирования привязанности существенно влияет на текущее и будущее поведение ребенка. Материнская чувствительность и отзывчивость являются основными детерминантами надежной привязанности

Привязанность – это процесс, в рамках которого можно выделить три явные фазы: предварительная привязанность, становление привязанности и четкая привязанность. Стадии описывают большинство отношений между младенцем и значимым взрослым (чаще матерью) и в идеале приводят к формированию надежной привязанности у ребенка. Стадия предварительной привязанности относится к первым нескольким неделям жизни, когда новорожденный ребенок не проявляет предпочтения к конкретному человеку, но инстинктивно начинает держать своего значимого взрослого (чаще мать) через разные реакции: плач, хватая его руками и устанавливая устойчивый зрительный контакт [3].

Стадия становления привязанности длится от шести недель до шести месяцев. В течение этого периода ребенок улыбается, подражает, различает знакомые и незнакомые лица и отдает предпочтение своему основному значимому взрослому (чаще матери). В свою очередь, основной опекун, обычно мать, инстинктивно и с чувствительностью реагирует на сигналы от своего ребенка.

Стадия устойчивой привязанности начинается с шести месяцев. В этот период ребенок проявляет стресс и недовольство, когда его значимый взрослый (чаще мать) покидает комнату, и демонстрирует явление «тревоги разлуки», когда остается с другим взрослым. Еще одной особенностью этой фазы является то, что ребенок начинает понимать, что объект или человек продолжает существовать, даже если он не может их видеть. Это теория «постоянства объекта». Также считается, что ребенку важно знать, что его значимый взрослый помнит о нем.



Некоторые авторы выделяют четвертую фазу привязанности, которая охватывает дошкольные годы [16; 19]. В этот период ребенок начинает понимать, что у его значимого взрослого есть свои собственные потребности. Устанавливаются отношения, основанные на переговорах, и ребенок может приспособиться к более длительным моделям разлуки со своим опекуном.

Нарушение привязанности связано с неблагоприятными отношениями между младенцем и его основным опекуном (чаще матерью). Часто нарушение стиля привязанности связывают с травматическими событиями, которые происходили в детстве, и варьируются от жестокого обращения и наблюдения за насилием до употребления в семье наркотиков или проблем с психическим здоровьем.

Стили привязанности у младенцев и детей

Первично Дж. Боулби [7] выделил спектр поведения привязанности, отличный по своим формам. Данный спектр можно представить как шкалу, с одной стороны которой – способность к удержанию тревоги привязанности, с другой – избегание привязанности. Кроме того, Дж. Боулби ввел понятие «безопасной базы», в рамках которой ребенок использует родителя (опекуна) как устойчивую точку безопасности, из которой он может исследовать мир [9]. Ребенок обретает уверенность в исследовании своего окружения, когда он чувствует себя в безопасности в привязанности к своему опекуну. Он также определил важность ранних отношений и то, как нарушения этих связей могут привести к проблемам привязанности в дальнейшей жизни, таким как тревожность или эмоциональная неуверенность.

М. Эйнсворт [3], коллега Дж. Боулби, развила теорию привязанности в ходе своего эксперимента «Странная ситуация». В этом эксперименте младенцы наблюдались в серии взаимодействий с участием их родителей (опекунов), незнакомца и кратких периодов разлуки. М. Эйнсворт в своих наблюдениях за проявлением привязанности между родителем и ребенком обнаружила, что младенцы обычно следуют одному из трех стилей привязанности с соответствующим набором поведенческих реакций, описанных в таблице 2. В дальнейшем К. Bartholomew и L. Horowitz добавили четвертый стиль привязанности (неорганизованная), характеризующийся замешательством или страхом по отношению к своим опекунам [6].

Таблица 2

**Поведение младенцев в незнакомой ситуации
по М. Эйнсворт [3] и К. Bartholomew, L. Horowitz [6]**

Стиль привязанности у ребенка	Ожидаемое поведение от родителя	Описание поведения ребенка в незнакомой ситуации	Соответствующий стиль привязанности у взрослых
1	2	3	4
Безопасный	Ожидает отзывчивости	С интересом исследует комнаты и игрушки в эпизодах до разлуки. Демонстрирует признаки тоски по родителю при разлуке, плачет при второй разлуке. Очевидное предпочтение родителей незнакомцам. Активно приветствует родителя, обычно инициируя физический контакт. Демонстрирует некоторое поддержание контакта при втором воссоединении, но затем успокаивается и возвращается к игре	Безопасный/автономный



1	2	3	4
Неуверенный в себе (избегающий)	Ожидает отпора («Я не хочу показывать тебе, что ты мне нужен»)	Не плачет при разлуке с родителем, часто продолжает играть, даже когда остается совсем один. Активно избегает и игнорирует родителя при воссоединении, т. е. отходит, отворачивается или высовывается из рук, когда его берут на руки. Мало или совсем не ищет близости, не испытывает стресса и не проявляет гнева. Реакция на родителя кажется незмоциональной. Сосредоточен на игрушках или окружающей среде во время процедуры	Пренебрежительный/отвергающий
Неуверенный (амбивалентный/неустойчивый)	Ожидает непоследовательности («Ты мне нужен!»)	Может быть настороженным или расстроенным даже до разлуки. Исследует пространство незначительно. Занят родителем во время взаимодействия, может казаться злым или пассивным во время воссоединения. После воссоединения не может успокоиться и найти утешение. Обычно продолжает фокусироваться на родителе и плакать. Не может вернуться к игре	Тревожно-озабоченный
Неорганизованный	Ожидает, что его будут пугать/оскорблять («Я люблю тебя, я ненавижу тебя»)	Младенец демонстрирует дезорганизованное и/или дезориентированное поведение в присутствии родителей. Например, младенец может замереть с выражением, похожим на транс, может необычно реагировать на появление родителей, может цепляться, сильно плача, и/или отворачиваться, отводя взгляд. В остальном младенец может соответствовать категориям «безопасный», «избегающий» или «устойчивый». Обычно у младенцев будет пугающий или напуганный родитель, и они будут находиться в среде, которая ощущается как непредсказуемая и небезопасная	Дезорганизованный/дезорientированный стиль привязанности (диссоциативные симптомы)

Данные стили привязанности можно также обобщить с точки зрения взгляда младенца на себя и взгляда на других (табл. 3). Возможно, именно это отношение отражает то, каким будет его стиль привязанности, когда он станет взрослым.

Таблица 3

Стиль привязанности в контексте отношения к себе и другим

Отношение	Положительное отношение к себе	Отрицательное отношение к себе
1	2	3
Положительное отношение к другим	Безопасная привязанность (высокая самооценка, высокая коммуникабельность)	Тревожно-амбивалентный стиль привязанности, неуверенный в себе (низкая самооценка, высокая коммуникабельность)



1	2	3
Отрицательное отношение к другим	Тревожно-избегающий стиль привязанности, неуверенный в себе (высокая самооценка, низкая коммуникабельность)	Дезорганизованный/дезориентированный стиль привязанности (низкая самооценка, низкая коммуникабельность)

Привязанность во взрослом возрасте

По мнению многих авторов, описанные выше стили привязанности сохраняются и во взрослой жизни как довольно стабильные межличностные модели отношений [15]. У взрослых может быть один из четырех стилей привязанности [11]. В процессе взросления у детей формируется внутренняя рабочая модель, которая отражает эти базовые стили привязанности и в дальнейшем, когда дети становятся взрослыми. Внутренние рабочие модели определяют восприятие поведения в близких отношениях на протяжении жизни [8]. Содержание внутренних рабочих моделей составляют ментальные представления о себе, мире и поведении других людей, включают в себя чувства, возникающие в ситуации близости. По мнению S. C. Stanton и L. Campbell [24], внутренние рабочие модели определяют социализацию человека и его способность адаптироваться в незнакомой ситуации. Перенос отношений привязанности во взрослый возраст определяет три гипотетические предположения, выступающие основой для терапевтического процесса и объясняющие некоторые закономерности в близких межличностных (романтических) отношениях.

Во-первых, если романтические отношения взрослых являются отношениями привязанности, то мы должны наблюдать те же виды индивидуальных различий в отношениях, которые наблюдались в отношениях младенцев и их опекунов. Это означают, что взрослые люди с надежной привязанностью будут уверены в своих отношениях и открыты для взаимозависимости. Взрослые с ненадежной привязанностью, напротив, будут неуверенны в своих отношениях, в себе, могут беспокоиться, что их не любят, легко расстраиваться, когда их потребности в привязанности остаются неудовлетворенными. Люди с избегающим стилем привязанности могут предпочесть не слишком зависеть от других людей.

Во-вторых, если взрослые романтические отношения являются отношениями привязанности, то те же факторы, которые делают фигуру привязанности «желанной» для младенцев (например, отзывчивость, доступность), являются факторами, которые взрослые должны находить желательными в романтических партнерах.

В-третьих, уверенность взрослого человека в своих отношениях может быть частичным отражением его опыта общения со значимыми близкими. Дж. Боулби [9] считал, что ментальные представления или рабочие модели (т. е. ожидания, убеждения, «правила» или «сценарии» поведения и мышления), сформированные на основе опыта, обеспечивают данный механизм.

Связь между ранним опытом привязанности и стилями привязанности во взрослом возрасте изучалась в различных исследованиях, результатом которых стали противоречивые выводы о связи между детской привязанностью и взрослыми отношениями [13].

Несколько по-другому привязанность концептуализируется в работе S. Herstell с соавторами, которые рассматривают взрослые отношения привязанности как



феномен социальной и личностной психологии [17]. Авторы отмечают, что привязанность изучается как межличностный конструкт, т. е. большинство оценок привязанности взрослых не фокусируются на конкретных отношениях, а рассматривают привязанность как глобальную психологическую переменную, имеющую последствия для межличностных отношений в целом. Аспекты развития детского опыта в отношении безопасности привязанности взрослых (или небезопасности) хотя и не отрицаются, не являются основным фокусом в этом направлении исследований. Исследования привязанности взрослых, проведенные К. Bartholomew и Л. Horowitz [6], выявили три основных типа небезопасных стилей привязанности, характеристики которых предложены в таблице 4: «тревожная привязанность» (также называемые «озабоченными»); «отвергающе-избегающая» (также называемые «избегающая» или «пренебрежительная»); «боязливо избегающая» (дезорганизованный/дезориентированный).

Таблица 4

Взрослые стили привязанности

Стиль привязанности	Описание поведения	Жизненная позиция
Безопасный/автономный	Поддерживает близость. Обращается за помощью, когда это необходимо	«Я в порядке, ты в порядке»
Пренебрежительный/отвергающий	Чувствуют дискомфорт от близости, закрывают глаза на личные уязвимости или потребности и преуменьшают свое желание быть рядом с объектами привязанности. Справляется со стрессом самостоятельно. Избегает проявления страха/нужды, поэтому потребности могут быть занижены или подавлены	«Я в порядке, ты не в порядке»
Тревожно-озабоченный	Фокусируются на доступности объектов привязанности, боятся отвержения, выражают высокую потребность в одобрении и паникуют, когда сталкиваются с безразличием. Испытывают тревогу и напряжение в разлуке. Страхи могут быть преувеличенными	«Я не в порядке, ты в порядке»
Дезорганизованный/дезориентированный	Партнеры получают противоречивые сигналы, которые часто могут сбивать с толку и расстраивать. Демонстрируют стремление к близким связям и страх быть покинутыми. Однако из-за их негативного представления о себе и других они в основном полагаются на дезактивирующие стратегии сопротивления близости	«Я не в порядке, ты не в порядке»

Изучение привязанности у взрослых становится все более важным аспектом в психосоматических исследованиях, поскольку привязанность влияет на многие биопсихосоциальные явления, включая социальное функционирование, совладание со стрессом, психологическое благополучие, поведение в отношении здоровьесбережения и заболеваемость [25]. Уникальность исследований привязанности состоит еще и в том, что конструкты привязанности теоретически и эмпирически отличаются от других личностных и социальных конструктов, таких как невротизм, самооценка, защитная реакция, дисфункциональные убеждения и поиск поддержки [18].

По мнению S. Herstell [17] с коллегами, ненадежная привязанность у взрослых является сильным трансдиагностическим фактором психопатологии при биполяр-



ном расстройстве, депрессии и расстройствах шизофренического спектра. Авторы также отмечают, что ненадежная привязанность связана с повышенной чувствительностью к стрессу, перевозбуждением, негативным самовосприятием и неэффективными стратегиями совладания в кризисные времена, такие как потеря любимого человека. М. Mikulincer и Р. Shaver [20] подчеркивают, что ненадежная привязанность во взрослом возрасте связана с несколькими негативными последствиями на психологическом уровне, которые увеличивают риск психиатрических состояний. Трансдиагностическая значимость ненадежной привязанности подразумевает ее тесную связь с различными расстройствами, такими как тревожные расстройства [19], депрессии [11], обсессивно-компульсивное расстройство [12], посттравматическое стрессовое расстройство [14], расстройства пищевого поведения [18], расстройства личности [15] и биполярное расстройство [10].

G. Santoro с коллегами [23] отмечает важную роль привязанности в обеспечении качества жизни. Результаты исследования авторов позволили утверждать, что тревожная привязанность была связана с пониженным уровнем качества жизни во всех областях. Кроме того, избегающая привязанность была связана с худшим качеством психологического самочувствия и социальных отношений.

В настоящее время теория привязанности применяется в различных областях, включая психологию, образование, социальную помощь и здравоохранение [22]. Педагоги используют принципы привязанности для создания благоприятной среды, способствующей установлению прочных связей между учениками и учителями и достижению положительных академических и социальных результатов [16]. Теория привязанности также занимает центральное место в программах воспитания, которые обучают родителей формировать надежные привязанности со своими детьми [21]. Социальная система использует теорию привязанности для принятия решений, отвечающих наилучшим интересам детей [16].

Заключение

Одной из ключевых концепций современной психологии является теория привязанности, которая относится к организованной системе поведения человека. Согласно Дж. Боулби, такая система организована основанными на опыте «внутренними рабочими моделями» восприятия себя и окружающей среды. Хотя Дж. Боулби в первую очередь был сосредоточен на понимании природы отношений между младенцем и родителем (опекуном), он считал, что привязанность характеризует человеческий опыт от «колыбели до могилы». Дальнейшие исследования данного вопроса частично подтверждают, что эмоциональная связь, которая развивается между взрослыми романтическими партнерами, частично является функцией той же поведенческой системы привязанности, которая порождает эмоциональную связь между младенцами и их родителями (опекунами). Однако в науке существуют исследования, доказывающие, что детские представления привязанности обновляются и пересматриваются в свете нового опыта, так что старые представления в конечном итоге «перезаписываются». Это позволяет сформулировать ряд направлений дальнейших исследований. Во-первых, остается неясным, выступают ли романтические отношения отношениями привязанности. Во-вторых, нет четкого понимания точных факторов, которые могут изменить стиль привязанности человека, что особенно важно для организации психологического сопровождения на протяжении жизни с целью увеличения качества жизни.



Список источников

1. Авдеева Н. Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6, № 2. С. 7–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060201>
2. Волкова Е. Е., Капустина Т. В., Черемискина И. И. Развитие модели привязанности в контексте различных теоретических подходов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6, № 1А. С. 45–53.
3. Ainsworth M. D. S. Attachments and other affectional bonds across the life cycle // C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.). Attachment across the life cycle. London: Routledge, 1991. Pp. 33–51.
4. Ainsworth M. D. S. Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love. 1967. 471 p.
5. Ainsworth M. D. S., Bleahr M. C., Waters E., Wall S. Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. Erlbaum; Hillsdale, NJ, USA, 1978. 148 p.
6. Bartholomew K., Horowitz L. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 61, Issue 2. Pp. 226–244. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
7. Bowlby J. A Secure Base: Clinical Application of Attachment Theory. Basic Books; New York, NY, USA, 1988. 184 p.
8. Bowlby J., Ainsworth M., Bretherton I. The Origins of Attachment Theory // Developmental Psychology. 1992. Pp. 759–775.
9. Bowlby R. Fifty years of attachment theory. Routledge, 2018. 56 p.
10. Citak C., Erten E. Impact of Childhood Trauma and Attachment on Resilience in Remitted Patients with Bipolar Disorder // Journal of affective disorders. 2021. Issue 280 (Pt A). Pp. 219–227. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.025>
11. Dagan O., Facompré C. R., Bernard K. Adult attachment representations and depressive symptoms: A meta-analysis // Journal of affective disorders. 2018. Issue 236. Pp. 274–290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.04.091>
12. Doron G., Moulding R., Nedeljkovic M., Kyrios M., Mikulincer M., Sar-El D. Adult attachment insecurities are associated with obsessive compulsive disorder // Psychology and psychotherapy. 2012. Vol. 85, Issue 2. Pp. 163–178. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2011.02028.x>
13. Dugan K. A., Fraley R. C., Gillath O., Deboeck P. R. Testing the canalization hypothesis of attachment theory: Examining within-subject variation in attachment security // Journal of Personality and Social Psychology. 2024. Issue 126. Pp. 511–541.
14. Ein-Dor T., Mikulincer M., Doron G., Shaver P. R. The Attachment Paradox: How Can So Many of Us (the Insecure Ones) Have No Adaptive Advantages? // Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science. 2010. Vol. 5, Issue 2. Pp. 123–141. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691610362349>
15. Fraley R. C., Gillath O., Deboeck P. R. Do life events lead to enduring changes in adult attachment styles? A naturalistic longitudinal investigation // Journal of Personality and Social Psychology. 2021. Vol. 120, Issue 6. Pp. 1567–1606. DOI: <https://doi.org/10.1037/pspi0000326>
16. Harlow H. Attachment theory: Developments, debates and recent applications in social work, social care and education // Journal of Social Work Practice. 2019. Vol. 35, Issue 1. Pp. 79–91. DOI: <https://doi.org/10.1080/02650533.2019.1700493>
17. Herstell S., Betz L. T., Penzel N., Chechelnizki R., Filihagh L., Antonucci L., Kambeitz J. Insecure attachment as a transdiagnostic risk factor for major psychiatric conditions: A meta-analysis in bipolar disorder, depression and schizophrenia spectrum disorder // Journal of psychiatric research. 2021. Issue 144. Pp. 190–201. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.10.002>



18. Illing V., Tasca G. A., Balfour L., Bissada H. Attachment insecurity predicts eating disorder symptoms and treatment outcomes in a clinical sample of women // *The Journal of nervous and mental disease*. 2010. Vol. 198, Issue 9. Pp. 653–659. DOI: <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3181ef34b2>
19. Marganska A., Gallagher M., Miranda R. Adult attachment, emotion dysregulation, and symptoms of depression and generalized anxiety disorder // *The American journal of orthopsychiatry*. 2013. Vol. 83, Issue 1. Pp. 131–141. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajop.12001>
20. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment theory expanded: A behavioral systems approach // K. Deaux & M. Snyder (Eds.). *The Oxford handbook of personality and social psychology*. Oxford Academic Books: Oxford University Press, 2012. Pp. 467–492. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398991.013.0019>
21. Rosabal-Coto M., Quinn N., Keller H., Vicedo M., Chaudhary N., Gottlieb A., Scheidecker G., Murray M., Takada A., Morelli G. Real-world applications of attachment theory // H. Keller & K. A. Bard (Eds.). *The cultural nature of attachment: Contextualizing relationships and development*. Cambridge, MIT Press, 2017. Pp. 335–354.
22. Salcuni S. New frontiers and applications of attachment theory // *Frontiers in Psychology*. 2015. Issue 6. Pp. 273. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00273>
23. Santoro G., Lenzo V., Musetti A., Caneglias C., Crimi L. R., Sideli L., Schimmenti A. The Mediating Role of Posttraumatic Stress Symptoms in the Relationship between Adult Attachment and Quality of Life // *European journal of investigation in health, psychology and education*. 2024. Vol. 14, Issue 10. Pp. 2735–2753. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe14100180>
24. Stanton S. C. E., Campbell L. Perceived Social Support Moderates the Link between Attachment Anxiety and Health Outcomes // *PLoS ONE*. 2014. Vol. 9, Issue 4. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095358>
25. van Rosmalen L., Luijk M. P. C. M., van der Horst F. C. P. Harry Harlow's pit of despair: Depression in monkeys and men // *Journal of the history of the behavioral sciences*. 2022. Vol. 58, Issue 2. Pp. 204–222. DOI: <https://doi.org/10.1002/jhbs.22180>

References

1. Avdeeva N. N. Theory of Attachment: Modern Research and Prospects. *Modern Foreign Psychology*, 2017, vol. 6, no. 2, pp. 7–14. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060201>
2. Volkova E. E., Kapustina T. V., Cheremiskina I. I. The Development of the Model of Attachment in the Context of Different theoretical Conceptions. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 2017, no. 6 (1A), pp. 45–53. (In Russian)
3. Ainsworth M. D. S. Attachments and other Affectional Bonds Across the Life Cycle. In: C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. London: Routledge, 1991, pp. 33–51.
4. Ainsworth M. D. S. *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Love*, 1967, 471 p.
5. Ainsworth M. D. S., Bleahr M. C., Waters E., Wall S. *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. NJ, USA: Erlbaum; Hillsdale, 1978, 148 p.
6. Bartholomew K., Horowitz L. Attachment Styles Among Young Adults: A test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, vol. 61, issue 2, pp. 226–244. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
7. Bowlby J. *A Secure Base: Clinical Application of Attachment Theory*. New York, USA: Basic Books, 1988, 184 p.
8. Bowlby J., Ainsworth M., Bretherton I. The Origins of Attachment Theory. *Developmental Psychology*, 1992, issue 28, pp. 759–775.



