

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 1, 2026



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. Клюева – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
О. А. Овсяник – доктор психологических наук, доцент, профессор (Москва, Россия);
А. А. Утюганов – доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);
М. С. Яницкий – доктор психологических наук, профессор (Кемерово, Россия);
А. В. Серый – доктор психологических наук, доцент, профессор (Кемерово, Россия);
Ю. М. Перевозкина – доктор психологических наук, доцент, профессор (Новосибирск, Россия);
Р. Р. Халфина – доктор биологических наук, профессор (Уфа, Россия);
И. А. Маврина – доктор педагогических наук, профессор (Омск, Россия);
И. А. Федосеева – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
О. А. Кожмякина – 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»

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

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2026
Все права защищены

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Андронникова О. О. Психологическая устойчивость личности в кризисные периоды: теоретический абрис проблемы.....	5
Мордас Е. С., Мордас Д. О. Исторические аспекты развития идей психоанализа и антропологии.....	19
Тишкова А. С., Игнатовская Е. В. Особенности эмоционального интеллекта у подростков с нарушениями зрения: теоретических экскурс	38

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Баль О. А. Особенности агрессивности интернет-зависимых подростков с задержкой психического развития.....	51
Гурина Е. С., Пойтингер Д., Глущая М. Д. Исследование взаимосвязи одиночества и социальной тревожности в юношеском возрасте.....	65
Козина Е. С., Перевозкина Ю. М., Гречухина А. А. Анализ перспективных возможностей и ограничений реализации приоритетных направлений развития наставничества в образовании.....	80
Федоришин М. И. Коллективные ментальные модели взаимодействия военнослужащих в системе подготовки кадровых офицеров: когнитивный потенциал профессиональной успешности.....	99

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. Вилуйская, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 11,5. Уч.-изд. л. 8,0. Тираж 1000 экз. Заказ № 8. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 26.03.2026 Отпечатано в Издательстве НГПУ
--	---

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 1, 2026



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

Editorial board

- A. S. Tishkova* – Deputy editor-in-chief, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
T. P. Skripkina – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia);
S. N. Sorokoumova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia);
O. V. Suvorova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Perm, Russia);
L. N. Antilogova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Omsk, Russia);
N. Ya. Bolshunova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
G. G. Butorin – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);
M. M. Kashapov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
N. V. Klyueva – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
O. A. Ovsyanik – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Moscow, Russia);
A. A. Utyuganov – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Saint Petersburg, Russia);
M. S. Yanitsky – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo, Russia);
A. V. Sery – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Kemerovo, Russia);
Yu. M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Novosibirsk, Russia);
R. R. Khalфина – 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

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2026
All rights reserved

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

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Andronnikova O. O. Psychological Resilience of an Individual in Crisis Periods: a Theoretical Framework	5
Mordas E. S., Mordas D. O. Historical Aspects of the Development of Psychoanalysis and Anthropology.....	19
Tishkova A. S., Ignatovskaya E. V. Features of Emotional Intelligence in Adolescents with Visual Impairments: a Theoretical Excursion.....	38

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Bal O. A. Characteristics of Aggression in Internet-Addicted Adolescents with Mental Retardation	51
Gurina E. S., Poitingier J., Glutskaya M. D. Research On the Relationship between Loneliness and Social Anxiety in Youthful Age	65
Kozina E. S., Perevozkina Yu. M., Grechukhina A. A. Analysis of Promising Opportunities and Limitations in Implementing Priority Areas for the Development of Mentoring in Education	80
Fedorishin M. I. Collective Mental Models of Military Personnel Interaction in the System of Career Officer Training: Cognitive Potential of Professional Success.....	99

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 11,5. Publisher's sheets: 8,0. Circulation 1000 issues Order № 8. Format 70×108/16 Release date 26.03.2026
---	---

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

СМАЛЬТА 2026, № 1

SMALTA 2026, no. 1

Обзорная статья

УДК 159.923

DOI: 10.15293/2312-1580.2601.01

Психологическая устойчивость личности в кризисные периоды: теоретический абрис проблемы

Андронникова Ольга Олеговна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,

г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В современной ситуации социокультурной неопределенности и множественных кризисов проблема психологической устойчивости приобретает особую актуальность. Неоднозначность трактовок и многокомпонентность структуры психологической устойчивости требуют теоретического анализа и интеграции существующих научных взглядов. Цель статьи – теоретическое осмысление феномена психологической устойчивости личности в условиях кризисных периодов, систематизация ключевых подходов и выявление структурных компонентов данного явления. Исследование базируется на трансдисциплинарном подходе, позволяющем объединить достижения психологии личности, аксиологии и социальной психологии. Используются методы теоретического анализа, систематизации и сравнительного анализа отечественных и зарубежных научных источников. В результате выявлена природа психологической устойчивости, сочетающая постоянство ценностно-смыслового ядра и гибкость адаптационных стратегий. Систематизированы ключевые компоненты психологической устойчивости, а также внутренние и внешние факторы, влияющие на ее формирование. Определены ключевые детерминанты психологической устойчивости, разделенные на внутренние (личностные) и внешние (средовые) факторы. Установлена диалектическая природа психологической устойчивости, сочетающая постоянство ценностно-смыслового ядра и гибкость адаптационных стратегий. В итоге делается вывод, что психологическая устойчивость представляет собой сложный, динамический навык адаптации, развиваемый в процессе жизнедеятельности. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке практико-ориентированных моделей формирования психологической устойчивости в образовательном пространстве и системе психологической помощи.

Ключевые слова: психологическая устойчивость; кризис; адаптация; резилентность; жизнестойкость; ценности; самореализация; личностный потенциал.

Для цитирования: Андронникова О. О. Психологическая устойчивость личности в кризисные периоды: теоретический абрис проблемы // СМАЛЬТА. 2026. № 1. С. 5–18. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.01>

© Андронникова О. О., 2026



Psychological Resilience of an Individual in Crisis Periods: a Theoretical Framework

Olga O. Andronnikova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. In the current situation of socio-cultural uncertainty and multiple crises, the problem of psychological resilience is particularly relevant. The ambiguity of interpretations and the multi-component structure of psychological resilience require theoretical analysis and integration of existing scientific views. The purpose of the article is a theoretical understanding of the phenomenon of psychological resilience of the individual in crisis periods, systematization of key approaches and identification of the structural components of this phenomenon. The research is based on a transdisciplinary approach that integrates achievements from personality psychology, axiology, and social psychology. Methods of theoretical analysis, systematization, and comparative analysis of domestic and foreign scientific sources were used. The nature of psychological resilience, combining the constancy of the value-meaning core and the flexibility of adaptation strategies, was revealed. The key components of psychological resilience, as well as internal and external factors influencing its formation, were systematized. The key determinants of psychological resilience, divided into internal (personal) and external (environmental) factors, were identified. The dialectical nature of psychological resilience, combining the constancy of the value-meaning core and the flexibility of adaptation strategies, was established. Psychological resilience is a complex, dynamic adaptation skill developed throughout life. Prospects for further research are seen in the development of practice-oriented models for fostering psychological resilience in the educational space and the system of psychological assistance.

Keywords: psychological resilience; crisis; adaptation; resilience; hardiness; values; self-realization; personal potential.

For Citation: Andronnikova O. O. Psychological Resilience of an Individual in Crisis Periods: a Theoretical Framework. *SMALTA*, 2026, no. 1, pp. 5–18. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.01>

Введение. Эпоха социальных изменений и глобальных вызовов характеризуется появлением новых видов рисков, связанных с сохранением целостности и устойчивости личности [5]. Современный человек постоянно сталкивается с кризисами, стрессами и неопределенностью, которые стали неизбежными спутниками жизни. Ситуация пандемии COVID-19, как справедливо отмечают исследователи (Т. И. Украинцева [18], М. С. Гусельцева [9], И. С. Буланова, А. М. Двойнин, В. К. Двойнина [3]), наглядно продемонстрировала высокий стрессогенный потенциал современных вызовов, потребовав от людей быстрой адаптации к кардинально изменившимся условиям жизнедеятельности.

В этих условиях актуализируется потребность в психологической устойчивости – способности не просто переживать трудности, но и выходить из них с новыми ресурсами и пониманием себя [12]. Для психологической науки и практики задача изучения механизмов, факторов и условий формирования этого качества переходит из разряда теоретически интересных в категорию социально и практически значи-



мых. Особую важность эта проблема приобретает в контексте профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий, чья деятельность непосредственно связана с поддержанием психологического благополучия других людей [5].