9. Bowlby R. *Fifty Years of Attachment Theory*. Routledge, 2018, 56 p.
10. Citak C., Erten E. Impact of Childhood Trauma and Attachment on Resilience in Remitted Patients with Bipolar Disorder. *Journal of affective disorders*, 2021, issue 280 (Pt A), pp. 219–227. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.025>
11. Dagan O., Facompré C. R., Bernard K. Adult attachment Representations and Depressive Symptoms: A Meta-Analysis. *Journal of Affective Disorders*, 2018, issue 236, pp. 274–290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.04.091>
12. Doron G., Moulding R., Nedeljkovic M., Kyrios M., Mikulincer M., Sar-El D. Adult Attachment Insecurities are Associated with Obsessive Compulsive Disorder. *Psychology and Psychotherapy*, 2012, vol. 85, issue 2, pp. 163–178. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2011.02028.x>
13. Dugan K. A., Fraley R. C., Gillath O., Deboeck P. R. Testing the Canalization Hypothesis of Attachment theory: Examining Within-Subject Variation in Attachment Security. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2024, issue 126, pp. 511–541.
14. Ein-Dor T., Mikulincer M., Doron G., Shaver P. R. The Attachment Paradox: How Can So Many of Us (the Insecure Ones) Have No Adaptive Advantages? *Perspectives on Psychological Science: a Journal of the Association for Psychological Science*, 2010, vol. 5, issue 2, pp. 123–141. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691610362349>
15. Fraley R. C., Gillath O., Deboeck P. R. Do life Events lead to Enduring Changes in Adult Attachment Styles? A Naturalistic Longitudinal Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2021, vol. 120, issue 6, pp. 1567–1606. DOI: <https://doi.org/10.1037/pspi0000326>
16. Harlow E. Attachment Theory: Developments, Debates and Recent Applications in Social Work, Social care and Education. *Journal of Social Work Practice*, 2019, vol. 35, issue 1, pp. 79–91. DOI: <https://doi.org/10.1080/02650533.2019.1700493>
17. Herstell S., Betz L. T., Penzel N., Chechelnizki R., Filihagh L., Antonucci L., Kambeitz J. Insecure Attachment as a Transdiagnostic Risk Factor for Major Psychiatric Conditions: A Meta-Analysis in Bipolar Disorder, Depression and Schizophrenia Spectrum Disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 2021. issue 144, pp. 190–201. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.10.002>
18. Illing V., Tasca G. A., Balfour L., Bissada H. Attachment Insecurity Predicts eating Disorder Symptoms and Treatment Outcomes in a Clinical Sample of Women. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2010, vol. 198, issue 9, pp. 653–659. DOI: <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3181ef34b2>
19. Marganska A., Gallagher M., Miranda R. Adult Attachment, Emotion Dysregulation, and Symptoms of Depression and Generalized Anxiety Disorder. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 2013, vol. 83, issue 1, pp. 131–141. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajop.12001>
20. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment Theory Expanded: A Behavioral Systems Approach. In: K. Deaux & M. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Personality and Social Psychology*. Oxford University Press, 2012, pp. 467–492. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398991.013.0019>
21. Rosabal-Coto M., Quinn N., Keller H., Vicedo M., Chaudhary N., Gottlieb A., Scheidecker G., Murray M., Takada A., Morelli G. Real-World Applications of Attachment Theory. In: H. Keller & K. A. Bard (Eds). *The Cultural Nature of Attachment: Contextualizing Relationships and Development*, MIT Press, 2017, pp. 335–354.
22. Salcuni S. New Frontiers and Applications of Attachment Theory. *Frontiers in Psychology*, 2015, issue 6, pp. 273. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00273>
23. Santoro G., Lenzo V., Musetti A., Caneglias C., Crimi L. R., Sideli L., Schimmenti A. The Mediating Role of Posttraumatic Stress Symptoms in the Relationship between Adult Attachment and Quality of Life. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2024, vol. 14, issue 10, pp. 2735–2753. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe14100180>



24. Stanton S. C. E., Campbell L. Perceived Social Support Moderates the Link between Attachment Anxiety and Health Outcomes. *PLoS ONE*, 2014, vol. 9, issue 4. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095358>

25. van Rosmalen L., Luijk M. P. C. M., van der Horst F. C. P. Harry Harlow's pit of despair: Depression in monkeys and men. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 2022, vol. 58, issue 2, pp. 204–222. DOI: <https://doi.org/10.1002/jhbs.22180>

Информация об авторе

Романова Наталья Викторовна – клинический психолог, психотерапевтический центр «Беркана»; соискатель, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0005-6345-6376>, vita80@inbox.ru

Information about the Author

Natalia V. Romanova – Clinical Psychologist, Berkana Psychotherapy Center; Academic Degree Applicant, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0005-6345-6376>, vita80@inbox.ru

Поступила: 13.01.2025

Одобрена после рецензирования: 15.02.2025

Принята к публикации: 07.03.2025

Received: 13.01.2025

Approved after peer review: 15.02.2025

Accepted for publication: 07.03.2025



Феномен виктимности в контексте тезауруса социально-психологической виктимологии личности

Руденская Юлия Евгеньевна¹

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

Аннотация. Виктимология как особое научное направление развивается на стыке наук: криминологии, социологии, философии, педагогики и психологии. Это создает серьезные методологические проблемы при проведении того или иного исследования. Опираясь на понятие «виктимность», криминолог имеет в виду уязвимость к преступлению, социолог – социальный статус, педагог – последствия насилия в образовательной системе, а психолог – особое сочетание личностных характеристик. Автор ставит своей целью концептуализировать понятие «виктимность» в рамках методологии социально-психологической виктимологии личности, авторского направления, разработанного Е. В. Руденским. Осуществляется семантический анализ понятий «жертва» и «виктим», обосновывается феномен виктимности как социально-психологическая уязвимость личности к критическим ситуациям жизнедеятельности. Трудная жизненная ситуация, ситуация риска становится своеобразным катализатором виктимности личности. В статье раскрывается сущность виктимности как следствия интерактивного виктимогенеза и патологии межличностных отношений. Автор презентует феноменологию виктимности по форме и типу существования. В заключение автор подводит итоги проведенного теоретико-методологического анализа феномена виктимности и приходит к выводу, что виктимность в тезаурусе социально-психологической виктимологии – это многогранное и сложное социально-психологическое явление, которое обладает особой спецификой и деструктивной динамикой.

Ключевые слова: виктимология; социально-психологическая виктимология личности; виктимность; виктим; субъект; уязвимость.

Для цитирования: Руденская Ю. Е. Феномен виктимности в контексте тезауруса социально-психологической виктимологии личности // СМАЛЬТА. 2025. № 1. С. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.05>



The Phenomenon of Victimization in the Context of the Thesaurus of Socio-Psychological Victimology of Personality

Yulia E. Rudenskaya¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. Victimology as a special scientific direction is developing at the junction of sciences: criminology, sociology, philosophy, pedagogy and psychology. This creates serious methodological problems when conducting a particular study. Using the concept of “victimhood”, a criminologist means vulnerability to crime, a sociologist – social status, a teacher – the consequences of violence in the educational system, and a psychologist means a special combination of personal characteristics. The author aims to conceptualize the concept of “victimhood” within the framework of the methodology of socio-psychological victimology, the author’s direction developed by E. V. Rudensky. A semantic analysis of the concepts of “victim” and “victim” is carried out, the phenomenon of victimhood as a socio-psychological vulnerability of an individual to critical life situations is substantiated. A difficult life situation, a risk situation becomes a kind of catalyst for the victimhood of an individual. The article reveals the essence of victimhood as a consequence of interactive victimogenesis and pathology of interpersonal relationships. The author presents the phenomenology of victimization by form and type of existence. In the end, the author summarizes the theoretical and methodological analysis of the phenomenon of victimization. Victimization in the thesaurus of socio-psychological victimology is a multifaceted and complex socio-psychological phenomenon that has its own specificity and destructive dynamics.

Keywords: victimology; socio-psychological victimology of personality; victimization; victim; subject; vulnerability.

For Citation: Rudenskaya Yu. E. The Phenomenon of Victimization in the Context of the Thesaurus of Socio-Psychological Victimology of Personality. *SMALTA*, 2025, no. 1, pp. 52–62. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.05>

Актуальность. В последние годы значительно возрос интерес к виктимологии как науке. Виктимология как учение о жертве активно наращивает систему научного знания и прирастает новыми исследованиями. Так из классического криминологического подхода, заложенного в середине 40-х гг. XX в. Г. Гентингом и Б. Мендельсом [12], современная виктимология разделилась на специфические теоретико-методологические направления и отрасли.

Выделение отраслей виктимологии связано со сферой проявления виктимности. Так, И. Малкина-Пых [9] говорит о том, что современный предмет виктимологии всеобъемлющ, и обозначает следующие направления исследований: криминальную виктимологию, травмальную виктимологию, виктимологию быта и досуга, психиатрическую виктимологию, виктимологию катастроф, экологических и стихийных бедствий, виктимологию технической безопасности как нарушение правил безопасности труда, виктимологию насилия, виктимологию военных преступлений, виктимологию вовлеченных в деструктивные культы, виктимологию аддиктивного поведения. При этом автор подчеркивает, что виктимология является социально-



психологической наукой, которая изучает различные категории людей, ставших жертвами неблагоприятных условий социализации [9].

А. В. Мудрик [11] в своей монографии представляет обзор следующих направлений виктимологической науки: позитивистская виктимология, радикальная виктимология, феминистская виктимология, критическая виктимология, общая виктимология, генетическая виктимология, этническая виктимология, криминальная виктимология, политическая виктимология, психологическая виктимология и социально-педагогическая виктимология.

Приведенные типологии иллюстрируют ряд научных явлений.

Во-первых, современная виктимология является активно развивающимся научным направлением, которое охватывает разные сферы жизнедеятельности человека, а не только сферу преступных действий.

Во-вторых, виктимология, активно наращивая научную базу, разделяется на разные отрасли, каждая из которых вкладывает свой специфический смысл в сущность и генезис феномена «виктимность», разрабатывает свой специфический тезаурус и методы диагностики. Это создает основания для путаницы при проведении научных исследований в области виктимологии и делает актуальной концептуализацию ключевых понятий в рамках той или иной научной школы.

Результаты. Наша работа направлена на концептуализацию понятия «виктимность» в рамках перспективного и активно развивающегося научного направления – социально-психологической виктимологии личности, авторского направления, разработанного Е. В. Руденским [21; 22]. Концептуализация понятия «виктимность» позволит четко обозначить границы данного феномена, а также увидеть состоятельность того или иного диагностического инструментария, который сегодня существует в виктимологическом знании.

Социально-психологическая виктимология личности – это область знания, сформированная на стыке нескольких наук: социальной психологии развития, социальной психологии личности, клинической социологии и клинической психологии. Подобный интегративный подход позволяет сфокусировать внимание не только на дефекте социализации личности, но и на процессах инкультурации, адаптации, ментализации, идентификации. Эти пять социально-психологических процессов, интегрируясь, образуют социально-психологический комплекс развития личности – культурный социогенез [21].

Объектом социально-психологической виктимологии личности выступает феномен виктимности, который трактуется как социально-психологическая уязвимость личности к критическим ситуациям социального функционирования. Предметом является процесс виктимизации – социально-психологический механизм культивирования виктимности виктимайзером, в роли которого могут выступать родители, педагоги и другие люди [16; 21].

В российской традиции мы переводим англоязычный термин «виктимность» как предрасположенность быть жертвой, а значит, ставим знак равенства между словами *виктим* и *жертва*, что вновь создает неоднозначность в трактовке данных явлений.

В семантическом пространстве русского языка слово жертва обладает разными коннотациями [10].

Первое значение – жертва как добыча хищника, агрессора. В этом контексте жертва – объект охоты, который будет поглощен в финале, и в этом воплотится сущ-



ность пищевой цепочки. «Один организм пожирает другой, полностью уничтожая его биологическую сущность. Разные живые существа становятся жесточайшими конкурентами в борьбе за выживание...» [23, с. 23]. Таким образом, жертва обеспечивает жизнь хищника, что отражает естественный ход событий.

Второе значение – жертва как объект, приносимый в дар высшим силам (богам, высшему разуму и т. д.). Такая жертва конструктивна по своей сути, так как ориентирована на приращение общего или личного блага. «По мнению людей, добровольно обретших смерть, их ожидает блаженная жизнь... Человек лишает себя жизни не потому, что сам хотел этого, а в силу того, что он должен был так сделать. Если он уклонится от исполнения этого долга, то его ожидает бесчестие и чаще религиозная кара» [7, с. 161–162].

Третье значение – пострадавший от чего-либо или кого-либо. И здесь сущность понятия вращается вокруг феноменов страдания, боли и травмы. Именно в данном значении концепт «жертва» активно развивается в современной психологии. Так, специалисты говорят о «нарциссической жертве» [3; 6], о «жертве абьюзивных отношений» [3; 5], «поливиктимизации» [1] и др.

Неоднозначность трактовок феномена «жертва» приводит к тому, что в научной практике появляются работы, которые рассматривают данное явление с положительной стороны. Так, ролевая позиция жертвы обладает определенным положительным потенциалом для личности, позволяет ей достигнуть собственных целей. М. А. Одинцова подчеркивает, что «установка на поведение жертвы в результате переживания трудных жизненных ситуаций включает в себя рентную ориентацию... Такая установка позволяет получить материальную, моральную и духовную выгоду достаточно длительный период времени, а зачастую, при грамотном подходе (искусно выстроенной манипуляции) – и всю жизнь» [14, с. 19].

В драматическом треугольнике С. Карпмана [8] битвы идут за вожаемый статус Жертвы, так как она получает максимальное число выигрышей в процессе транзакций. «Преследователь, Спасатель и Жертва... это лишь роли, которые играют люди более или менее осознанно, когда вовлечены в психологические игры. У людей, играющих эти роли очень часто, а вероятнее всего всегда, есть хорошие намерения, и это плюс» [8, с. 103].

В рамках социально-психологической виктимологии личности статус человека-жертвы не предполагает положительных моментов. Виктим «...утрачивает вследствие патологии межличностных отношений свою автономию и становится объектом социально-психологического насилия, социально-психологической манипуляции социально-психологической эксплуатации» [21, с. 9]. Виктим лишается способности к самодетерминации, способности выбирать и делать выборы, быть автономным и независимым от внешних стимулов.

При интерпретации понятия «виктим» социально-психологическая виктимология личности делает акцент на социально-психологической уязвимости и функциональной невозможности, а в качестве антипода данному состоянию выделяет субъекта как компетентно социально-функционирующую личность. Возникает своеобразный континуум, где в позитивном полюсе находится личность-субъект, а в отрицательном – личность-виктим [17]. Важно подчеркнуть, что личность не становится виктимом одномоментно. Поэтому внутри континуума можно выделить разнообразные виды и формы существования виктимности.

Вернемся к феномену уязвимости. Формально каждый человек обладает уязвимостями в той или иной сфере. Например, женщина физически слабее мужчины,



а значит, более уязвима в ситуациях семейного насилия. Но не каждая женщина станет жертвой, как важно понимать, что и среди мужчин есть жертвы семейного насилия [24].

Понятие «уязвимость» часто употребляется как синоним беспомощности, однако это в корне не верно, так как это разные состояния личности. Буквально уязвимость – это возможность получения повреждений под влиянием внешних факторов или средств [4].

В понятии «уязвимость» существуют два важных элемента, которые и формируют суть данного явления. Во-первых, это вероятностное, потенциальное свойство. Уязвимость связана с наличием слабых мест, дефицитов, которые могут проявиться, а могут остаться в латентном состоянии. Во-вторых, уязвимость актуализируется под влиянием внешних факторов, которые весьма специфичны. Для одной личности ситуация будет выступать как рискогенная, а для другой та же самая ситуация может восприниматься как вполне текущая и беспроблемная.

Таким образом, наличие уязвимости – это не гарант приобретения статуса жертвы. Ключевой момент – это то, осознает ли личность свое состояние, как на него реагирует в той или иной жизненной ситуации. В глобальном смысле весь процесс развития личности – это преодоление собственной уязвимости. Например, младенец находится в состоянии максимальной уязвимости и зависимости от других людей. Задача взрослого – сопровождать процесс становления личности ребенка и помогать ему формировать собственную автономию.

«Дети и без того постоянно чувствуют свою зависимость и нуждаемость. Гораздо больше им от взрослых нужны одобрение и поддержка, чтобы они могли делать что-то самостоятельно, смотреть на мир своими глазами и доверять собственным чувствам. Взрослые должны показать детям путь, пройдя по которому они смогут стать более самостоятельными и ответственными за самих себя» [23, с. 46]. В процессе развития происходит аккумулирование опыта субъектности, наращивается система компетентностей и минимизируется уязвимость. Большую роль в этом процессе играет личность агента социализации и его социальное качество, а также те межличностные отношения, которые он выстраивает с развивающейся личностью [17].

Если сам агент социализации обладает уязвимостями, то он использует пространство межличностных отношений для их компенсации с помощью депривационных и дисфункциональных механизмов воздействия. Возникает феномен патологии межличностных отношений, а нормативный процесс интерактивного социогенеза трансформируется в интерактивный виктимогенез личности. Это приводит к накоплению ситуаций риска и их актуализации в процессе жизнедеятельности личности.

Таким образом, личность в процессе жизнедеятельности получает возможность как накопить новые уязвимости, так и их нивелировать. Возникают ситуации риска, объем которых зависит от качества выстроенных межличностных отношений. Конструктивные отношения позволяют личности преодолеть риск и уязвимость, происходит накопление позитивного опыта, который аккумулируется в феномен компетентности. Патология межличностных отношений закрепляет уязвимость, не позволяет развить систему компетентности, происходит актуализация виктимности личности.