В современной науке наблюдается концептуальная неоднородность подходов к пониманию психологической устойчивости, что проявляется в терминологической разрозненности («психологическая устойчивость», «резильентность», «стрессоустойчивость») и различных методологических подходах к ее изучению [11].

Это определяет проблему исследования, которая заключается в отсутствии целостного теоретико-методологического подхода к изучению психологической устойчивости личности, интегрирующего достижения различных научных школ и позволяющего преодолеть терминологическую и концептуальную разрозненность в понимании данного феномена.

Цель исследования – провести теоретический анализ и систематизацию существующих научных подходов к изучению психологической устойчивости личности.

Методология. Для достижения поставленной цели был использован комплекс взаимодополняющих методов теоретического уровня, применение которых обусловлено спецификой решаемых задач.

Процедура отбора научных источников осуществлялась по следующим критериям.

1. Хронологический охват. В фокусе анализа находились публикации за 2000–2024 гг., с приоритетом работ последнего десятилетия, что позволило учесть современные тенденции в изучении феномена. Ключевые фундаментальные труды, определившие развитие области (например, работы Е. Е. Werner [31], S. R. Maddi [26], M. Rutter [29]), были проанализированы вне хронологических ограничений.

2. Тематическая релевантность. Отбору подлежали работы, непосредственно затрагивающие проблемы психологической устойчивости, резильентности, стрессоустойчивости и смежные конструкты (жизнестойкость, совладающее поведение).

3. Репрезентативность научных школ. База исследования была сформирована с учетом необходимости интеграции отечественного (Д. А. Леонтьев [10], Г. С. Никифоров [28], Н. Е. Водопьянова [4]) и зарубежного (S. R. Maddi [26], S. S. Luthar [25], A. S. Masten [27]) исследовательского опыта.

4. Анализ подверглись статьи в рецензируемых отечественных и зарубежных журналах, монографии, материалы научных конференций и диссертационные исследования.

Методы анализа включали:

1. Систематический аналитический обзор литературы, направленный на выявление и классификацию основных теоретико-методологических подходов к изучению психологической устойчивости. В его рамках решались задачи по идентификации дефиниций, структурных компонентов и ключевых дискуссионных моментов в понимании феномена.

2. Сравнительно-сопоставительный анализ, который был применен для выявления сходств и различий в трактовках смежных конструктов («психологическая устойчивость», «стрессоустойчивость», «резильентность»), а также для сопоставления ресурсного, процессуального и результативного подходов. Этот метод позволил разграничить смежные понятия и установить иерархические связи между ними.

3. Структурно-системный анализ, использованный для синтеза полученных данных и построения целостной модели психологической устойчивости. С его помо-



щью были выделены и описаны ключевые компоненты феномена (эмоциональный, когнитивный, ценностно-смысловой, социальный, регуляторный) и систематизированы внутренние и внешние факторы его детерминации.

Применение данного комплекса методов в рамках трансдисциплинарной парадигмы обеспечило целостность и глубину теоретического анализа проблемы психологической устойчивости личности [2].

Результаты. В современной психологической науке отсутствует единое определение понятия «психологическая устойчивость». Как отмечают исследователи, при более глубоком анализе это понятие наполняется множеством различных смысловых оттенков и уточняющих терминов [18].

В отечественной традиции оно чаще рассматривается как свойство личности – сложное и емкое качество, объединяющее спектр способностей [15; 17]. По Д. А. Леонтьеву [10], это характеристика личности, определяющая ее способность выдерживать внутренние и внешние «нагрузки» без разрушительных последствий, противостоять негативным обстоятельствам, сохраняя здоровье и эффективность.

В зарубежной науке психологическая устойчивость чаще понимается как совокупность нескольких свойств личности [12]. При этом доминирует термин “resilience”, который переводится на русский язык как «резильентность», «жизнеспособность» или «психологическая устойчивость» [3]. В отличие от отечественного подхода, он часто понимается не как статичное свойство, а как динамический процесс позитивной адаптации в условиях невзгод. Исследование Е. Е. Werner [31], одного из пионеров в этой области, подчеркивает, что данная способность не является врожденной, а формируется в процессе жизни под влиянием различных факторов. Современный вектор развития представлений об устойчивости в психологии направлен на отход от понимания ее как качества и характеристики личности в сторону выявления ее динамической, процессуальной природы [3].