Социально-психологическая уязвимость личности понимается Е. В. Руденским [21] как виктимогенное следствие дефицита социально-функциональных и психотехнических компетентностей.



Социально-функциональные компетентности – это готовность личности к компетентному действию, четкое понимание своей роли и того, что нужно делать и как это сделать. Содержание социально-функциональной компетентности определяется спецификой той социальной роли, которую исполняет личность.

Психотехническая компетентность – способность выполнять действия саморегуляции психическими процессами, психическими механизмами и эмоциональным, активационным, мотивационным состоянием; это умение в независимости от ситуации действовать адаптивно и компетентно [21].

Компоненты психотехнической компетенции личности представлены следующими схемами:

- *когнитивно-регулирующие схемы* – ментальная матрица, категории и критерии, которыми личность описывает мир в целом и отдельную социальную ситуацию (что такое хорошо, а что такое плохо);

- *эмоционально-регулирующие схемы* – это те эмоции и чувства, которые проявляет личность;

- *действенно-регулирующие схемы* – это система действий и поступков, которые применяет личность в отношении других субъектов, то, как демонстрирует свою власть и как ее поддерживает;

- *мотивационно-регулирующие схемы* – какими мотивами руководствуется личность в своих взаимоотношениях с другими (компенсирует ли проблемы в межличностных отношениях);

- *культурно-регулирующие схемы* – табу и разрешения, которыми руководствуется личность в процессе социального функционирования;

- *социально-регулирующие схемы* – это нормы и правила, которые постулирует социум через медиа и интериоризированные личностью;

- *регулирующие схемы идентификации* – это внутренняя система норм, что значит быть хорошим человеком, часто строится по родительским сценариям или контрсценариям [16].

Дефицит социально-функциональных и психотехнических компетентностей не бывает тотальным. Личность может обладать, например, только дефицитом культурно-регулирующих схем или только дефицитом регулирующих схем идентификации. Именно своеобразное сочетание дефицитов порождает разнообразные формы и типы виктимности.

В рамках социально-психологической виктимологии личности выделяют две формы существования виктимности: эвентуальную и децидивную [25].

Эвентуальная виктимность, или виктимность в потенциале, представляет собой латентное существование уязвимости. В данном состоянии личность производит впечатление внешне благополучной, ее социально-психологическая уязвимость может быть выявлена только с помощью виктимодиагностики.

В случае эвентуальной виктимности личность уже обладает парциальными дефицитами компетентностей, это приводит к формированию тревожного синдрома. Процесс социального функционирования сопровождается повышенным напряжением, что усложняет адаптацию на всех ее уровнях. Но в обычных, рутинных ситуациях личность не демонстрирует наличие дефицитов или деформаций.

Эвентуальная виктимность характеризуется следующими чертами:

- неспособность выработать стиль собственной жизни, который бы соответствовал индивидуальности личности;



- страх ответственности, отказ он нее;
- дефицит социально-функциональных и психотехнических компетентностей;
- неспособность к самомобилизации в проблемных ситуациях социального функционирования;
- завышенные требования к окружающим при одновременном не критичном отношении к себе (если самокритика не выбрана как стратегия самоутверждения);
- неспособность осознавать жизненные компромиссы в отношениях с людьми для реализации своих притязаний.

Эвентуальная виктимность генетически является деструктивным следствием онтогенетической виктимизации и фактором риска трансформации личности в определенных ситуациях в децидивного виктима (манифест виктимности) [18].

Децидивная виктимность – это виктимность, реализуемая в действии, в каждом акте социального и психического функционирования личности. В отличие от эвентуального состояния, децидивная виктимность не оставляет сомнений в том, что личность относится к категории «проблемных», в ее поведенческой картине уже прочно закрепляются девиантные формы реагирования как способ патоадаптации в критических ситуациях социального функционирования [19].

Таким образом, эвентуальная виктимность – это деструктивное следствие онтогенетической виктимизации личности, обусловленное наличием дефицитов социально-функциональных и психотехнических компетентностей. Децидивная виктимность – это виктимность актуализированная, очевидная для окружающих и требующая вмешательства психолога-виктимолога.

Если эвентуальная и децидивная виктимность представляет собой своеобразные формы существования виктимности, то в рамках социально-психологической виктимологии личности выделяют разные вариации виктимности, связанные с особенностями проявления социально-психологической уязвимости.

Феноменология виктимности представлена следующими типами:

- психологическая виктимность, связанная с психологической дезадаптацией личности;
- социализированная виктимность, которая проявляется в низком уровне адаптационных способностей личности;
- субъектная виктимность как социально-функциональная уязвимость личности, обусловленная ее деятельностью;
- эмоциональная виктимность, при которой тревожность становится основным функционально-личностным состоянием, способствующим дефицитарности межличностных отношений;
- функциональная виктимность – агрессивность функционирования личности как компенсация своей дефицитарности в различных социальных ролях;
- личная виктимность как уязвимость психологической структуры и психологической организации личности как субъекта деятельности.

Социально-психологическая виктимология личности особое внимание фокусирует на феномене субъектной виктимности личности. Ведущим фактором формирования субъектной виктимности рассматривается межличностная патология семейных отношений, а в качестве инструмента культивирования данного состояния выделяется семейный стиль воспитания [21].

Таким образом, субъектная виктимность – это результат нарушения культурного социогенеза, который блокирует нормативное психосоциальное развитие личности и актуализирует деструктивный алгоритм «дефицит – дефект – деформация».



Исследование субъектной виктимности в рамках методологии социально-психологической виктимологии личности осуществляется за счет разработки специальных алгоритмов и схем интерпретации психодиагностических методик [15; 20; 22]. Существующие инструменты для диагностики виктимности, например опросник «Тип ролевой виктимности» Н. И. Одинцовой, Н. П. Радчиковой [13] или методика исследования склонности к виктимному поведению О. О. Андронниковой [2], обладают высокой практической ценностью, но рассматривают виктимность с иного научного ракурса. Поэтому при изучении виктимности и подборе диагностического инструментария очень важно четко понимать теоретико-методологические и концептуальные основы, на которые опирается исследователь, только в этом случае можно быть уверенным, что будет получена качественная и достоверная информация.

Выводы. Социально-психологическая виктимология личности, авторское направление, разработанное профессором Е. В. Руденским, рассматривает виктимность как продукт патологии межличностных отношений. Деструктивные отношения между виктимайзером и развивающейся личностью приводят к накоплению уязвимостей и блокируют нормативные процессы культурного социогенеза: социализации, инкультурации, адаптации, ментализации, идентификации.

Феномен виктимности обусловлен социально-психологической уязвимостью личности, которая формирует функциональную невозможность разрешать актуальные проблемы жизнедеятельности и социального функционирования. Отправной точкой для диагностики онтологического статуса личности является исследование социально-функциональных и психотехнических компетентностей.

Феноменология виктимности многогранна и представлена двумя формами и шестью типами, каждый из которых создает уникальную ситуацию невозможности для личности, а значит, снова и снова актуализируется личностное бессилие и активизируются процессы интерактивного виктимогенеза.

Список источников

1. Андронникова О. О. Поливиктимизация личности: факторы уязвимости и факторы устойчивости // Социокультурные проблемы современного человека: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 19–21 апреля 2023 г.). Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2023. Ч. 1. С. 9–15.
2. Андронникова О. О. Методика исследования склонности к виктимному поведению // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2014. № 7 (217). С. 34–40.
3. Араби Ш. Нарциссический абьюз. Как распознать манипуляции, разорвать травмирующую связь и вернуть контроль над своей жизнью / пер. с англ. М. Чомахидзе-Дорониной. М.: МИФ, 2023. 528 с.
4. Бессонова Ю. В., Обознов А. А., Занковский А. Н., Акимов А. Ю. Психологические уязвимости использования автоматизированных систем помощи водителям // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6, № 3. С. 38–77.
5. Даттон Д. Г. Абьюзивная личность. Насилие и контроль в близких отношениях / пер. с англ. Н. Пресс. М.: Городец, 2022. 352 с.
6. Долганова А. В. Мир нарциссической жертвы. Отношения в контексте современного невроза. М.: Весь, 2020. 368 с.
7. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд / под ред. В. А. Базарова. М.: Юрайт, 2025. 316 с.



8. Карпман С. Жизнь, свободная от игр / пер. с англ. Д. Касьянов. СПб.: Метанойя, 2016. 342 с.
9. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. СПб.: Питер, 2021. 832 с.
10. Михайлова М. В. Жертва, прощение, дар: Антропос между виктимностью и свободой // Международный журнал исследований культуры. 2017. № 4 (29). С. 71–77.
11. Мудрик А. В., Яковлева М. Г. Социально-педагогическая виктимология. М.: Изд-во МГПУ, 2021. 396 с.
12. Мумаев С.-М. С. Понятие виктимологии // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. 2007. № 2. С. 48–52.
13. Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Разработка и стандартизация опросника «Тип ролевой виктимности» // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1303–1310.
14. Одинцова М. А. Психология жертвы. Сказкотерапия для взрослых. Самара: Бахрах-М, 2010. 240 с.
15. Руденская Ю. Е. Виктимологическая модель интерпретации опросника Самоактуализация [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 576–580. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54379.htm> (дата обращения: 11.12.2024).
16. Руденская Ю. Е. Виктимология семьи: виктимность отца как актуальная проблема современной реальности // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2019. № 3. С. 99–109.
17. Руденская Ю. Е. Социальная психология развития: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. 144 с.
18. Руденская Ю. Е. Феноменология виктимности личности // Всероссийский форум специалистов помогающих профессий с международным участием «Практика психологии и теория психотерапии в современной культуре» (Новосибирск, 15–20 ноября 2023 г.). Новосибирск, 2024. С. 53–54.
19. Руденская Ю. Е. Девиантная виктимность в системе категорий социально-психологической виктимологии личности // Девиации и аддикции современного общества: анализ, превенция, коррекция: материалы международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 14–16 декабря 2013 г.). Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. С. 174–182.
20. Руденская Ю. Е., Руденский Е. В. Виктимодиагностика: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 213 с.
21. Руденский Е. В. Субъектная виктимность как культурная патология личности: концептуализация проблемного поля клинической социально-психологической виктимологии. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2024. 136 с.
22. Руденский Е. В. Социально-психологическая виктимология личности: пропедевтика: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 146 с.
23. Тимко С. А., Тимко В. П. Мужчина – жертва семейного насилия: актуальность проблемы в России // Виктимология. 2016. № 3 (9). С. 33–40.
24. Туляков В. А. Виктимология (социальные и криминологические проблемы). Одесса: Юридическая литература, 2000. 336 с.
25. Рунперт Ф. Симбиоз и автономность. Расстановка при травме. Симбиотическая травма и любовь по ту сторону семейных переплетений. М.: Институт консультирования и системных решений, 2016. 280 с.

References

1. Andronnikova O. O. Polyvictimization of the Individual: Vulnerability Factors and Resilience Factors. *Sociocultural Problems of Modern Man: Materials of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (Novosibirsk, April 19–21, 2023). Novosibirsk: Publishing House of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2023, part 1, pp. 9–15. (In Russian)



2. Andronnikova O. O. Methodology for Studying the Tendency to Victim Behavior. *Fundamentals of Life Safety*, 2014, no. 7 (217), pp. 34–40. (In Russian)
3. Arabi Sh. *Narcissistic Abuse. How to Recognize Manipulation, Break the Traumatic Relationship and Regain Control Over Your Life*. Trans. from English by M. Chomakhidze-Doronina. Moscow: MIF Publ., 2023, 528 p. (In Russian)
4. Bessonova Yu. V., Oboznov A. A., Zankovsky A. N., Akimov A. Yu. Psychological Vulnerabilities of Using Automated Driver Assistance Systems. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology*, 2021, vol. 6, no. 3, pp. 38–77. (In Russian)
5. Dutton D. G. *Abusive Personality. Violence and Control in Close Relationships*. Trans. from English by N. Press. Moscow: Gorodets Publ., 2022, 352 p. (In Russian)
6. Dolganova A. V. *The World of a Narcissistic Victim. Relationships in the Context of Modern Neurosis*. Moscow: Ves' Publ., 2020, 368 p. (In Russian)
7. Durkheim E. *Suicide. Sociological Etude*. Edited by V. A. Bazarov. Moscow: Yurait Publ., 2025, 316 p. (In Russian)
8. Karpman S. *Life Free from Games*. Trans. from English by D. Kasyanov. Saint Petersburg: Metanoia Publ., 2016, 342 p. (In Russian)
9. Malkina-Pykh I. G. *Victimology. Psychology of Victim Behavior*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2021, 832 p. (In Russian)
10. Mikhailova M. V. Victim, Forgiveness, Gift: Anthropos between Victimhood and Freedom. *International Journal of Cultural Studies*, 2017, no. 4 (29), pp. 71–77. (In Russian)
11. Mudrik A. V., Yakovleva M. G. *Social and Pedagogical Victimology*. Moscow: Publishing House of the Moscow State Pedagogical University, 2021, 396 p. (In Russian)
12. Mumaev S.-M. S. The Concept of Victimology. *Bulletin of RUDN University. Series: Legal sciences*, 2007, no. 2, pp. 48–52. (In Russian)
13. Odintsova M. A., Radchikova N. P. Development and Standardization of the Questionnaire “Type of Role Victimization”. *Bulletin of PSU named after V. G. Belinsky*, 2012, no. 28, pp. 1303–1310. (In Russian)
14. Odintsova M. A. *Psychology of the Victim. Fairy tale Therapy for Adults*. Samara: Bakhrakh-M Publ., 2010, 240 p. (In Russian)
15. Rudenskaya Yu. E. Victimological Model of Interpretation of the Questionnaire Self-Actualization [Electronic resource]. *Scientific and Methodological Electronic Journal “Concept”*, 2014, vol. 20, pp. 576–580 (date of access: 11.12.2024). (In Russian)
16. Rudenskaya Yu. E. Family Victimology: Father's Victimization as a Pressing Problem of Modern Reality. *Bulletin of Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 2019, no. 3, pp. 99–109. (In Russian)
17. Rudenskaya Yu. E. *Social Psychology of Development: a tutorial*. Novosibirsk: Publishing House of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2022, 144 p. (In Russian)
18. Rudenskaya Yu. E. Phenomenology of Personality Victimization. *All-Russian Forum of Specialists in Helping Professions with International Participation “Practice of Psychology and Theory of Psychotherapy in Modern Culture”* (Novosibirsk, November 15–20, 2023). Novosibirsk, 2024, pp. 53–54. (In Russian)
19. Rudenskaya Yu. E. Deviant Victimization in the System of Categories of Socio-Psychological Victimology of Personality. *Deviations and Addictions of Modern Society: Analysis, Prevention, Correction: Materials of the International Scientific and Practical Conference* (Novosibirsk, December 14–16, 2013). Novosibirsk: Publishing House of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2013, pp. 174–182. (In Russian)
20. Rudenskaya Yu. E., Rudensky E. V. *Victim Diagnostics: a tutorial*. Novosibirsk: Publishing House of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2015, 213 p. (In Russian)
21. Rudensky E. V. *Subjective Victimization as a Cultural Pathology of Personality: Conceptualization of the Problem Field of Clinical Socio-Psychological Victimology*. Novosibirsk: Publishing House of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2024, 136 p. (In Russian)



22. Rudensky E. V. *Social and Psychological Victimology of Personality: Propaedeutics*: monograph. Novosibirsk: Publishing House of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2015, 146 p. (In Russian)

23. Timko S. A., Timko V. P. Man – Victim of Domestic Violence: Relevance of the Problem in Russia. *Victimology*, 2016, no. 3 (9), pp. 33–40. (In Russian)

24. Tulyakov V. A. *Victimology (Social and Criminological Problems)*. Odessa: YUridicheskaya literatura Publ., 2000, 336 p. (In Russian)

25. Ruppert F. *Symbiosis and Autonomy. Constellation in Trauma. Symbiotic Trauma and Love beyond Family Interweaving*. Moscow: Publishing House of Institute of Consulting and System Solutions, 2016, 280 p. (In Russian)

Информация об авторе

Руденская Юлия Евгеньевна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1270-6820>, rudenskaja@rambler.ru

Information about the Author

Yulia E. Rudenskaya – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1270-6820>, rudenskaja@rambler.ru

Поступила: 13.01.2025

Одобрена после рецензирования: 19.02.2025

Принята к публикации: 07.03.2025

Received: 13.01.2025

Approved after peer review: 19.02.2025

Accepted for publication: 07.03.2025



АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

СМАЛЬТА 2025, № 1

SMALTA 2025, no. 1

Научная статья

УДК 159.923+159.9.072

DOI: 10.15293/2312-1580.2501.06

Эксплицитные и имплицитные представления о жизнестойкости в отечественной науке и практике

Кошенова Марина Ивановна¹, Радионова Дарья Олеговна²

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

²*Детский сад № 484, г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье описаны результаты эмпирического исследования представлений о жизнестойкости личности у практикующих педагогических работников. Приводятся эксплицитные и имплицитные определения жизнестойкости на академическом и практико-ориентированном уровнях, которые освещают проблему пассивности личности при столкновении с трудностями. На основании изученных теоретических положений выдвинута гипотеза о том, что имплицитные обыденные представления о жизнестойкости не отражают необходимую для психологического роста активность личности. Для проверки гипотезы было опрошено 56 работников образования: педагоги-психологи, логопеды, дефектологи, воспитатели и учителя. Работа с данными производилась с использованием метода контент-анализа. Результаты исследования свидетельствуют о подтверждении гипотезы.

Ключевые слова: жизнестойкость; личность; субъектность; активность; пассивность; эксплицитные представления; имплицитные представления; эмпирическое исследование.

Для цитирования: Кошенова М. И., Радионова Д. О. Эксплицитные и имплицитные представления о жизнестойкости в отечественной науке и практике // СМАЛЬТА. 2025. № 1. С. 63–76. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.06>



Explicit and Implicit Ideas about Hardiness in Domestic Science and Practice

Marina I. Koshenova¹, Daria O. Radionova²

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

²*Kindergarten no. 484, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article describes the results of an empirical research of ideas about the hardiness of the personality of practicing teachers. Explicit and implicit definitions of hardiness at the academic and practice-oriented levels are given, which illuminate the problem of personality's passivity when faced with difficulties. Based on the studied theorise, it is hypothesised that implicit trivial ideas about hardiness do not reflect the activity of the individual necessary for psychological growth. To test the hypothesis, 56 educators were interviewed: psychologists, speech therapists, defectologists, and teachers. Data handling was carried out using the content analysis method. The results of the study indicate confirmation of the hypothesis.

Keywords: hardiness; personality; subjectivity; activity; passivity; explicit ideas; implicit ideas; empirical research.

For Citation: Koshenova M. I., Radionova D. O. Explicit and Implicit Ideas about Hardiness in Domestic Science and Practice. *SMALTA*, 2025, no. 1, pp. 63–76. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.06>

Актуальность. Проблема жизнестойкости личности в настоящее время является не только предметом научного дискурса, но и артикулируемым на разных уровнях организации воспитательных практик запросом на формирование социально значимых качеств личности. Это обусловлено, на наш взгляд, острой ситуацией нестабильности и деструктивных тенденций в обществе, порождающих страх перед будущим, который препятствуют становлению психологического благополучия личности. Доказательством тезиса об актуальности вопроса выступает как сам факт шаткой социальной ситуации в мире – причина, так и непосредственно публикационная активность по теме – результат. В электронных библиотеках мы обнаруживаем внушительное количество материалов отечественного и зарубежного авторства – о жизнестойкости пишут статьи, монографии, диссертации, программы; исследования публикуются в журналах и докладываются на конференциях, форумах; защищаются курсовые и дипломные работы. Также за последние несколько лет государство сформулировало запрос на психолого-педагогическое сопровождение детей участников и ветеранов СВО, что стало еще одним полем для прикладной работы специалистов по коррекции нежелательных проявлений, в том числе посредством формирования и развития жизнестойкости [12].

Мы отмечаем, что интерес и всестороннее изучение проблемы жизнестойкости личности связаны, конечно же, с поиском инструмента противостояния деструктивным влияниям окружающей действительности. Так, в качестве ответа на запрос общества и государства (последний –обязательный для образовательных организаций) в свободном доступе можно обнаружить ряд программ, ядром которых является формирование и развитие жизнестойкости личности детей и подростков. Эти



программы нацелены как на общую профилактику психологического неблагополучия, так и конкретно на профилактику суицидального поведения; рекомендуются в качестве инструмента сопровождения детей участников и ветеранов СВО, которые, безусловно, являются сегодня уязвимой группой [7; 9; 12]. Это дает нам основание определить жизнестойкость как желаемую для развития характеристику личности в практике психолого-педагогической и педагогической деятельности.

В силу того, что социальный мир формируется с помощью значений (близкая нам идея Э. Лакло и Ш. Муффа), неоднозначно понимание феномена жизнестойкости, а также недостаточно данных об имплицитных представлениях о жизнестойкости среди педагогических работников, реализующих воспитательные задачи в социальной реальности, очевидна необходимость специального исследования.

Целью статьи является теоретическое и эмпирическое исследование эксплицитных и имплицитных представлений о жизнестойкости личности.

Методологической основой исследования выступают:

1. Представление о субъект-объектной природе человека (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев [15; 16], Л. П. Лазарева [8]), которое является основой наших взглядов на место жизнестойкости в структуре личности и на преобразовательную природу жизнестойкости.

2. Идеи теории личности С. Мадди и Д. Фiske, согласно которым личность стремится к сохранению постоянного уровня активации через демонстрацию поведения, изменяющего воздействие стимулов [10; 11].

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ научных и научно-практических источников по теме работы, синтез и обобщение теоретической информации.

2. Психодиагностические: авторская анкета-опрос «Жизнестойкость личности».

3. Интерпретационные: метод контент-анализа.

4. Математической статистики: критерий углового преобразования Фишера.

Результаты исследования. Важно указать, что точкой отсчета в системе изучения жизнестойкости является концепция С. Мадди. Причем начать необходимо с концепции личности, разработанной С. Р. Мадди и Д. У. Фiske [11], которая относится к модели согласованности в варианте активации. Согласно этому учению, важнейшей определяющей силой поведения личности является рассогласованность между характерным и актуальным уровнем активации – уровнем возбуждения, оживленности. Личность стремится к сохранению гомеостаза, т. е. гармонизации вышеупомянутых уровней активации путем *демонстрации поведения, изменяющего воздействие стимулов*. Одной из базовых функций ядра личности, по мнению С. Мадди и Д. У. Фiske, является антиципация – предвосхищение, прогнозирование; способность действовать и принимать решения с определенным пространственно-временным предупреждением ожидаемых событий [2; 10]. Эта функция необходима для поддержания стабильности привычного уровня активации, и реализуется она посредством техник поведения, нацеленных на изменение собственной реальности – так происходит психологический рост. Антиципация запускает «стабилизирующее» поведение для регуляции состояния и достижения, так называемого состояния покоя, баланса. Это стабилизирующее поведение, усложняющееся в процессе жизни и порождающее психологический рост, является поведенческим компонентом жизнестойкости [10]. Так, мы делаем вывод о необходимости активности личности и ее преобразовательной сущности, опираясь на образ мысли



С. Мадди [10; 11; 18; 19; 20]. Это крайне важно, поскольку именно в этой описанной парадигме ученый выдвигает свою теорию жизнестойкости, предлагает психодиагностическую методику – тест жизнестойкости С. Мадди, а также прикладной инструмент для работы по формированию этого качества – тренинг жизнестойкости.

В процессе анализа различных теоретических источников по теме для поиска сегодняшних определений жизнестойкости в отечественной науке мы обнаружили определенную закономерность. Так, мы выяснили, что отечественные исследователи обозначают жизнестойкость, скорее, в смысле адаптации и преодоления. Д. А. Леонтьев вводит понятие личностного потенциала как характеристики личности, который отражает меру преодоления личностью встречаемых обстоятельств, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ею усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни [13]. Это понятие выходит из концепции адаптации и оперирует традиционными для этой научной парадигмы терминами [1]. С точки зрения Д. А. Леонтьева, феномену личностного потенциала в зарубежной психологии соответствует жизнестойкость (*hardiness*) [13]. Однако по тематике работ, находящихся в свободном доступе, можно понять, что Д. А. Леонтьев и его коллеги все же определяют непосредственно жизнестойкость не наравне с личностным потенциалом, но как его составляющую [12]. Л. А. Александрова, работающая в контексте учения о личностном потенциале Д. А. Леонтьева, в своих ранних работах также определяет жизнестойкость как интегральную способность, влияющую на успешность адаптации личности [1]. С точки зрения социальной адаптации жизнестойкость личности определяет ряд авторов, в числе которых А. Н. Фомина [17], говоря о жизнестойкости как инструменте, дающем новообразования для согласованности собственных ресурсов с требованиями среды. С. А. Богомаз [3], напротив, делает акцент на активности личности, ее преобразовательной сущности в контексте определения жизнестойкости, выражая согласие с авторами-разработчиками теории. Несмотря на то, что цитирование указанной в источниках статьи Сергея Александровича стало действительно невероятно популярно, основную идею его взглядов, к сожалению, отметили далеко не все авторы более локальных исследований.

Мы понимаем, что жизнестойкость является не целостным образованием, а комбинацией трех относительно автономных установок: приверженности, контроля и вызова [18]. Определение каждой из трех установок самим С. Мадди несет в себе смысл активного участия личности в собственной жизни – это вовлеченность, преобразование любой жизненной ситуации собой и для себя, понимание ситуации как результата личного выбора, принятие своего решения, а не чужого – это контроль. Жизнь человека в своей природообусловленности, с одной стороны, требует, чтобы мы каждый день выбирали будущее. Однако будущее – это знакомый путь, в то время как прошлое – путь понятный и отрефлексированный, изученный. Из-за невозможности предсказать точные события и результаты будущее всегда вызывает в человеке онтологическую тревогу разной степени. Установка вызова или риска (*англ. challenge*) является маркером жизнестойкости со стороны смелости выбрать будущее, так как риск – не только риск неудачи в деятельности, но еще и риск быть непонятым, отвергнутым, разочарованным, риск остаться неуспешным или одиноким.

Определение автором трех описанных установок включает в себе смысл движения вперед, смелости выбрать будущее, в то время как определения отечественных



авторов, как правило, останавливаются на приспособлении, которое с трудом можно назвать выбором будущего, напротив, С. Мадди называет это выбором прошлого, знакомого [10].

В контексте нашего интереса непосредственно к практической стороне проблемы, а именно: развитию и формированию жизнестойкости личности, мы обратились к анализу некоторых программ, которые есть в открытом доступе, рекомендованы к использованию, или занимают первые строки в поиске через браузер. Так, А. С. Лагунова, Н. Ю. Макеева, И. В. Новгородцева, К. А. Файзуллина выдвигают следующее определение: «Жизнестойкость – это динамическое качество личности, способствующее совладанию со стрессогенными ситуациями (выделено нами. – М. К., Д. Р.) с помощью детерминант: системы социальных установок личности, ее способности к саморегуляции, копинг-стратегий» [7]. В «Программе формирования жизнестойкости обучающихся», которая была опубликована в 2014 г., авторы-сопоставители О. В. Борисенко, Т. А. Матерова, О. А. Ховалкина, М. В. Шамардина определяют жизнестойкость так: «Жизнестойкость – это система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку *выдерживать и эффективно преодолевать* (выделено нами. – М. К., Д. Р.) стрессовые ситуации» [4]. Д. С. Личман – педагог-психолог отдела образования в Курганской области в «Программе развития жизнестойкости у подростков, воспитывающихся в семьях группы риска» говорит следующее: «Поэтому особенно важным качеством личности для человека становится жизнестойкость, объединяющая адекватность реагирования на происходящие изменения и развиваться, т. е. быть более эффективным в современных условиях» [9].

Так, мы вынуждены заключить, что в соответствии с содержанием изученных программ воспитание жизнестойкости заключается в «тренировке терпеть», причем иногда улыбаясь. При этом не уделяется достаточного внимания субъектности личности, ее преобразовательным возможностям, антиципационным техникам – всему, что делает человека активным участником своей жизни, а не стойкой статуей.

Разброс определений, трудности в этом вопросе могут быть связаны еще и с тем, что в психологии стресса существует такой феномен, как резильентность – ситуативный процесс более позитивного и спокойного ответа психики на неблагоприятную ситуацию. Резильентность часто наполняют смыслами копинг-стратегий, способности к оперативной саморегуляции и диспозиционного оптимизма [5; 14]. При этом В. И. Маркова, Л. А. Александрова, А. А. Золотарева в своей недавней работе, посвященной апробации краткой шкалы резильентности [5], отмечают, что отечественные авторы склонны отождествлять жизнестойкость и резильентность, тогда как зарубежные исследователи в этой области обозначают жизнестойкость как личностную черту, ответственную за уровень развития резильентности. Так, мы можем говорить как раз о резильентности как непосредственной ситуативной стойкости, выносливости и адаптированности.

Реже в литературе можно найти классификацию жизнестойкости личности, разделение ее на активную и реактивную, что могло бы объяснить такое расхождение в оценке человека как объекта или субъекта активности. Однако данный факт также спорен для нас, поскольку в названии первоисточника указано слово «Resilience», а не «Hardiness» (по С. Мадди) [6].

Так, мы видим, что часто в отечественных исследованиях, как объемных, так и лаконичных, а также в программах под жизнестойкостью авторы часто имеют



в виду резильентность, которая является ситуативным поведенческим проявлением ответа на дистресс, заключающемся в сохранении стабильности, или же склонны наделять жизнестойкость смыслом адаптации, терпения, сдерживания.

Проблема для нас как специалистов помогающей профессии, девиантологов, заключается в том, что в определениях жизнестойкости как адаптации мы выбираем вектор работы, в котором воспитываем жизнестойкого человека как человека терпящего, статичного, наделяя личность в практической работе инструментами совладания, порой неконструктивного. При этом не раскрывая потенциал выведенных С. Мадди конструкторов – вовлеченности, контроля и вызова.

Анализ упомянутых в начале работы программ показал, что и их авторы определяют жизнестойкость как резильентность, используя, однако, методику С. Мадди и элементы тренинга жизнестойкости. Следовательно, под вопрос ставится не только валидность программ, но и адекватность анализа результатов психодиагностики. В связи с этим мы понимаем эмпирическое направление данной работы в смысле раскрытия имплицитных характеристик жизнестойкости личности. Здесь мы понимаем имплицитность как: а) неявный, скрытый смысл; б) более простое, повседневное понимание термина.

Возможно, сегодня в организационном контексте для руководителей предприятий ограничивать жизнестойкость, называя ее адаптацией, а вследствие отбирать для работы людей именно с этим качеством – субъективно целесообразнее и эффективнее. Именно в данном поле, например, апробировали тест жизнестойкости С. Мадди и Д. А. Леонтьев. Однако для нас в контексте психолого-педагогической профилактической и коррекционной работы с подростками важно другое. Мы стремимся найти способ наделять растущую личность такими инструментами, с помощью которых она сможет не просто переживать невзгоды судьбы, оставаясь в стабильном состоянии, не прибегая к деструкции, но и использовать эти невзгоды для самоулучшения и роста, приобретая ценные знания и опыт.

Не только в психологической теории, но и в психологической практике житейское мнение определяет само качество деятельности, которую производят далеко не именитые авторы статей и диссертаций, а обычные педагоги, воспитатели, психологи. В таком случае перед нами встают вопросы: что под жизнестойкостью понимают педагоги-практики? какой вектор развития, воспитания, обучения они выбирают?

Таким образом, мы говорим о существовании противоречий:

- между использованием определения жизнестойкости с позиций отечественных авторов, наделяя его смыслом адаптации, с одной стороны, и применением психодиагностических инструментов, в основе которых лежит определение жизнестойкости С. Мадди как преобразовательного свойства личности, с другой стороны;
- между необходимостью воспитания активности личности, ее субъектности, с одной стороны, и представлением о жизнестойкой личности как об адаптированной, терпящей и статичной – с другой.
- между потребностью в воспитании жизнестойкости в образовательной среде и недостаточностью данных о сформированности данного понятия среди педагогических работников.

В своей работе мы планируем подойти к разрешению последнего противоречия.

Цель эмпирического этапа: исследование смысла понятия «жизнестойкость» у практикующих педагогических работников.

Анализ научной литературы, профилактических программ и личный практический опыт позволил нам выдвинуть следующую рабочую гипотезу: мы предполагаем



ем, что представления о жизнестойкости у педагогических работников заключены в рамки идеи терпения и стойкости, а факт активности личности в это определение не включается.

В качестве частной гипотезы выдвигаем предположение о том, что существуют различия между представлениями о жизнестойкости у респондентов с углубленным психологическим образованием и без такового.

Для достижения цели и проверки гипотезы мы провели пилотажное исследование. В опросе приняли участие 56 респондентов, среди которых воспитатели групп комбинированной и компенсирующей направленности (работающие с детьми с РАС, УО, ЗПР), дефектологи, логопеды, педагоги-психологи СОШ и ДОУ, учителя.

В качестве диагностического инструмента мы использовали простой опросный лист-анкету, где респондентам было необходимо указать данные о возрасте и должности, а также ответить на открытый вопрос о том, как они понимают жизнестойкость личности. Отметим, что данный опрос вызвал у участников интерес и яркую эмоциональную реакцию на указанный термин – многие отмечали актуальность темы и важность этого качества. Для исследования содержания сообщений мы обратились к методу контент-анализа. Противоположными категориями анализа стали активная и пассивная позиция личности – они и соответствующие им индикаторы, выделенные на этапе изучения анкет по всей выборке, отражены в таблице.

Таблица

Категории контент-анализа сообщений и соответствующие им фразы и слова-индикаторы

Категория анализа	Фразы и слова-индикаторы	Частота
Пассивная позиция личности	Вытерпеть	2 (4 %)
	Стойкость/устоять/перенести	22 (55 %)
	Выдержать	8 (20 %)
	Не терять лица, держать свои эмоции, сохранять самообладание, холодный рассудок	8 (19,5 %)
	Приспосабливаться	7 (17,5 %)
	Гибкость (в контексте адаптации)	1 (2 %)
	Не сломаться под волей обстоятельств	1 (2 %)
Активная позиция личности	Завершить дело, несмотря ни на что	3 (7,5 %)
	Может выкрутиться/найти выход	2 (13 %)
	Самостоятельно уходить от беспомощности	1 (7 %)
	Включенность	1 (7 %)
	Борьба	3 (20 %)
	Активность	4 (27 %)
	Знает, к кому обратиться за помощью	2 (14 %)
	Решать проблемы	3 (20 %)
	Открытый, общительный	1 (7 %)
	Ответственность	1 (7 %)

В результате применения метода контент-анализа мы выяснили, что 73 % опрошенных определяют жизнестойкость в контексте пассивной позиции личности, в то время как 27 % респондентов определяют жизнестойкого человека как человека активного, борющегося, преобразовывающего реальность.



Так, мы можем говорить о том, что большинство опрошенных работников образования склонны в качестве эталонной реакции на стресс, трудную ситуацию понимать стойкость (55 %) и выдержку (20 %) (рис. 1), что мы определяем как способность терпеть, не принимать участие в стрессовой ситуации, а ждать ее завершения. При этом не указывается на то, что сильным поступком будет считаться непосредственное изменение этой ситуации – ее активное разрешение или уход из «поля проблемы». В качестве показателя силы и стойкости отмечается и так называемое «Умение не терять лицо» (19,5 %), т. е. соответствующая ситуации эмоциональная реакция, как мы полагаем, будет считаться проявлением слабости.

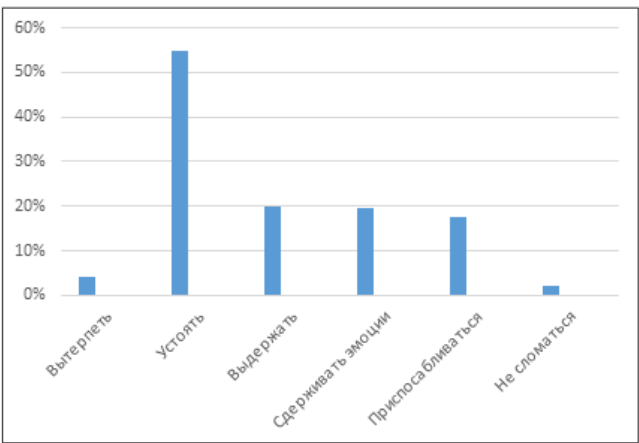


Рис. 1. Диаграмма частоты встречаемости индикаторов пассивной позиции личности

Респонденты этой группы часто говорят о внутреннем спокойствии «даже в ситуации апокалипсиса». Для сообщений опрашиваемых этой группы характерны следующие высказывания: «Приспосабливается к любым обстоятельствам, даже неблагоприятным»; «Что бы ни случилось, не терять лица»; «Сохранять самообладание»; «Умение вытерпеть проблемы»; «Выдержать все трудности»; «Выдержать удар, продолжать жить и улыбаться». Мы выдвигаем закономерное предположение о значимости для данной группы респондентов таких качеств, как терпение, эмоциональная регуляция, приспособляемость. Однако, работая в таком векторе на практике, проявления активности детей и подростков в виде их эмоционального отклика на проблему и зарождения мотивации изменения ситуации мы рискуем «гасить», считая такое поведение «не достойным» сильного, стойкого человека.

В понимании респондентов второй группы жизнестойким является человек, чья активность позволяет ему выйти из трудной ситуации (рис. 2).

Так, наиболее встречаемым описанным качеством, следовательно, и значимым для данной группы участников является непосредственно активность личности (активно справляться, действовать) – 27 %, в 6 анкетах мы обнаружили акцент на борьбе (20 %) и способности решать проблемы (20 %). Для опрашиваемых этой группы характерны следующие представления: «Старается решить свои проблемы, знает, к кому обратиться за помощью»; «Жизнестойкий человек – это тот, кто решает трудности и извлекает из них урок»; «Способность самостоятельно уходить от беспомощности»; «Это человек активный, готовый принимать решение и нести за



него ответственность»; «Такие люди идут уверенно к своим целям»; «Рядом с такими людьми слабый старается изо всех сил хоть чуть-чуть соответствовать». Мы склонны верить, что подобные представления определяют иной, чем в первом случае, путь воспитания и взгляды на него: вероятно, использование в работе методов, которые стимулируют активность личности или же не препятствуют ее самостоятельному осознанному или спонтанному проявлению.