Интегративный подход к рассмотрению этого сложного качества представляется наиболее перспективным. Психологическая устойчивость понимается как динамический навык адаптации в условиях стресса и невзгод [3], как процесс сохранения наиболее оптимального режима работы психики человека в условиях постоянно изменяющихся обстоятельств и их стрессового воздействия [12].

Г. С. Никифоров [28] рассматривает психологическую устойчивость как синтез отдельных качеств и способностей, в котором объединяются:

- уравновешенность – способность удерживать уровень напряжения в допустимых границах;
- стойкость – способность противостоять трудностям, сохраняя веру в ситуации фрустрации;
- стабильность – поддержание постоянного уровня настроения;
- сопротивляемость – способность сохранять свободу поведения и выбора образа жизни [28].

Несмотря на разницу определений, необходимо отметить наличие общего содержания: способность к сохранению здоровья и эффективности в деятельности, адаптация к трудностям, динамичность и процессуальность, способность опираться на внутренние ресурсы.

Отметим, что в научной литературе обсуждается еще два термина, близких к феномену психологической устойчивости: стрессоустойчивость [8] и резильентность [21].



Современная наука рассматривает резильентность (resilience) как динамический процесс, который опирается на ресурсы и приводит к положительному результату [30]. Принято выделять три основных подхода к пониманию резильентности, которые не противоречат, а дополняют друг друга (табл. 1).

Таблица 1

Основные подходы к пониманию резильентности

Критерий сравнения	Ресурсный подход (подход «факторов»)	Процессный подход	Результативный подход
Основной фокус	На внутренних и внешних ресурсах личности	На динамическом процессе адаптации	На итоговом состоянии и результате
Ключевой вопрос	Какие ресурсы помогают человеку быть устойчивым?	Как именно человек справляется с невзгодами?	Привели ли трудности к негативным последствиям?
Варианты оценки выраженности	Высокий интеллект, оптимизм, поддерживающая семья, социальные связи	Поиск поддержки, переоценка ситуации, активное решение проблем	Человек, переживший травму, не имеет психических расстройств и успешно функционирует
Ведущие ученые	E. E. Werner [31], S. R. Maddi [26], A. B. Махнач [13]	S. Luthar [25], M. Rutter [29]	N. Garmezy [23], A. S. Masten [27]

Представленные подходы не являются взаимоисключающими, а скорее, дополняют друг друга, раскрывая феномен резильентности с разных сторон: ресурсный подход отвечает на вопрос «Что помогает?», выявляя компоненты устойчивости; процессный подход объясняет «Как это работает?», описывая динамику и механизмы адаптации в реальном времени; результативный подход задает критерий успешности, отвечая на вопрос «Кто считается устойчивым?» через оценку итогового состояния [22].

Современное понимание резильентности интегрирует все три аспекта: это динамический процесс, в котором личностные и средовые ресурсы позволяют достигать позитивных результатов развития в условиях невзгод. Для практической работы это означает необходимость не только диагностировать наличные ресурсы, но и активно формировать процессы, которые ведут к положительным исходам [1].

В основе исследования стрессоустойчивости также лежат несколько методологических подходов, которые по-разному определяют эту сложную характеристику личности [14; 19]. Анализ позволяет систематизировать их ключевые позиции, представленные в таблице 2.

Анализ подходов показывает эволюцию в понимании стрессоустойчивости: от изучения отдельных черт к признанию ее как сложного, системного качества, которое не только обусловлено врожденными особенностями, но и может целенаправленно формироваться [6]. Современные исследования стрессоустойчивости тяготеют к интеграции всех трех подходов, рассматривая ее и как совокупность личностных черт, и как динамический процесс регуляции, и как целостный структурный ресурс личности, поддающийся развитию [7].