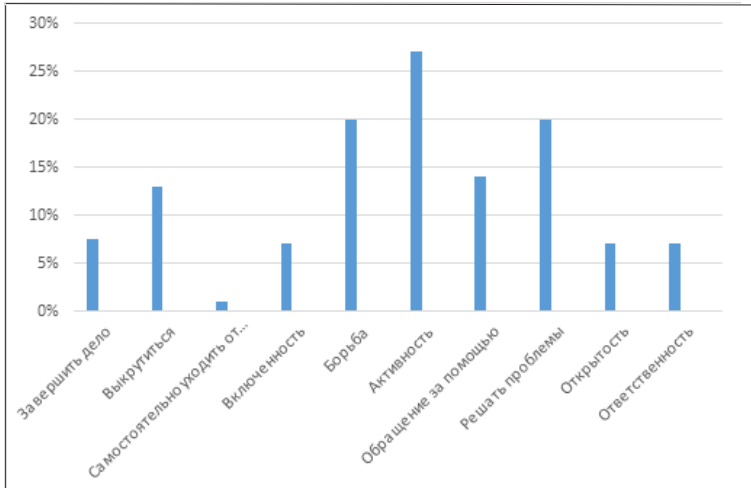


Рис. 2. Диаграмма частоты встречаемости индикаторов активной позиции личности

Несмотря на то, что предметом нашего исследования стали непосредственно смыслы, которыми респонденты наделяют понятие жизнестойкости, интерес представляет и то, что эти смыслы может определять. Мы выдвинули частное предположение о том, что возможны различия в понимании жизнестойкости личности между группами респондентов с профильной психологической подготовкой и без нее. К первой группе мы относим педагогов-психологов, логопедов, дефектологов и студентов заочного отделения факультета психологии. Это обусловлено тем, что такая подготовка подразумевает знание об активности личности и ее субъектности как базе для развития и психологического роста.

Предварительные подсчеты показывают, что среди лиц с психологическим образованием выбор в пользу активности личности совершили лишь 29 % респондентов, среди педагогов мы можем наблюдать подобные цифры – активную позицию личности отметили 27 % педагогов. Статистические расчеты с применением критерия углового преобразования Фишера также не показали различий по частоте встречаемости представления об активности и пассивности личности в понимании феномена жизнестойкости у групп респондентов в зависимости от профиля образования (Φ эмп. = 0,09).

Интересно, что результаты сравнения данных, полученных вышеописанными группами респондентов, подтверждают оригинальные данные С. Мадди в апробации Теста жизнестойкости, которые свидетельствуют о том, что достоверных различий между респондентами по полу, возрасту и уровню образования не выявлено. Конечно, С. Мадди исследовал саму выраженность признака у личности, а не представления о нем. Но мы обнаруживаем удивительную особенность: люди, не зани-

мающиеся вопросами жизнестойкости личности, не изучающие глубоко эту тему, все же смогли выделить ключевые характеристики жизнестойкости: активность, диспозиционный оптимизм, решительность, ответственность, опыт, стрессоустойчивость, чувство юмора. Различие лишь в том, что представления о жизнестойкости первой группы респондентов, не отметивших активность личности в вопросах преодоления трудных ситуаций, заключены в рамки резильентности и нуждаются в расширении.

Выводы.

1. Анализ данных опроса показал, что больше половины респондентов, работающих в сфере образования, понимают жизнестойкость как *терпение, адаптацию, стойкость, эмоциональную сдержанность*, тем самым определяя личность как *объекта воздействия*, не упоминая способностей или характеристик, которые предполагают изменение воздействий, ситуаций или выход из них. Таким образом, гипотеза о том, что представления о жизнестойкости у педагогических работников заключены в рамки идеи терпения и стойкости, а факт активности личности в это определение не включается, нашла свое эмпирическое подтверждение.

2. В то же время не выявлено статистически значимых различий между представлениями о жизнестойкости у респондентов с углубленным психологическим образованием и без такового. И это позволяет нам предположить, что специалисты «помогающих профессий», не взирая на специальную подготовку, работая с детьми и подростками, находящимися в ситуации кризиса или в трудной жизненной ситуации, будут прорабатывать сценарии смирения, терпения, приспособления, а не преобразования, переформатирования ситуации через поиск дополнительных ресурсов (своих или других людей, организаций), апробацию новых моделей поведения.

Так, в своем исследовании мы отразили особенности разработанности проблемы жизнестойкости в отечественной науке, и в парадигме определения имплицитности и эксплицитности как научного и повседневного понимания термина выяснили, что при едином эксплицитном представлении проблемы ее трактовка в академическом поле изучаемого феномена также неоднозначна и разнообразна, как и представления у практиков в повседневной жизни. Эта информация указывает на актуальность нахождения путей к уточнению термина жизнестойкости как понятия, смысл которого обязан быть ясным для конструктивной практической и исследовательской деятельности.

Определяя имплицитность в качестве неявности, скрытого смысла, мы обнаруживаем наличие исключительно положительных, важных личностных характеристик в эксплицитных представлениях о жизнестойкости – педагоги пишут о терпении, эмоциональной стабильности, стойкости, включенности, оптимизме, активности, тогда как на имплицитном уровне мы трактуем суть большинства сообщений в контексте пассивности личности в трудной ситуации. Именно имплицитные представления – и в смысле неявности, и в смысле обыденности – определяют вектор поведения на всех уровнях. Воспитание терпения и смирения в трудной ситуации на микроуровне определяет пассивность или активность позиции личности на мезо- и макроуровнях: смирение в науке, культуре, политике. Именно поэтому, работая с понятиями на эфемерном уровне, пропуская их в открытый доступ, изучая их, подтверждая гипотезы, мы должны брать ответственность за имплицитный посыл сообщения, который и из которого формируется посыл социальный, определяющий вектор развития личности и общества.



Очевидно, что проблема требует своего дальнейшего исследования и с точки зрения увеличения численности респондентов, и с точки зрения возможности выявления того факта, как именно содержательное понимание феномена жизнестойкости определяет саму интерпретацию социального контента, отбор педагогом и (или) специалистом помогающих профессий методов развития и коррекции для подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации или уже обнаруживающих выраженные признаки социально-психологической дезадаптации.

Список источников

1. *Александрова Л. А.* К концепции жизнестойкости в психологии [Электронный ресурс] // Сибирская психология сегодня. 2004. № 2. С. 82–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35505585> (дата обращения: 13.01.2025).
2. *Ахметзянова А. И.* Теоретический анализ представлений о развитии антиципирующей функции психического отражения [Электронный ресурс] // Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 3. С. 233–249. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23923794> (дата обращения: 13.01.2025).
3. *Богомаз С. А., Баланев Д. Ю.* Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека [Электронный ресурс] // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 23–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12883840> (дата обращения: 13.01.2025).
4. *Борисенко О. В., Матерова Т. А., Ховалкина О. А., Шамардина М. В.* Программа формирования жизнестойкости обучающихся [Электронный ресурс]. URL: <https://magistr54.ru/wp-content/uploads/2019/06/programma-formirovaniya-zhiznestojkosti-obuchajushhihsja-obrazec.pdf> (дата обращения: 13.01.2025).
5. *Маркова В. И., Александрова Л. А., Золотарева А. А.* Русскоязычная версия краткой шкалы резилентности: психометрический анализ на примере выборок студентов, многолетних родителей и родителей детей с инвалидностью [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2022. № 1 (45). С. 65–75. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48519327> (дата обращения: 13.01.2025).
6. *Иванова Е. В.* Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста и жизнестойкость родителей [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 1. С. 96–103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42728258> (дата обращения: 13.01.2025).
7. *Лагунова А. С., Макеева Н. Ю., Новгородцева И. В., Файзуллина К. А.* Программа формирования жизнестойкости у подростков из зоны боевых действий и иных территорий повышенной опасности. М.: ФКЦ МГППУ, 2024. 73 с.
8. *Лазарева Л. П.* Жизнестойкость как критерий субъектности личности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2020. № 4. С. 31–40.
9. *Личман Д. С.* Программа развития жизнестойкости у подростков, воспитывающихся в семьях группы риска [Электронный ресурс]. URL: <https://rospsy.ru/node/1941> (дата обращения: 13.01.2025).
10. *Мадди С. Р.* Смыслообразование в принятии решений [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2005. № 6. С. 87–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9154104> (дата обращения: 13.01.2025).
11. *Мадди С. Р.* Теории личности. Сравнительный анализ: монография. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
12. Письмо Минпросвещения России от 11.08.2023 № АБ-3386/07 «О направлении Алгоритма» (вместе с «Алгоритмом сопровождения в дошкольных образовательных, общеобразовательных, профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования детей ветеранов (участников) специальной военной операции, обучающихся в соответствующих организациях, в целях



оказания таким детям необходимой помощи, в том числе психологической») [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/408017655/> (дата обращения: 13.01.2025).

13. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. С. 178–209.

14. Селиванова О. А., Быстрова Н. В., Дереча И. И., Мамонтова Т. С., Панфилова О. В. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3 (8). С. 72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43919979> (дата обращения: 13.01.2025).

15. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

16. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъектной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 460 с.

17. Фомина А. Н. Жизнестойкость личности: монография. М.: Изд-во МПГУ, 2012. 152 с.

18. Khoshaba D., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness // Consulting Psychology Journal. 1999. Vol. 51, Issue 2. Pp. 106–117.

19. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses // The Journal of Positive Psychology. 2006. № 1 (3). Pp. 160–168.

20. Maddi S. R. Hardiness training at Illinois Bell Telephone // Health promotion evaluation. Stephens Point. WI: National Wellness Institute, 1987. Pp. 101–115.

References

1. Alexandrova L. A. Towards the Concept of Resilience in Psychology [Electronic resource]. *Siberian Psychology Today*, 2004, no. 2, pp. 82–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35505585> (date of access: 13.01.2025). (In Russian)

2. Akhmetzyanova A. I. Theoretical Analysis of Ideas about the Development of the Anticipatory Function of Mental Reflection [Electronic resource]. *Humanities and social sciences*, 2015, no. 3, pp. 233–249. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23923794> (date of access: 13.01.2025). (In Russian)

3. Bogomaz S. A., Balanev D. Yu. Resilience as a Component of Human Innovation Potential [Electronic resource]. *Siberian Psychological Journal*, 2009, no. 32, pp. 23–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12883840> (date of access: 13.01.2025). (In Russian)

4. Borisenko O. V., Materova T. A., Khovalkina O. A., Shamardina M. V. *A Program for the Formation of Students' Hardiness* [Electronic resource] URL: <https://magistr54.ru/wp-content/uploads/2019/06/programma-formirovaniya-zhiznестojkosti-obuchajushhihsja-obrazec.pdf> (date of access: 13.01.2025). (In Russian)

5. Markova V. I., Alexandrova L. A., Zolotareva A. A. The Russian Version of the Short Scale of Resistance: a Psychometric Analysis Using the Example of Samples of Students, Parents with Many Children and Parents of Children with Disabilities [Electronic resource]. *National Psychological Journal*, 2022, no. 1 (45), pp. 65–75. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48519327> (date of access: 13.01.2025). (In Russian)

6. Ivanova E. V. Emotional Well-Being of Preschool Children and Resilience of Parents [Electronic resource]. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, no. 1, pp. 96–103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42728258> (date of access: 13.01.2025). (In Russian)

7. Lagunova A. S., Makeeva N. Yu., Novogorodtseva I. V., Fayzullina K. A. *A Program for the Formation of Hardiness in Adolescents from Combat Zones and Other High-Risk Territories*. Moscow, 2024, 73 p. (In Russian)



8. Lazareva L. P. Hardiness as a Criterion of Personality Subjectivity. *Social Sciences and Humanities in the Far East*, 2020, no. 4, pp. 31–40.

9. Lichman D. S. *A program for the development of resilience in adolescents raised in families at risk* [Electronic resource]. URL: <https://rospsy.ru/node/1941> (date of access: 13.01.2025). (In Russian)

10. Muddy S. R. Semantic Formation in Decision-making [Electronic resource]. *Psychological journal*, 2005, no. 6, pp. 87–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9154104> (date of access: 13.01.2025). (In Russian)

11. Muddy S. R. *Theories of personality. Comparative Analysis: a monograph*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2002, 539 p. (In Russian)

12. Letter of the President of Russia dated 08/11/2023 N AB-3386/07 “On the direction of the Algorithm” (together with the “Algorithm for support in preschool educational, general education, professional educational and higher education institutions for children of veterans (participants) of a special military operation studying in relevant organizations in order to provide such children with the necessary assistance, including psychological”) [Electronic resource]. URL: <https://base.garant.ru/408017655/> (date of access: 13.01.2025). (In Russian)

13. Rasskazova E. I., Leontiev D. A. Hardiness as a Component of Personal Potential. In: *Personal potential: structure and diagnosis*. Moscow: Smysl Publ., 2011, pp. 178–209.

14. Selivanova O. A., Bystrova N. V., Derecha I. I., Mamontova T. S., Panfilova O. V. Studying the Phenomenon of Resistance: Problems and Prospects. The world of science [Electronic resource]. *Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 3 (8), p. 72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43919979> (date of access: 13.01.2025). (In Russian)

15. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Fundamentals of Psychological Anthropology. Human Psychology: An Introduction to the Psychology of Subjectivity: a Textbook for Universities*. Moscow: Schkola-Press Publ., 1995, 384 p. (In Russian)

16. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Fundamentals of Psychological Anthropology. Psychology of Human Development: The Development of Subjective Reality in Ontogenesis: a Textbook for Universities*. Moscow: Schkola-Press Publ., 2000, 460 p. (In Russian)

17. Fominova A. N. *The Hardiness of Personality: a Monograph*. Moscow: Moscow State University Publ., 2012, 152 p. (In Russian)

18. Hoshaba D., Maddy S. Early Prerequisites for Endurance. *Journal of Consulting Psychology*, 1999, vol. 51, issue 2, pp. 106–117.

19. Maddy S. R. Endurance: the Courage to Overcome Stress. *Journal of Positive Psychology*, 2006, no. 1 (3), pp. 160–168.

20. Maddy S. R. Hardiness training at Illinois Bell Telephone. *Health promotion evaluation*. Stevens Point. WI: National Institute of Health, 1987, pp. 101–115.

Информация об авторах

Кошенова Марина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8745-7382>, koshenova.m.i@gmail.com

Радионова Дарья Олеговна – студентка 5 курса, направление «Педагогика и психология девиантного поведения», Новосибирский государственный педагогический университет; педагог-психолог, Детский сад № 484, г. Новосибирск, Россия, DaRainbow@mail.ru



Information about the Authors

Marina I. Koshenova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8745-7382>, koshenova.m.i@gmail.com

Darya O. Radionova – 5th-year Student, Direction “Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior”, Novosibirsk State Pedagogical University; Teacher-Psychologist of the Kindergarten no. 484, Novosibirsk, Russia, DaRainbow@mail.ru

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 13.01.2025

Одобрена после рецензирования: 11.02.2025

Принята к публикации: 07.03.2025

Received: 13.01.2025

Approved after peer review: 11.02.2025

Accepted for publication: 07.03.2025



Научная статья

УДК 159.9:37+159.922.8

DOI: 10.15293/2312-1580.2501.07

Проявление тревожности и эмоциональной направленности в подростковом возрасте и их влияние на школьную успеваемость

Мантурова Наталья Михайловна¹

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

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ и результаты эмпирического исследования проблемы тревожности и эмоциональной направленности в подростковом возрасте. Выделяются такие особенности личности подростка, как тревожность и общая эмоциональная направленность. Отмечено, что в отечественных исследованиях направленность рассматривается в разных плоскостях и направлениях, таких как психофизиология, педагогическая психология, социология, философия, и в каждом из направлений выделяется ведущее образование, которое формирует направленность. Представлена характеристика основных типов эмоциональной направленности и их влияние на академическую успеваемость. В заключение отмечается, что высокий уровень тревожности и акезитивный тип эмоциональной направленности могут оказать свое влияние на академическую успешность подростка.

Ключевые слова: тревожность; школьная тревожность; направленность; эмоциональная направленность; школьная успеваемость; подросток; подростковый возраст.

Для цитирования: Мантурова Н. М. Проявление тревожности и эмоциональной направленности в подростковом возрасте и их влияние на школьную успеваемость // СМАЛЬТА. 2025. № 1. С. 77–90. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.07>

Research Article

The Manifestation of Anxiety and Emotional Orientation in Adolescence and their Impact on School Performance

Natalia M. Manturova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article presents a theoretical analysis and results of an empirical study of the problem of anxiety and emotional orientation in adolescence. The personality features of a teenager, such as anxiety and general emotional orientation, are highlighted. It is noted that in Russian research, orientation is considered in different planes and directions, such as psychophysiology, educational psychology, sociology, philosophy, and in each of the directions a leading education is allocated, which forms the orientation. The characteristics of the main types of emotional orientation and their impact on academic performance are presented. In conclusion, it is noted that a high level of anxiety and a positive type of emotional orientation can have an impact on the academic success of a teenager.

© Мантурова Н. М., 2025



Keywords: anxiety; school anxiety; orientation; emotional orientation; school performance; teenager; adolescence.

For Citation: Manturova N. M. The Manifestation of Anxiety and Emotional Orientation in Adolescence and their Impact on School Performance. *SMALTA*, 2025, no. 1, pp. 77–90. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.07>

Актуальность избранной темы обуславливается тем, что существует тенденция на изменение системы среднего общего образования, на усложнение программы обучения школьников. Подростки в ответ на данные изменения должны адаптироваться к новым стандартам проверки знаний, и данная адаптация выражается в академической успеваемости подростка в школе. Также большинство подростков подвергаются чрезмерным нагрузкам в связи проведением экзаменов в формате ГИА и ЕГЭ.

На сегодняшний день исследование факторов, влияющих на академическую успеваемость подростков, является актуальным. Изучение данной проблемы важно не только с целью выявления успешности обучения учащегося на текущий момент, но и с точки зрения его успешности в дальнейшей жизни. Исследованием факторов, влияющих на академическую успешность школьников и студентов, в настоящий момент занимаются отечественные ученые А. А. Волочков, Т. О. Гордеева, Э. С. Лабиб, Н. М. Бабаева, Д. Ю. Гребенкин, З. А. Киселева, О. Б. Гилева, Н. А. Коновалова.

Подростковый возраст имеет ряд особенностей, которые проявляются не только в физиологических, но и психологических и социальных изменениях человека. Общеизвестно, что подростковый период знаменуется глобальной гормональной перестройкой организма, а усиленное функционирование желез внутренней секреции повышает возбудимость нервной системы. Все это ведет к изменениям в поведении, у подростков наблюдается вспыльчивость, раздражительность, резкость, обидчивость по отношению к взрослым и сверстникам. Физические изменения благоприятно влияют на формирование новых навыков и умений, показывают возможности для дальнейшего выбора профессии. У подростка появляется осознание своей физической силы, привлекательности, которое ведет к формированию адекватной или высокой самооценки; в свою очередь, осознание своей слабости и непривлекательности может спровоцировать формирование низкой самооценки, замкнутости, неприятие в свои силы.

В социальном аспекте подросток начинает вовлекаться во взрослую жизнь, тем самым происходит усвоение правил и норм общества. Особым новообразованием подросткового возраста является чувство взрослости, которое влияет на отношение с людьми и выражает новую жизненную позицию подростка [9]. В отечественной психологии нет единого мнения на счет ведущей деятельности в данном возрасте, например, Д. Б. Эльконин [22] выявляет интимно-личностное общение, а Д. И. Фельдштейн [20] – общественно полезную деятельность. Особенность социальной ситуации состоит в том, что подросток вовлечен в новую систему отношений и общения с взрослыми, учителями, сверстниками, в которой уже следует учитывать их особенности личности и требования. Подросток начинает активно включаться в коллективную деятельность, часто имеющую общественно полезную направленность, которая помогает усваивать новые роли, ценности, формируя нравственные качества.



В своих исследованиях Д. И. Фельдштейн [20], изучая подростков, пришел к выводам, что данный возрастной период знаменуется становлением позиции личности в обществе через деятельность, которая носит социально одобряемый и признаваемый характер. Подросток стремится занять значимое место в мире взрослых, пробуя свои силы и навыки в группе сверстников. Происходит рост самостоятельности, стремление к самоактуализации, растет способность к рефлексии, вместе с этим появляется более глубокий внутренний мир и осознание личностных особенностей и качеств. В возрасте 10–11 лет подростки начинают «принимать себя», преимущественно видя в себе больше негативных черт, чем позитивных. В 12–13 лет преобладает позитивное отношение со стороны сверстников, которое складывается с негативной самооценкой самого подростка. А в 14–15 лет у подростков происходит общий сдвиг в сторону негативной самооценки. Исследуя больше тысячи подростков, автор пришел к выводу, что актуальной задачей для психологов в работе с данной возрастной категорией является нахождение и применение такой деятельности подростков, которая может обеспечить им перспективу стать реальным субъектом культуры, социальной жизни, а через это субъектом своего развития.

По мнению К. Н. Поливановой [16], в подростковом возрасте важна деятельность, которая обладает авторским замыслом. Данные замыслы могут реализовываться через проектную деятельность, в которой подросток может проявить свою субъектность, создать что-то новое самостоятельно или в коллективе. В коллективной деятельности подростки усваивают новые обязанности и роли, вместе изменяют образ проектируемого продукта через обсуждение и планирование.

В старшем школьном возрасте подросток находится на новом этапе вхождения во взрослую, самостоятельную жизнь, который создает новую социальную ситуацию его развития. Наступает момент самоопределения, намечаются пути дальнейшей жизни и профессии. Именно профориентация, выбор профессии выходит на первый план, создавая в психике своеобразную внутреннюю позицию. Для подростка возрастает значимость учебы, определенных предметов, которые задают вектор его будущего развития. Сначала учебные интересы подростка определяют выбор профессии, но в старшем школьном возрасте происходит обратное явление: выбранная профессия формирует учебные интересы. В это время акцент смещается на те предметы, которые будут важны для будущей профессии, а значимым становится успеваемость.

Обучаемость и успеваемость школьника не всегда совпадают между собой. Обучаемость ребенка может быть высокой, но личностные особенности могут вносить коррективы в проявлении данных знаний, что сказывается на оценке учебных достижений. В Российской Федерации успеваемость выражается в пятибалльной системе оценок, которая фактически распределяет учащихся класса по группам «двоечники», «троечники», «хорошисты» и «отличники». Но часто одни и те же учебные достижения могут оцениваться по-разному, на это влияет много причин.

В своей работе Т. А. Шилова [21] изучала школьников, в поведении и учебе которых есть отклонения или отставание, и выделила виды неуспеваемости учащихся: устойчивая по всем предметам, устойчивая по одному предмету (специфическая неуспеваемость) и эпизодическая неуспеваемость.

В свою очередь М. В. Гамезо с соавторами, опираясь на теоретические взгляды Ю. З. Гильбух, описал три основные типа неуспеваемости по учебному предмету: учащиеся с низкой эффективностью, учащиеся с низкой интенсивностью и уча-



щиеся с сочетаниями данных признаков в учебной деятельности. Ученики с низкой интенсивностью в учебной деятельности проявляют большую отвлекаемость и невнимательность на уроках, могут нарушать дисциплину, получать замечания от учителей, проявляют нежелание заниматься предметом, при этом обладают достаточным уровнем умственного развития. Учащиеся с низкой эффективностью отличаются внимательностью, стараются «вникнуть в предмет, тратят много времени, чтобы понять предмет, но не справляются из-за несформированности умений и навыков учения, недостатков познавательной сферы, пробелов в знаниях из-за болезни» [4, с. 186].

В своей работе П. П. Блонский осветил проблему школьной успеваемости и выделил факторы, которые влияют на академическую успешность школьников: «требования, которые предъявляют учащимся, психические и физические возможности учащихся, социальные условия их жизни, обучения и воспитания в школе и вне школы» [2, с. 314].

По мнению Т. Ю. Кураповой, «именно учет индивидуальных особенностей учащихся может помочь решить проблему освоения учебных программ» [11, с. 108]. Данную точку зрения разделяет Е. Р. Слободская, которая рассматривает проблему успеваемости школьников. По ее мнению, «в школах есть ученики, которые испытывают значительные трудности в усвоении школьной программы, и, таким образом, попадают в разряд неуспешных в обучении» [19, с. 72]. Данное явление связано с тем, что каждый ученик обладает своими особенностями личности, тем самым не каждый ученик способен освоить те или иные учебные программы, в результате наблюдается неравномерная успеваемость в школах.

В современных психологических исследованиях достаточно освещена тема тревожности и успешности обучения как школьников, так и студентов. Так, практическая работа проведена на старших подростках, было решено освещать те исследования, которые проводились на младшем подростковом возрасте.

Разрабатывая тему тревожности и ее влияния на учебную деятельность, А. В. Микляева и П. В. Румянцева исследовали образовательные программы как фактор формирования школьной тревожности. В результате исследования ученые выявили такие факторы, которые влияют на развитие школьной тревожности подростка: «учебные перегрузки, неспособность учащегося справиться со школьной программой, неадекватные ожидания со стороны родителей, неблагоприятные отношения с педагогами, регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации, смена школьного коллектива, непринятие детским коллективом» [12, с. 26].

По мнению В. М. Астапова, «тревожность у детей негативно влияет на успеваемость в школе и социальную адаптацию подростка» [1, с. 128]. Исследователь считает, что тревожность может быть сформирована завышенными требованиями родителей и учителей, тем самым ребенок чувствует себя неуспешным, если не имеет способностей и склонностей к выполнению требуемых задач.

О. В. Винникова и О. В. Бубновская исследовали личностные особенности и успеваемость подростков. Авторы выявили, что учащиеся с высоким уровнем успеваемости обладают низким уровнем тревожности и нервного напряжения, а также проявляют склонность к риску, смелость и желание самоутвердиться; «у учащихся с низкой успеваемостью преобладает высокая тревожность и низкие показатели склонности к самоутверждению и риску» [3, с. 210].

Исследователь Т. А. Парфенова [15] рассматривала тревожность и ее взаимосвязь с успешностью в учебной деятельности у подростков. В результате исследова-



ния было выявлено, что чем выше уровень тревожности у подростка, тем он менее успешен в учебе. У учащихся с высоким уровнем тревожности выявлена низкая успеваемость, а у подростков с низким уровнем тревожности преобладает высокий уровень успеваемости.

Изучая особенности проявления тревожности у подростков 13–14 лет, Т. М. Параничева с коллегами провела исследование, в результате которого было выявлено, что «у 14-летних подростков по сравнению с 13-летними более выражены астенические расстройства, депрессивные расстройства. Так же выявили половые различия, а именно у девочек сильнее, чем у мальчиков, выражены нарушения ВНС, обсессивнофобические и астенические расстройства» [14, с. 89], а также было доказано, что все патологические нарушения сопутствуют друг другу, а сочетанная патология выявлена у каждого второго из трех детей 13–14 лет.

В своей работе С. Н. Дмитриева, Т. В. Евдокарлова, И. И. Попова [8] исследовали тревожность и ее влияние на успеваемость подростков. В результате исследования авторы пришли к выводу, что тревожность у подростков оказывает влияние на успеваемость и поведение: чем выше уровень тревожности у подростка, тем ниже его академическая успеваемость.

Изучая психологические особенности школьной тревожности, Ж. Г. Гаранина и Н. С. Русаякина, сравнивая школьников 7 и 9 классов, выявили, что большинство учащихся обладают повышенным и высоким уровнем школьной, самооценочной и межличностной тревожности. А также обнаружили, что у старших учащихся одним из факторов, провоцирующих школьную тревожность, являются контрольные работы, итоговые тестирования и подготовка к основному государственному экзамену [5].

В результате теоретического анализа исследований, посвященных типам эмоциональной направленности у подростков, было выявлено, что на данный момент в современной психологической литературе практически не освещен данный феномен. Исследователи изучают общую эмоциональную направленность преимущественно на выборке студентов, в юношеском возрасте. В небольшом количестве работ по данной теме было выявлено, что в подростковом возрасте общая эмоциональная направленность исследуется в рамках профессионального самоопределения. Было обнаружено только одно исследование, которое полностью удовлетворяет наш исследовательский интерес, т. е. в нем освещается взаимосвязь эмоциональной направленности, тревожности и академической успеваемости у подростков.

В своем исследовании М. Ю. Дербенева выявила значимые взаимосвязи между типами эмоциональной и профессиональной направленности у подростков. Обнаружено, что в возрасте 14–15 лет исследовательский тип профессиональной направленности связан с практическими, романтическими, эстетическими и гномическими эмоциональными типами. Автор выделила, что «в том же возрасте предпринимательский тип образует связи с эстетической, глористической и пугнической эмоциональной направленностью» [6, с. 289]. Данное исследование показывает, что такие типы эмоциональной направленности подростка, как романтическая, гностицистическая и эстетическая, имеют наибольшее количество связей с типами профессиональной направленности. То есть эмоциональная направленность может выступать как основа для формирования познавательных интересов и типов профессиональной направленности.

В исследовании «Эмоциональная направленность личности как фактор профессионального самоопределения старшеклассников» [7] М. Ю. Дербенева выявила,



что эмоциональные ценности влияют на выбор профессии и отношение к ней. Например, подростки с глористической эмоциональной направленностью делают свой профессиональный выбор раньше других типов; выраженная пугническая эмоциональная направленность связана с устойчивостью профессионального выбора; подростки с выраженными практическими эмоциями обладают большим количеством дополнительных занятий, долгих увлечений во внеурочной деятельности; выраженная эстетическая эмоциональная направленность проявляется у подростков в самостоятельности в профессиональном самоопределении; у подростков с выраженными акизитивными эмоциональными ценностями преобладают внешние мотивы при выборе профессии. Таким образом, типы эмоциональной направленности могут по-разному влиять на процесс профессионального самоопределения у старшеклассников.

В своем исследовании И. А. Синкевич и Т. В. Тучкова [18] рассматривали взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровень тревожности у подростков. В результате эмпирического исследования авторы пришли к выводу, что высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают подростки с низким уровнем реактивной и личностной тревожности, а низкий уровень эмоционального интеллекта присущ подросткам с высоким уровнем реактивной и личностной тревожности.

Р. В. Овчарова [13] в своей работе «Взаимосвязь базовых ценностей и типов эмоциональной направленности личности студентов университета» выявила, что у студентов социологических специальностей приоритетно проявляется гностическая и эстетическая эмоциональная направленность. Они связаны с такими ценностями, как потребность в автономии, самоконтроле и независимости, а такие потребности, как доминантность, престиж, богатство, статусность, получение удовольствий, не являются для респондентов актуальными. А. А. Путрич и Ю. К. Садовская [17] изучали эмоциональную направленность и учебную мотивацию у студентов. Авторы выявили, что у учащихся со средним баллом «хорошо» и «отлично» преобладает альтруистическая и коммуникативная эмоциональная направленность, а у учащихся со средней успеваемостью выражена романтическая и эстетическая эмоциональная направленность.

Т. Е. Круглова провела исследование для выявления взаимосвязей между типами эмоциональной направленности, школьной тревожностью и уровнем успеваемости у подростков. В результате автор выявила значимые взаимосвязи, а именно: учащиеся с выраженной эстетической и гностической эмоциональной направленностью обладают более высоким уровнем успеваемости; учащиеся с высокими показателями школьной тревожности по шкале «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» [10, с. 282] учатся лучше, чем те, которые не имеют данного устремления; учащиеся с выраженной школьной тревожностью по шкале «фрустрация потребности в достижении успеха» «обладают низкой успеваемостью, то есть получая плохие оценки подросток не удовлетворяет свою потребность быть успешным» [10, с. 283].

Таким образом, в результате теоретического анализа феномена общей эмоциональной направленности личности и тревожности в подростковом возрасте можно сделать следующие выводы.

1. Подростковый возраст является важным этапом в формировании личности человека.
2. Такие особенности личности подростка, как тревожность и общая эмоциональная направленность, представляют интерес для изучения.



3. Выраженность типов эмоциональной направленности оказывают влияние на школьную тревожность.

4. Повышенный и высокий уровень тревожности могут оказать свое влияние на академическую успешность подростка.

5. Общая эмоциональная направленность и выраженность ее типов может иметь взаимосвязь с тревожностью и академической успешностью подростка.

На основании теоретического анализа и обобщения результатов по интересующей нас проблеме определялись исходные позиции эмпирического исследования, его цель, задачи, методы.

Цель исследования состояла в изучении тревожности и общей эмоциональной направленности у старших подростков.

Базой исследования послужила МБОУ города Новосибирска «СОШ № 155». Испытуемыми стали 86 обучающиеся 8 «А», 8 «Б», 8 «В» классов, средний возраст испытуемых – 14 лет (40 мужского пола, 46 женского пола).

На практике применяли следующие психологические инструменты: опросник «Шкала реактивной и личностной тревожности» (ШРЛТ) Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ханина); опросник школьной тревожности Б. Филлипса; опросник «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б. И. Додонова.

В результате исследования выявлено, что уровни выраженности ситуативной тревоги распределяются следующим образом (рис. 1): низкий уровень – у 11 % обучающихся, средний – у 55 % обучающихся и высокий – у 34 % обучающихся. В результате распределения эмпирических данных респондентов по уровню выраженности личностной тревожности получили, что низкий уровень демонстрируют 16 % обучающихся, средний – 41 % обучающихся и высокий – 43 %.

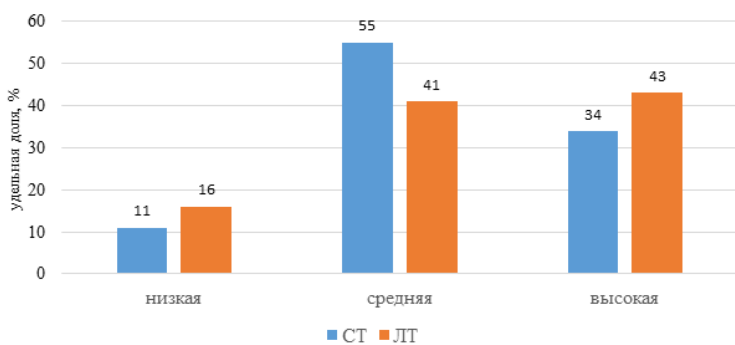


Рис. 1. Распределение результатов личностной и ситуативной тревожности, в %

Полученные результаты позволяют констатировать, что у большинства подростков преобладают умеренный уровень ситуативной тревожности и высокий уровень личностной тревожности. То есть у подавляющего большинства учащихся тревожность является неотъемлемой частью личности и проявляется в деятельности. Умеренная ситуативная тревога позволяет адекватно оценивать опасность ситуации, реагировать соизмеримо внешним стимулам, помогает сориентироваться и предпринять дальнейшие действия. В то время как при высокой личностной тревожности учащиеся могут испытывать напряжение, особенно в момент ситуации

проверки знаний. Высокая личностная тревожность может проявляться в соматических реакциях, мешать в ситуации проверки знаний, выхода к доске, ответа с места, тем самым снижая возможную оценку учащегося и, как следствие, академическую успеваемость подростка. Данные результаты позволили предположить, что существует связь тревожности и академической успешности у подростков.

В результате проведенного анализа шкал (факторов) опросника школьной тревожности были выявлены следующие результаты (рис. 2).

Показатели шкалы «Общая тревожность в школе» свидетельствуют о том, что 66,3 % учащихся обладают тревожностью ниже повышенного уровня, 22,1 % имеют повышенный уровень выраженности и 11,6 % учащихся имеют высокую общую тревожность в школе. Полученные данные показывают, что большинство учащихся не испытывают чувство тревоги, находясь в школе.



Рис. 2. Распределение результатов по шкалам школьной тревожности Б. Филлипса, в %

Показатели шкалы «Переживание социального стресса» свидетельствуют о том, что 77,9 % учащихся обладают тревожностью ниже повышенного уровня, 22,1 % имеют повышенный уровень выраженности, показатели высокого уровня школьной тревожности по данной шкале не были выявлены. Можно заключить, что у большинства учащихся не возникает тревожности при коммуникации, в особенности со сверстниками, одноклассниками.

Показатели шкалы «Фрустрация потребности в достижении успеха» свидетельствуют о том, что 77,9 % учащихся обладают тревожностью ниже повышенного уровня, 20,9 % имеют повышенный уровень выраженности и 1,2 % учащихся имеют высокий уровень выраженности тревожности. Результаты говорят о том, что большинство учащихся находят пути для реализации своей потребности в достижении успеха, например высокого результата в учебе.

Показатели шкалы «Страх самовыражения» свидетельствуют о том, что 59,3 % учащихся обладают тревожностью ниже повышенного уровня, 30,2 % имеют повышенный уровень выраженности и 10,5 % учащихся обладают высоким уровнем выраженности тревожности. Полученные данные свидетельствуют о том, что преимущественно учащиеся не испытывают тревожность в ситуациях, где необходимо продемонстрировать свои способности, знания, умения, навыки. Но треть учащихся

ся находят такие ситуации тревожащими, что может влиять на их академическую успешность.

Показатели шкалы «Страх ситуации проверки знания» свидетельствуют о том, что 48,8 % учащихся обладают тревожностью ниже повышенного уровня, 30,2 % имеют повышенный уровень выраженности и 20,9 % учащихся имеют высокую тревожность. Данные показывают, что большинство учащихся переживают состояние тревожности в момент проверки знаний, например при сдаче экзаменов и написании самостоятельных и контрольных работ.

Показатели шкалы «Страх несоответствовать ожиданиям окружающих» свидетельствуют о том, что 67,4 % учащихся обладают тревожностью ниже повышенного уровня, 12,8 % имеют повышенный уровень выраженности и 19,8 % учащихся имеют высокую тревожность. Полученный результат показывает, что у данной выборки учащихся не возникает тревожность из-за возможного несоответствия ожиданиям со стороны окружающих людей.

Показатели шкалы «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» свидетельствуют о том, что 66,3 % учащихся обладают показателями тревожности ниже повышенного уровня, 14 % имеют повышенный уровень выраженности и 19,8 % учащихся имеют высокий уровень тревожности. Результаты говорят о том, что большинство учащихся обладают достаточным уровнем физиологической сопротивляемости стрессу, т. е. физиологические симптомы тревожности, такие как покраснение или побледнение кожного покрова, учащенное сердцебиение, потоотделение, не проявляются в ситуации стресса.

Полученные данные соответствуют возрастным нормам, преобладание результатов ниже повышенного уровня тревожности показывает, что большинство подростков не испытывают школьной тревожности. Данные свидетельствуют о том, что необходимо провести разделение учащихся на экспериментальные группы по успеваемости, чтобы получить более точные и содержательные результаты.

В результате анализа шкал эмоциональной направленности (рис. 3) можно заключить, что у данной выборки учащихся существуют ярко выраженные направленности, такие как «альтруистическая», «коммуникативная», «праксистическая», «романтическая», «эстетическая» и «гедонистическая». Можно заключить, что для данных учащихся важны такие потребности, как отдавать, делиться, содействовать, помогать окружающим, общение и коммуникации с другими, необходимость активно действовать, ставить цели и достигать поставленных целей, добиваться желаемого результата в деятельности, также важны ощущение таинственного и необычного, восприятие чего-то прекрасного, красивого вокруг себя, физический и душевный комфорт.

Такие эмоциональные направленности личности, как «глюристическая», «пугническая», «гностическая» и «акизитивная», проявлены на низком и среднем уровне. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что выборка учащихся спокойно относится к таким потребностям, как слава, переживание успеха на виду у других людей, потребности в известности, т. е. предпочитают не выделяться из общего числа учащихся, быть в «середине», также предпочитают не рисковать и не испытывают яркой потребности в ощущении опасности, учащиеся предпочитают спокойствие и безопасность в окружающей среде, учащиеся в большинстве своем не получают искреннего удовольствия от изучения школьных предметов, а изучают их, потому что так надо, а также о том, что у большинства учащихся не возникает



яркой потребности в накопительстве, коллекционировании вещей, которые выходят за рамки практической нужды.