Подходы к исследованию стрессоустойчивости

Подход	Основной фокус	Ключевые идеи и авторы
Традиционно-аналитический	Анализ отдельных компонентов психики (когнитивных, эмоциональных, волевых), обеспечивающих устойчивость	Рассматривает стрессоустойчивость как совокупность развитых психических процессов (внимание, память) и характеристик (тревожность, агрессивность, ригидность). Уровень устойчивости зависит от степени развития этих аспектов [19]
Системно-регулятивный	Функциональная роль психических процессов в регуляции деятельности и поддержании ее эффективности в стрессовых условиях	Стрессоустойчивость – это способность системы психической регуляции сохранять целостность и функциональность. S. Hobfoll (теория консервации ресурсов) [24]: устойчивость зависит от возможности сохранять и преумножать психологические ресурсы
Системно-структурный (личностно-интегративный)	Целостное качество личности, формируемое во взаимодействии со средой и обеспечивающее стабильность функционирования [8]	Стрессоустойчивость – комплексное качество, интегрирующее психофизиологические, мотивационные, волевые, интеллектуальные аспекты и личный опыт преодоления трудностей [3]. Н. Е. Водопьянова: всесторонняя динамическая характеристика, позволяющая преодолевать стресс без ущерба для здоровья и эффективности [4]

Сравнительный анализ описываемых понятий (резильентность, стрессоустойчивость, психологическая устойчивость), представленный в таблице 3, позволяет выявить их значимые различия.

Таблица 3

Сравнительный анализ понятий «резильентность», «стрессоустойчивость», «психологическая устойчивость»

Критерий	Резильентность	Стрессоустойчивость	Психологическая устойчивость
1	2	3	4
Суть явления	Способность к успешной адаптации и развитию, вопреки рискам и неблагоприятным обстоятельствам	Сопrotивляемость, толерантность к стрессовым воздействиям без снижения функций	Комплексная способность сохранять целостность и эффективность в широком спектре трудных ситуаций
Фокус внимания	Способность к преодолению серьезных событий (травм, кризисов, хронических трудностей). Часто включает посттравматический рост	Специфика реакции на стрессор. Сведение к минимуму негативных последствий стресса	Способность сохранять общий баланс и стабильность личности. Более широкое понятие
Временной аспект	Долгосрочный процесс. Фокусируется на траектории развития после негативного события	Кратковременная реакция. Фокусируется на «здесь и сейчас» при столкновении со стрессором	Постоянная характеристика. Проявляется как в краткосрочных, так и в долгосрочных ситуациях



1	2	3	4
Результат	Возврат к нормальному функционированию или посттравматический рост	Сохранение функционирования на прежнем уровне. Отсутствие срывов	Сохранение внутренней гармонии, адекватной самооценки и эффективности деятельности

Проведенное сравнение позволяет разграничить данные понятия.

Стрессоустойчивость – это часть более широких систем. Она является важной составной частью как резильентности, так и психологической устойчивости. Без способности выдерживать стресс невозможно ни адаптироваться к кризису (резильентность), ни сохранять общее равновесие.

Резильентность и психологическая устойчивость – понятия разного объема. Психологическая устойчивость – это самое широкое, родовое понятие. Оно описывает общее свойство личности быть стабильной, гармоничной и эффективной в разных условиях. Резильентность – это более специфическое и динамическое проявление психологической устойчивости [30].

Анализ научной литературы позволяет выделить систему ключевых элементов, образующих психологическую устойчивость (табл. 4).

Таблица 4

Структурные компоненты психологической устойчивости

Компонент	Содержание	Значение
Эмоциональная осознанность	Способность распознавать чувства без подавления, понимать их причины и регулировать интенсивность переживаний [12]	Основа для принятия взвешенных решений в стрессе
Когнитивная гибкость	Умение пересматривать стратегии, отказываться от неработающих подходов, рассматривать ситуации под разными углами [12]	Выход из тупиковых размышлений, поиск новых решений
Ценностно-смысловая сфера	Четкое понимание личных принципов и приоритетов, которые служат ориентиром в кризис [9]	Внутренний ориентир, позволяющий сохранять личную целостность
Социальная включенность	Качественные отношения, обеспечивающие поддержку, способность как просить помощь, так и быть опорой для других [19]	Способность сохранять психологическую и социальную стабильность в трудные времена
Самодетерминация и контроль	Тенденция думать и поступать так, как будто существует реальная возможность влиять на ход событий [3]	Профилактика состояния беспомощности и пассивности

Особого внимания заслуживает аксиологический аспект психологической устойчивости, позволяющий рассмотреть ее в свете психологии ценностей. Как отмечает М. С. Гусельцева [9], в ситуации социокультурных изменений опора на ценности, осознанность и саморефлексивность являются предпосылками психологической устойчивости личности. При этом проявляется диалектическая природа этого феномена: с одной стороны, устойчивость проявляется как приверженность сознательно выбранным жизненным ориентирам, с другой – как готовность ситуативно реагировать на изменения и перестраивать поведенческие стратегии [9].