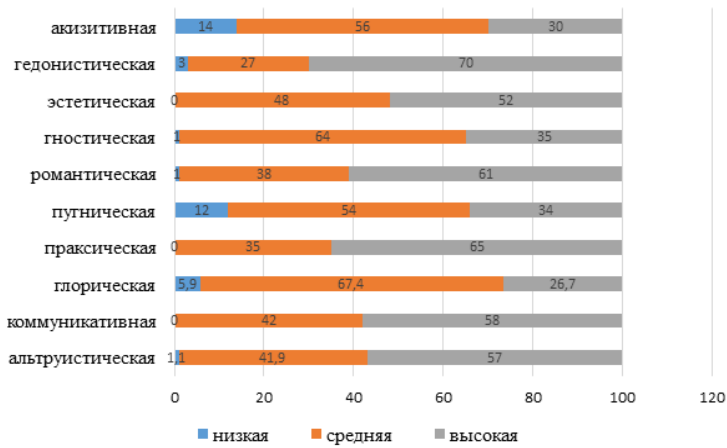


Рис. 3. Распределение результатов типов эмоциональных направленностей Б. И. Додонова, в %

Для проверки гипотезы о влиянии типов эмоциональной направленности обучающихся на школьную тревожность был проведен регрессивный анализ. Итоги регрессии для зависимой переменной «академическая успеваемость» были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Результаты множественной регрессии предикторов для переменной «Школьная тревожность»

Общая эмоциональная направленность	БЕТА	Ст.Ош. - БЕТА	В	Ст.Ош. - В	t(75)	p-знач.
Альтруистическая	-0,12911	0,136711	-0,0269	0,028548	-0,9444	0,3479
Коммуникативная	0,01122	0,132764	0,0021	0,025864	0,0845	0,9328
Глорическая	0,11361	0,131696	0,0174	0,020171	0,8626	0,3910
Праксическая	0,14255	0,129718	0,0287	0,026164	1,0989	0,2753
Пугническая	-0,10021	0,128303	-0,0130	0,016707	-0,7811	0,4372
Романтическая	0,00683	0,138518	0,0012	0,024844	0,0493	0,9607
Гностическая	0,47449	0,130950	0,0326	0,024487	1,3325	0,0467
Эстетическая	0,13287	0,111095	0,0249	0,020852	1,1960	0,2354
Гедонистическая	-0,15769	0,123727	-0,0256	0,020120	-1,2745	0,2064
Акизитивная	0,65183	0,119948	-0,0314	0,015002	-2,0995	0,0391

Итоги регрессии для зависимой переменной «школьная тревожность» продемонстрировали, что ее изменчивость обусловлена двумя типами эмоциональной направленности обучающихся (коэффициент детерминации $R^2 = 0,315$): гностическая направленность, которая вносит статистически значимый положительный вклад (0,47), акизитивная эмоциональная направленность (0,65) – положительный вклад.



Необходимо отметить, что распределение подростков по выраженности типов эмоциональной направленности показало, что романтическая и коммуникативные направленности в меньшей степени представлены в данной выборке респондентов. Такие результаты отражают тот факт, что при выраженности у подростков акизитивной и гностической направленности повышается школьная тревожность.

Таблица 2

**Результаты множественной регрессии предикторов для переменной
«Школьная тревожность»**

Предикторы	R	F	p	R ²	Стандартная ошибка оценки
Акизитивная, Гностическая	0,65	11,83	0,03	0,315	0,15

Предикторами психологической переменной «Общий уровень школьной тревожности» являются следующие переменные: «Акизитивная и гностическая эмоциональные направленности» изменчивости 54 % зависимой переменной, оценка качества модели проведена дисперсионным анализом $F(21,73) = 6,1690$ $p = 0,03$. Таким образом, выявлена каузальная связь между школьной тревожностью и акизитивной эмоциональной направленностью: ($R = 0,84$); психологический климат ($R = 0,65$), Достоверность влияния подтверждается дисперсионным анализом ($F = 11,83$ при $p < 0,03$). Следовательно, модель регрессии может быть содержательно интерпретирована. Модель описывает 54 % изменчивости переменной «общая школьная тревожность», ошибочное предсказания составляет всего 0,15 балла.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, получение положительных эмоций от накопления вещей, в которых обучающиеся не нуждается, а также высокая потребностью в «когнитивной гармонии» и «неудержимое стремление преодолеть противоречия в собственных рассуждениях, привести все в систему» способствуют нарастающему эмоциональному неблагополучию подростка в школе. Полученные результаты свидетельствуют о том, что акизитивная и гностическая эмоциональные направленности подростков являются предикторами общей школьной тревожности.

Список источников

1. Астапов В. М. Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001. 368 с.
2. Блонский П. П. Школьная успеваемость. М.: Просвещение, 2001. 423 с.
3. Винникова О. В., Бубновская О. В. Анализ взаимосвязи личностных особенностей и успеваемости (на примере учащихся 5-х классов академического лицея ВГУ-ЭС) // Материалы VIII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум – 2016». Владивосток, 2016. С. 209–212.
4. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
5. Гаранина Ж. Г., Русайкина Н. С. Психологические особенности школьной тревожности подростков [Электронный ресурс] // Огарёв-Online. 2020. № 11 (148). С. 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44084901> (дата обращения: 13.12.2024).
6. Дербенева М. Ю. Эмоциональная направленность как основа формирования познавательных интересов личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2009. № 1-1. С. 288–294.



7. Дербенева М. Ю. Эмоциональная направленность личности как фактор профессионального самоопределения старшеклассников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2011. № 4. С. 14–20.

8. Дмитриева С. Н., Евдокарлова Т. В., Попова И. И. Влияние тревожности на успеваемость подростков // Современное педагогическое образование. 2019. № 12. С. 104–106.

9. Иванов Д. В., Галюк Н. А., Кривобоков С. А. Введение в эволюцию: очерки концепций подросткового возраста (психологическая парадигма): монография. Иркутск: Изд. ИрГСХА, 2006. 144 с.

10. Круглова Т. Е. Особенности эмоциональной сферы подростков с разной успеваемостью // Молодой ученый. 2017. № 9. С. 281–284.

11. Курапова Т. Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ // Психология в России и за рубежом: материалы международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). СПб.: Реноме, 2011. С. 106–109.

12. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. СПб.: Речь, 2004. 246 с.

13. Овчарова Р. В. Взаимосвязь базовых ценностей и типов эмоциональной направленности личности студентов университета // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 7. С. 138–142.

14. Параничева Т. М., Макарова Л. В., Тюрина Е. В., Лукьянец Г. Н., Лезжова Г. Н., Орлов К. В. Особенности проявления тревожности у подростков 13–14 лет // Новые исследования. 2018. № 2. С. 88–101.

15. Парфенова Т. А. Взаимосвязь уровня проявления тревожности и успешности в учебной деятельности младших подростков // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 76–80.

16. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 20–33.

17. Путрич А. А., Садовская Ю. К. Взаимосвязь эмоциональной направленности личности и учебной мотивации // Инженерно-педагогическое образование в XXI веке: материалы VII Республиканской научно-практической конференции молодых ученых и студентов БНТУ / гл. ред. С. А. Иващенко. Минск: Изд-во БНТУ, 2012. С. 83–85.

18. Синкевич И. А., Тучкова Т. В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня тревожности у подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 345–347.

19. Слободская Е. Р., Сафронова М. В., Ахметова О. А. Личностные особенности и стиль жизни как факторы школьной успеваемости подростков // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 70–79.

20. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 368 с.

21. Шилова Т. А. Психологическая типология школьников с отставанием в учении и отклонениям и в поведении. М.: Айрис-пресс, 2004. 176 с.

22. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

References

1. Astapov V. M. *Anxiety and Anxiety*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 368 p.
2. Blonsky P. P. *School Performance*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2001, 423 p.
3. Vinnikova O. V., Bubnovskaya O. V. Analysis of the Relationship between Personality traits and Academic Performance (using the Example of 5th Grade Students at the VSUES Academic Lyceum). *Materials of the VIII International Student Electronic Scientific Conference "Student Scientific Forum – 2016"*. Vladivostok, 2016, pp. 209–212.

4. Gamezo M. V., Petrova E. A., Orlova L. M. *Age and Pedagogical Psychology*: textbook. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2003, 512 p.
5. Garanina Zh. G., Risyakina N. S. Psychological Features of School Anxiety in Adolescents [Electronic resource]. *Ogarev-Online*, 2020, no. 11 (148), pp. 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44084901> (date of access: 13.12.2024).
6. Derbeneva M. Yu. Emotional Orientation as the Basis for the Formation of Cognitive Interests of a Personality. *Bulletin of Saint Petersburg University. Sociology*, 2009, no. 1-1, pp. 288–294.
7. Derbeneva M. Yu. Emotional Orientation of Personality as a Factor of Professional Self-Determination of high School Students. *Bulletin of Saint Petersburg University. Sociology*, 2011, no. 4, pp. 14–20.
8. Dmitrieva S. N., Evdokarova T. V., Popova I. I. The Influence of Anxiety on the Academic Performance of Adolescents. *Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 12, pp. 104–106.
9. Ivanov D. V., Galyuk N. A., Krivobokov S. A. *Introduction to Ebology: Essays on Concepts of Adolescence (Psychological Paradigm)*: monograph. Irkutsk, 2006, 144 p.
10. Kruglova T. E. Features of the Emotional Sphere of Adolescents with Different Academic Achievements. *Young Scientist*, 2017, no. 9, pp. 281–284.
11. Kurapova T. Yu. Criteria for the Success of teaching Secondary School Students. *Psychology in Russia and Abroad: Proceedings of the International Scientific Conference* (Saint Petersburg, October 2011). Saint Petersburg: Renome Publ., 2011, pp. 106–109.
12. Miklyaeva A. V., Rumyantseva P. V. *School Anxiety: Diagnosis, Correction, Development*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2004, 246 p.
13. Ovcharova R. V. Interrelation of Basic Values and Types of Emotional Orientation of University Students' Personality. *International Scientific Research Journal*, 2021, no. 7, pp. 138–142.
14. Paranicheva T. M., Makarova L. V., Tyurina E. V., Lukyanets G. N., Lyezhova G. N., Orlov K. V. Features of Anxiety in Adolescents aged 13–14 Years. *New Research*, 2018, no. 2, pp. 88–101.
15. Parfenova T. A. Interrelationship the Level of Anxiety and Success in the Educational Activities of Younger Adolescents. *Volga Pedagogical Bulletin*, 2015, no. 3, pp. 76–80.
16. Polivanova K. N. Psychological Content of Adolescence. *Questions of Psychology*, 1996, no. 1, pp. 20–33.
17. Putrich A. A., Sadovskaya Yu. K. The Relationship of Emotional Personality Orientation and Learning Motivation. *Engineering and Pedagogical Education in the XXI century: Materials of the VII Republican Scientific and Practical Conference of Young Scientists and students of BNTU*. Chief editor S. A. Ivashchenko. Minsk, 2012, pp. 83–85.
18. Sinkevich I. A., Tuchkova T. V. The Relationship Between Emotional Intelligence and the Level of Anxiety in Adolescents. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 66-4, pp. 345–347.
19. Slobodskaya E. R., Safronova M. V., Akhmetova O. A. Personality Traits and Lifestyle as Factors of School Performance in Adolescents. *Psychological Science and Education*, 2008, no. 2, pp. 70–79.
20. Feldstein D. I. *Problems of Age and Pedagogical Psychology: Selected Psychological Works*. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya Publ., 1995, 368 p.
21. Shilova T. A. *Psychological Typology of Schoolchildren with Learning Disabilities and Deviations in Behavior*. Moscow: Ajris-press Publ., 2004, 176 p.
22. Elkonin D. B. Selected psychological works. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 560 p.



Информация об авторе

Мантурова Наталья Михайловна – старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, pinori1973@mail.ru

Information about the Author

Natalia M. Manturova – Senior Lecturer of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, pinori1973@mail.ru

Поступила: 23.01.2025

Одобрена после рецензирования: 24.02.2025

Принята к публикации: 07.03.2025

Received: 23.01.2025

Approved after peer review: 24.02.2025

Accepted for publication: 07.03.2025



Научная статья

УДК 159.9:37+378

DOI: 10.15293/2312-1580.2501.08

Взаимосвязь ценностей и профессиональной идентичности студентов в условиях смешанного обучения в вузе

Перевозкина Юлия Михайловна¹, Елистратова Диана Эдуардовна²

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

Аннотация. Быстрое развитие информационных технологий естественным образом затронуло систему образования, с ростом использования цифровых ресурсов возросла распространенность смешанного обучения среди образовательных учреждений. В статье определены факторы, влияющие на формирование профессиональной идентичности в условиях смешанного обучения в вузе. Показано, что именно ценности опосредуют становление профессиональной идентичности обучающихся. Представленные результаты доказывают, что ценности являются предикторами профессиональной идентичности. Сделан вывод, что основным ценностным детерминантом выступает ценность духовного удовлетворения.

Ключевые слова: ценности; ценностные предикторы; профессиональная идентичность; студенты; смешанное обучение.

Для цитирования: Перевозкина Ю. М., Елистратова Д. Э. Взаимосвязь ценностей и профессиональной идентичности студентов в условиях смешанного обучения в вузе // СМАЛЬ-ТА. 2025. № 1. С. 91–100. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.08>

Research Article

Interrelation of Values and Professional Identity of Students in Conditions of Mixed Education at the University

Yulia M. Perevozkina¹, Diana E. Elistratova²

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

Abstract. The rapid development of information technology has naturally affected the education system, and with the increasing use of digital resources, the prevalence of blended learning among educational institutions has increased. The article identifies the factors influencing the formation of professional identity in the context of blended learning at the university. It is shown that it is values that mediate the formation of students' professional identity. The results of the proof of values as predictors of professional identity are presented and it is concluded that the main value determinant is the value of spiritual satisfaction.

Keywords: values; value predictors; professional identity; students; blended learning.



For Citation: Perevozkina Yu. M., Elistratova D. E. Interrelation of Values and Professional Identity of Students in Conditions of Mixed Education at the University. *SMALTA*, 2025, no. 1, pp. 91–100. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.08>

Системы смешанного обучения стали признанными инструментами для высших учебных заведений во всем мире. Обширное внедрение цифрового обучения было обусловлено пандемией COVID-19, когда образовательные учреждения должны были перейти полностью на онлайн-обучение в краткие сроки. Благодаря быстрому развитию информационных технологий университеты изменили свою образовательную систему, интегрировав новые цифровые технологии в образовательный процесс. Путем разработки цифровых ресурсов на платформе университета и высокой включенности технических специалистов это стало возможным. Кроме того, с ростом использования интернета смешанное обучение стало чрезвычайно распространенным, многие высшие учебные заведения включили его в свои образовательные программы, стремясь извлечь из этого несколько преимуществ, таких как: повышение доступности образования, удовлетворение потребностей студентов, формирование у студентов цифровой компетентности и профессиональной идентичности, большей погруженности в учебный процесс. Таким образом, смешанное обучение относится к сфере предоставления образовательных ресурсов с помощью цифровых технологий и становится незаменимым инструментом для повышения качества преподавания и обучения [2; 4; 17].

Сегодня библиография по внедрению систем дистанционного обучения насчитывает несколько тысяч исследований. Однако мало эмпирических исследований было сосредоточено на определении факторов, влияющих на формирование профессиональной идентичности в условиях смешанного обучения в вузе. В этом контексте важным является рассмотрение ценностей в качестве предикторов формирования идентичности к профессии у студентов. Чтобы определить важность ценностей учащихся в контексте смешанного образования, сначала выделим ключевые конструкции ценностей и докажем важность фокусировки на ценностях в образовании, подчеркивая, как ценности связаны с другими конструкциями, такими как установки, убеждения, интересы и профессиональная идентичность.

V. Tiberius [18] описывает ценности как сложные психологические состояния, несущие в себе собственные стандарты, которые личность реализует и актуализирует разными способами и в разной степени. Ценности формируют наши стремления, отношения и то, как мы видим мир, а также направляют наши суждения, убеждения, поведение и решения [15]. Ценности позволяют личности планировать и оценивать свою деятельность и жизнь в целом. Субъекты стремятся следовать ценностям, имеющим для них особое значение, и чувствуют себя оптимально, когда они достигаются, но испытывают негативные реакции (например, неудовольствие, разочарование, скуку, беспокойство, бессмысленность), когда эти ценности подвергаются угрозе [1]. В таком же контексте можно рассматривать ценности обучающихся, когда их ценности реализуются или актуализируются на занятиях, студенты чувствуют свою причастность и вовлеченность к деятельности, социальную связь и поддержку, получают удовольствие от обучения, так как оно наполнено для них личностным смыслом. Когда же ценность не реализуется, игнорируется или же отличается от ценностей профессиональной группы, то студент теряет смысл и интерес к обучению, становится отчужденным и непричастным [16].



Таким образом, ценности являются основными составляющими благополучия личности [18], определяемым как максимальное удовлетворение ценностей в сочетании с «хорошим самочувствием и функционированием» [10, р. 839]. В свою очередь, А. А. Alexandrova [6] показала, что ценности зависят от контекста, т. е. ценности могут различаться в зависимости от культурных групп, физической среды, а также профиля обучения. Понимание ценностей как сложных образований демонстрирует, как некоторые ценности могут формироваться вследствие получения субъективного опыта. Например, студенты могут ценить интерес к науке, считая ее важной для своего обучения. Одновременно, по мере того как они преследуют другие ценности, связанные с обучением (например, понимание другого человека, участие в экспериментах), они могут испытывать повышенный интерес к своей будущей профессии [3]. Такая актуализация ценностей интереса может способствовать вовлеченности в профессию и формированию профессиональной идентичности уже на этапе обучения. Согласно исследованию ряда авторов [14; 20], студенты стремятся вкладывать время и усилия в изучение тех тем или дисциплин, которые имеют для них особую значимость. Этот выбор зависит от атрибуции задач, состоящих из субъективных ценностей и убеждений личности. Исследователи [20] условно разделяют атрибуции задач на четыре составляющих. Первая – внутренняя ценность, отражает то, насколько изучаемая тема или дисциплина интересна для самого студента. Далее ценность достижения: является ли для студента важным, показать хорошую успеваемость по конкретной теме, т. е. получить высокий балл при оценке его уровня знаний. Третья составляющая – полезная ценность, позволяет судить о пригодности изучаемой дисциплины для будущей профессиональной деятельности, насколько полученные знания будут применимы. Последняя составляющая – это стоимость, подразумевающая не финансовый компонент, а ресурсный, а именно: оценку трудоемкости и сложности процесса изучения дисциплины студентом.

Следовательно, интерес и получение удовольствия от процесса обучения – это не просто статические ценности, а динамические элементы, которые можно достигать в контексте обучения в вузе. Причем интерес к предметам обуславливает возникновение поисковой активности, в том числе и в цифровом пространстве, что сопровождается не только подготовкой к предмету, но и изучением и написанием научных работ с использованием интернета. По данным ряда авторов, специфические ценности формируются в процессе обучения и преподавания [5; 12]. Данный тезис находит свое отражение во многих исследованиях, направленных на изучение особенности формирования ценностей в образовательных организациях [7]. Кроме того, в научных работах показано, что именно ценности опосредуют становление профессиональной идентичности обучающихся [9].

Итак, можно констатировать имманентную связь профессиональной идентичности и ценностей у студентов. Идентичность определяется как построение взглядов на себя посредством деятельности и самокатегоризации в определенных сообществах или ролях [13]. Индивиды могут иметь несколько идентичностей одновременно, сформированных различиями в ценностях в разных контекстах (например, этнических, учебных, научных, профессиональных и т. д.) [19]. Профессиональная идентичность, которая формируется в процессе обучения, подразумевает, что студент стремится стать профессионалом и принимает ценности, нормы и требования своей будущей профессии. Профессиональная идентичность развивается через



учебную самокомпетентность, успеваемость, признание себя как будущего профессионала другими (например, преподавателями, одноклассниками) [8; 11]. Профессиональная идентичность не статична, она видоизменяется и развивается на протяжении всей карьеры личности, а ее формирование начинается в процессе получения образования. Для студентов высших учебных заведений развитие профессиональной идентичности включает в себя обретение чувства соответствия между выбранной профессией и между другими идентичностями личности, между ценностями личности и выдвигаемыми требованиями к той или иной профессии. Сформированная идентичность позволяет студентам перейти к профессиональной роли, не испытывая внутриличностных конфликтов, готовя их к ответственности и принятию моральных и этических норм выбранной профессии через осмысленное профессиональное самопонимание [14]. L. Avraamidou и R. Schwartz [8] утверждают, что взгляды студентов на будущую профессию и связанные с ней ценности могут способствовать или препятствовать развитию их профессиональной идентичности. Следовательно, профессиональная идентичность и ценности тесно переплетены.

Таким образом, ценности взаимосвязаны с убеждениями, установками, интересами, вовлеченностью в процесс обучения студентами, а также их профессиональной идентичностью. Они динамичны и могут функционировать как предикторы и как результаты. Тем не менее ценности более стабильны, фундаментальны и предсказывают профессиональное поведение и профессиональный выбор в процессе образования гораздо чаще, чем другие конструкции. По этим причинам мы выступаем за изучение ценностей как предикторов формирования профессиональной идентичности у студентов в контексте смешанного обучения в вузе.

С этой целью было проведено исследование на выборке студентов с 1 по 4 курс, обучающихся по направлению психология и педагогическая психология ($N = 292$ человека), в возрасте от 17 до 25 лет ($M = 19,73$; $\sigma = 1,65$), из них 201 женщина и 91 мужчина, которые обучались в смешанном формате. Ценности измерялись по опроснику терминальных ценностей (ОТеЦ) И. Г. Сенина, для исследования профессиональной идентичности использовалась методика изучения статусов профессиональной идентичности А. А. Азбель.

Определение ценностей как предикторов профессиональной идентичности студентов осуществлялось при помощи множественного регрессионного анализа с привлечением метода пошагового включения. Переменными откликами выступили статусы профессиональной идентичности: неопределенная идентичность, навязанная идентичность, мораторий, сформированная идентичность (табл. 1). В результате были получены четыре статистически значимые модели ($p = 0,000$), демонстрирующие, что все включенные в модели ценности умеренно связаны со статусами профессиональной идентичности, которые статистически значимо объясняют более 40 % изменчивости переменных-откликов.

Таблица 1

Итоговые статистики для регрессионных уравнений (переменные-предикторы – ценности; переменные отклики – статусы профессиональной идентичности)

Статистики	Переменные отклики – статусы профессиональной идентичности			
	Неопределенная	Навязанная	Мораторий	Сформированная
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Множест. R	0,502	0,594	0,452	0,494



1	2	3	4	5
Множест. R^2	0,391	0,455	0,363	0,386
$F(7,284)$	4,078	7,467	3,872	5,400
p	0,000	0,000	0,002	0,000
Стд. Ош. Оценки	2,878	1,723	3,919	4,992

Итоги регрессии для зависимой переменной неопределенный статус профессиональной идентичности продемонстрировали, что его изменчивость обусловлена четырьмя ценностями (коэффициент детерминации $R^2 = 0,39$): сфера обучения и образования, которая вносит статистически значимый отрицательный вклад (-0,36), высокое материальное положение – положительный вклад (0,16), духовное удовлетворение – отрицательный вклад (-0,16), активные социальные контакты – положительный вклад (0,17) (табл. 2). Необходимо отметить, что распределение студентов по выраженности статусов профессиональной идентичности показало, что неопределенный статус в меньшей степени представлен в данной выборке, однако некоторые студенты все же обнаруживают неопределенность в области профессиональной деятельности ($M = 3,74$ балла). Такие результаты отражают тот факт, что при выраженности у студентов ориентации на социальные контакты и высокого материального положения в контексте профессии не сформированы цели и планы будущей профессиональной деятельности.

Таблица 2

Итоги регрессии для зависимой переменной неопределенный статус профессиональной идентичности

Переменные-предикторы	БЕТА	Ст.Ош. – БЕТА	B	Ст.Ош. – B	t(284)	p-знач.
Свободный член			4,279	0,787	5,44	0,000
Сфера обучения и образования	-0,355	0,106	-0,402	0,120	-3,35	0,001
Высокое материальное положение	0,163	0,082	0,256	0,129	1,99	0,048
Духовное удовлетворение	-0,156	0,082	-0,224	0,117	-1,91	0,047
Активные социальные контакты	0,165	0,097	0,220	0,130	1,70	0,051

Переменная-отклик навязанный статус профессиональной идентичности также образована четырьмя ценностями, три из которых положительно ее детерминируют – это собственный престиж (0,31), креативность (0,2) и сфера семейной жизни (0,21), а одна отрицательно – духовное удовлетворение (-0,27) (табл. 3). Полученные результаты свидетельствуют, что студенты, ориентируемые на достижение собственного престижа, не желающие следовать нормам и требованиям профессии и имеющие выраженность семейной сферы, демонстрируют навязанный статус профессиональной идентичности, который выражен у незначительного количества студентов ($M = 0,81$ балла). Данный статус отражает то, что выбор студента был



сделан не путем собственных размышлений, а под воздействием авторитетного для него мнения как более простой способ принятия решения.

Таблица 3

Итоги регрессии для зависимой переменной навязанный статус профессиональной идентичности

Переменные-предикторы	БЕТА	Ст.Ош. – БЕТА	В	Ст.Ош. – В	t(284)	p-знач.
Свободный член			1,560	0,529	2,95	0,003
Собственный престиж	0,305	0,074	0,241	0,058	4,13	0,000
Духовное удовлетворение	-0,274	0,081	-0,243	0,072	-3,39	0,001
Креативность	0,202	0,082	0,193	0,079	2,46	0,015
Сфера семейной жизни	0,206	0,100	0,151	0,074	2,05	0,041

Две ценности вносят отрицательный вклад в изменчивость моратория – духовное удовлетворение (-0,18) и сфера семейной жизни (-0,16) и одна положительно – это ценность достижения (0,3) (табл. 4). Несформированная профессиональная идентичность у студентов (статус мораторий, который достаточно высоко представлен у обучающихся (M = 8,64 балла)) обусловлена направленностью на достижения и ориентированием на семью. Студенты в статусе моратория находятся в осмысленном поиске подходящей для них профессиональной роли, рассматривая альтернативные варианты профессий.

Таблица 4

Итоги регрессии для зависимой переменной статус профессиональной идентичности мораторий

Переменные-предикторы	БЕТА	Ст.Ош. – БЕТА	В	Ст.Ош. – В	t(286)	p-знач.
Свободный член			6,64	0,925	7,18	0,000
Достижения	0,304	0,090	0,58	0,172	3,39	0,001
Духовное удовлетворение	-0,176	0,083	-0,34	0,160	-2,12	0,035
Сфера семейной жизни	-0,158	0,085	-0,25	0,135	-1,87	0,053

И наконец, сформированный статус профессиональной идентичности, который наиболее выражен в исследуемой группе студентов (M = 12,16 балла), образует единственная ценность духовное удовлетворение, внося положительный вклад в изменчивость этого статуса профессиональной идентичности (0,34) (табл. 5).

Таблица 5

Итоги регрессии для зависимой переменной сформированный статус профессиональной идентичности

Переменные-предикторы	БЕТА	Ст.Ош. – БЕТА	В	Ст.Ош. – В	t(286)	p-знач.
Свободный член			10,62	1,110	9,57	0,000
Духовное удовлетворение	0,341	0,085	0,85	0,212	3,99	0,000



Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что основным и единственным ценностным детерминантом для сформированного статуса профессиональной идентичности, который наиболее выражен в исследуемой выборке студентов, выступает ценность духовного удовлетворения, которая также выступает предиктором для остальных статусов идентичности, но при этом несет отрицательную нагрузку. Это свидетельствует о том, что чем выше ценность духовного удовлетворения, тем более сформирована профессиональная идентичность у студентов психолого-педагогического направления в процессе смешанного обучения. Отрицательный вклад данной ценности в другие статусы идентичности, отражающие несформированность профессиональной идентичности, указывает на важную роль ценности духовного удовлетворения. Это согласуется с предыдущими исследованиями, указывающими, что ценности являются основными составляющими благополучия личности [18] и могут способствовать вовлеченности студентов в профессию и формированию профессиональной идентичности уже на этапе обучения.

Список источников

1. Леонтьев Д. А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. № 1. С. 104–117.
2. Перевозкина Ю. М., Елистратова Д. Э. Факторы формирования цифровых компетенций студентов психологического направления в условиях смешанного обучения // Человеческий капитал. 2024. № 10 (190). С. 97–110.
3. Перевозкина Ю. М., Спирин А. В., Федоришин М. И. Ценностно-рефлексивные детерминанты саморегуляции курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2020. № 2 (52). С. 106–113.
4. Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С., Елистратова Д. Э. Системная и структурная организация ценностно-мотивационной сферы в зависимости от удовлетворенности студентов цифровой образовательной средой вуза // Системная психология и социология. 2024. № 3 (51). С. 48–59.
5. Спирин А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. К вопросу об определении ценности как детерминанты саморегуляции в ситуации ролевого взаимодействия личности // СМАЛЬТА. 2020. № 1. С. 32–39.
6. Alexandrova A. A. Philosophy for the Science of Well-being. UK: Oxford University Press, 2017. 248 p.
7. Allen K. A., Kern M. L., Vella-Brodrick D., Waters L. School values: A comparison of academic motivation, mental health promotion, and school belonging with student achievement // Educational & Developmental Psychologist. 2017. Vol. 34, Issue 1. Pp. 31–47. DOI: <https://doi.org/10.1017/edp.2017.5>
8. Avraamidou L., Schwartz R. Who aspires to be a scientist/who is allowed in science? Science identity as a lens to exploring the political dimension of the nature of science // Cultural Studies of Science Education. 2021. Vol. 16, Issue 2. Pp. 337–344. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10059-3>
9. Davis J. H., Ruhe J. A., Lee M., Rajadhyaksha U. Mission possible: Do school mission statements work? // Journal of Business Ethics. 2007. Vol. 70, Issue 1. Pp. 99–110. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9076-7>
10. Huppert F. A., So T. T. C. Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining flourishing across Europe // Social Indicators Research. 2013. Vol. 110, Issue 3. Pp. 837–861. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>



11. Kim A. Y., Sinatra G. M. Science identity development: An interactionist approach // International Journal of STEM Education. 2018. Vol. 5, Issue 1. Pp. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0149-9>
12. Lovat T., Toomey R., Clement N., Dally K. (Eds) Second international research handbook on values education and student wellbeing. UK: University of Oxford, 2023. 1100 p.
13. Mead G. H. The Social Self // Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes. 1978. Vol. 41, Issue 2. Pp. 178–182.
14. Pillen M., Beijgaard D., den Brok P. Tensions in Beginning Teachers' Professional Identity Development, Accompanying Feelings and Coping Strategies // European Journal of Teacher Education. 2013. Vol. 36, Issue 3. Pp. 240–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
15. Rai M. The values compass: What 101 countries teach us about purpose, life and leadership. Nicholas Brealey Publishing, 2020. 368 p.
16. Schwartz S. H. An overview of the Schwartz theory of basic values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. Vol. 2, Issue 1. Pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
17. Shawai Y. G., Almaiah M. A. Malay language mobile learning system (MLMLS) using NFC technology // International Journal of Education and Management Engineering. 2018. Vol. 8, Issue 2. Pp. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.5815/ijeme.2018.02.01>
18. Tiberius V. Well-Being as Value Fulfillment: How We Can Help Each Other to Live Well. Oxford: Oxford University Press, 2018. 240 p.
19. Varelas M., Menig E., Wilson A., Kane J. Intermingling of identities: A Black student in a middle-school science class // Cultural Studies of Science Education. 2020. Vol. 15, Issue 3. Pp. 695–722. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09966-3>
20. Wigfield A., Eccles J. Expectancy-value theory of achievement motivation // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. Pp. 61–81. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

References

1. Leontiev D. A. Meaning Formation and its Contexts: Life, Structure, Culture, Experience. *The World of Psychology*, 2014, no. 1, pp. 104–117. (In Russian)
2. Perevozskina Yu. M., Elistratova D. E. Factors of Formation of Digital Competencies of Psychological Students in the Context of Blended Learning. *Human Capital*, 2024, no. 10 (190), pp. 97–110. (In Russian)
3. Perevozskina Yu. M., Spirin A. V., Fedorishin M. I. Value-Reflexive Determinants of Self-Regulation of Cadets of the National Guard of the Russian Federation. *Bulletin of Yaroslavl State University Named After P. G. Demidov. The Humanities Series*, 2020, no. 2 (52), pp. 106–113. (In Russian)
4. Perevozskina Yu. M., Tishkova A. S., Elistratova D. E. Systemic and Structural Organization of the Value-Motivational Sphere Depending on the Satisfaction of Students with the Digital Educational Environment of the University. *Systems Psychology and Sociology*, 2024, no. 3 (51), pp. 48–59. (In Russian)
5. Spirin A. V., Perevozskina Yu. M., Fedorishin M. I. On the Issue of Defining Value as a Determinant of Self-Regulation in a Situation of Personal Role Interaction. *SMALTA*, 2020, no. 1, pp. 32–39. (In Russian)
6. Alexandrova A. A. *Philosophy for the Science of Well-being*. UK: Oxford University Press, 2017, 248 p.
7. Allen K. A., Kern M. L., Vella-Brodrick D., Waters L. School Values: A Comparison of Academic Motivation, Mental health Promotion, and School Belonging with Student Achievement. *Educational & Developmental Psychologist*, 2017, vol. 34, issue 1, pp. 31–47. DOI: <https://doi.org/10.1017/edp.2017.5>



8. Avraamidou L., Schwartz R. Who Aspires to be a Scientist/who is Allowed in Science? Science Identity as a Lens to Exploring the Political Dimension of the Nature of Science. *Cultural Studies of Science Education*, 2021, vol. 16, issue 2, pp. 337–344. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10059-3>
9. Davis J. H., Ruhe J. A., Lee M., Rajadhyaksha U. Mission Possible: Do School Mission Statements Work? *Journal of Business Ethics*, 2007, vol. 70, issue 1, pp. 99–110. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9076-7>
10. Huppert F. A., So T. T. C. Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Flourishing Across Europe. *Social Indicators Research*, 2013, vol. 110, issue 3, pp. 837–861. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
11. Kim A. Y., Sinatra G. M. Science Identity Development: An Interactionist Approach. *International Journal of STEM Education*, 2018, vol. 5, issue 1, pp. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0149-9>
12. Lovat T., Toomey R., Clement N., Dally K. (Eds) *Second International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. UK: University of Oxford, 2023, 1100 p.
13. Mead G. H. The Social Self. *Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes*, 1978, vol. 41, issue 2, pp. 178–182.
14. Pillen M., Beijgaard D., den Brok P. Tensions in Beginning Teachers' Professional Identity Development, Accompanying Feelings and Coping Strategies. *European Journal of Teacher Education*, 2013, vol. 36, issue 3, pp. 240–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
15. Rai M. *The Values Compass: What 101 Countries teach us about Purpose, Life and Leadership*. Nicholas Brealey Publishing, 2020, 368 p.
16. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2012, vol. 2, issue 1, pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
17. Shawai Y. G., Almaiah M. A. Malay Language Mobile Learning System (MLMLS) using NFC technology. *International Journal of Education and Management Engineering*, 2018, vol. 8, issue 2, pp. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.5815/ijeme.2018.02.01>
18. Tiberius V. *Well-Being as Value Fulfillment: How We Can Help Each Other to Live Well*. Oxford: Oxford University Press, 2018, 240 p.
19. Varelas M., Menig E., Wilson A., Kane J. Intermingling of Identities: A Black Student in a Middle-School Science Class. *Cultural Studies of Science Education*, 2020, vol. 15, issue 3, pp. 695–722. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09966-3>
20. Wigfield A., Eccles J. Expectancy-Value theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, vol. 25, pp. 61–81. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Информация об авторах

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

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



Information about the Authors

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

Diana E. Elistratova – Candidate for the degree of Candidate of Sciences, Assistant of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0232-6800>, diana_elistratova@bk.ru

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 09.01.2025

Одобрена после рецензирования: 10.02.2025

Принята к публикации: 07.03.2025

Received: 09.01.2025

Approved after peer review: 10.02.2025

Accepted for publication: 07.03.2025



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

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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

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

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

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

Общий порядок опубликования

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

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

1. Регистрация поступивших материалов.

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

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.



2. Порядок лицензирования.

2.1. Заключение лицензионного договора.

Для публикации статьи в научном журнале «СМАЛТА» 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 «СМАЛТА».

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. Виллюйская, 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 «СМАЛТА» – 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@nspru.ru

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

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

4.2.1. Тип статьи (научная или обзорная статья).

4.2.2. УДК.

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

- **Название статьи.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Название статьи.**

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

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



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

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

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

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

4.4.1. Содержит не менее 10 научно-исследовательских источников (для теоретических обзоров – не менее 30 источников), в т. ч. не менее 30 %, опубликованных за последние 3–5 лет в научных изданиях, 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. Виллюйская, 28, каб. 406 факультета психологии (кафедра практической и специальной психологии) ФГБОУ ВО «НГПУ»; тел. +7 (383) 244-18-93; smalta.journal@nspu.ru



Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья
УДК
DOI:

Формы работы психолога с приемными родителями

Бугрова Нина Владимировна¹, Петрова Елена Николаевна²

^{1,2}Городской центр психолого-педагогической поддержки,
г. Новосибирск, Россия

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

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

Для цитирования:

Research (или Review) Article

Form of Psychologists' Work with Foster Parents

Nina V. Bugrova¹, Elena N. Petrova²

^{1,2}Urban Center of Psycho-pedagogical Support,
Novosibirsk, Russia

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

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

For Citation:

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

<...>

В процессе реализации программы родители-опекуны:

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

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



Список источников

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

References

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

Информация об авторах

Бугрова Нина Владимировна – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, г. Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Петрова Елена Николаевна – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, г. Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Information about the Authors

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

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

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The Authors declare no conflict of interest.



Пример заполнения формы сведений об авторе

Сведения об авторе

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



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

Контакты для дополнительной информации: Алексей Михайлович Захаренко, технический секретарь отборочной комиссии факультета психологии, раб. тел.: +7(383)244-00-77, e-mail: zaharenko.aleksey94@mail.ru ; сайт университета <https://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 профессионалов – специальных психологов, обладающих современными интегративными научными знаниями и владеющих эффективными технологиями решения фундаментальных и прикладных задач специальной психологии; способных проводить мониторинг эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях; владеющих современными технологиями психологического обеспечения образования, реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.



АСПИРАНТУРА

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

37.06.01 Психологические науки

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

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

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

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

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

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований в области биологической и социальной детерминации психического развития человека; изучение процессов развития и формирования психики человека на разных ступенях 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.



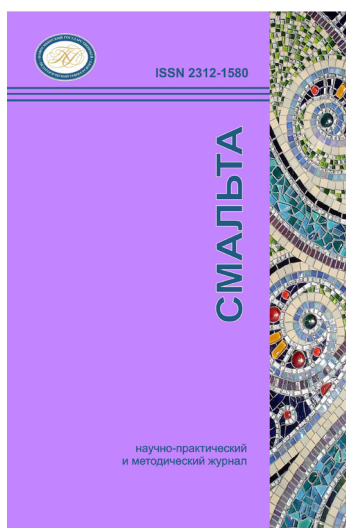
37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

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.