Ценности и смыслы выполняют роль внутреннего ориентира, позволяющего не просто переживать трудности, а проходить через них с сохранением личной це-



лостности [3]. В ситуации неопределенности, когда внешние ориентиры исчезают, именно ценности становятся точкой опоры для принятия решений.

Значительный вклад в изучение психологической устойчивости внесла концепция жизнестойкости, разработанная S. R. Maddi [26]. Жизнестойкость понимается как интегративное качество личности, являющееся показателем психического здоровья человека и включающее три компонента: вовлеченность – тенденция полностью отдаваться своему делу; контроль – убежденность в возможности влиять на ход событий; вызов – восприятие жизни как источника возможностей для развития [16].

Проведенный теоретический анализ позволил выявить и систематизировать ключевые детерминанты психологической устойчивости личности в кризисные периоды [1]. Факторы формирования психологической устойчивости делятся на две основные группы (табл. 5). Внутренние (личностные) факторы: позитивное отношение к жизни, адекватная самооценка, оптимизм, развитые навыки саморегуляции, мотивация на успех. Внешние (средовые) факторы: поддерживающее социальное окружение (семья, друзья), доступ к ресурсам, благоприятные условия для реализации личностного потенциала.

Таблица 5

Факторы психологической устойчивости

Группа факторов	Внутренние факторы	Внешние факторы
Личностные	Позитивное отношение к жизни, адекватная самооценка, уверенное поведение, толерантность	Условия, благоприятные для реализации потенциала человека
Смысловые	Вера в разных формах выражения, экзистенциальное самоопределение, наличие смысла жизни	Соответствие жизненных условий глубинным ценностям личности [9]
Эмоциональные	Преобладание позитивных стенических чувств, эмоциональная удовлетворенность от взаимодействия с другими	Поддерживающее социальное окружение, возможность эмоциональной разрядки [19]
Когнитивные	Рациональное логическое мышление, способность прогнозировать развитие событий	Доступ к достоверной информации, образовательные ресурсы
Поведенческие	Применение эффективных методов преодоления сложностей, активная жизненная позиция	Доступ к моделям адаптивного поведения, психологическая помощь

Значимым фактором психологической устойчивости выступает привязанность, степень надежности которой определяет тип «внутренней рабочей модели» и восприятие мира как опасного или безопасного, а себя как достойного любви и поддержки или нет. Значимым фактором выступает наличие детского травматического опыта.

Таким образом, проведенный анализ позволяет отметить диалектическую природу психологической устойчивости, которая проявляется в единстве постоянства и изменчивости: постоянства ценностно-смыслового ядра личности и изменчивости, гибкости адаптационных стратегий.

Обсуждение. Психологическая устойчивость представляет собой комплексное, системное образование, включающее эмоциональные, когнитивные, ценностно-смысловые, социальные и регуляторные компоненты, что требует комплексного ме-



тодологического подхода к ее исследованию. Анализ научной литературы выявил процессуальный характер психологической устойчивости, которая проявляется не как статичное свойство, а как динамический процесс адаптации, что обуславливает необходимость использования методов, позволяющих изучать ее в развитии [17].

Существующие подходы к изучению смежных феноменов (ресурсный, процессуальный и результативный в исследовании резильентности; традиционно-аналитический, системно-регулятивный и системно-структурный в изучении стрессоустойчивости) являются взаимодополняющими, что указывает на продуктивность их интеграции при исследовании психологической устойчивости.

Особого внимания заслуживает вопрос о механизмах поддержания психологической устойчивости. Одним из таких механизмов является психологическая самозащита – система бессознательных процессов, направленных на уменьшение тревоги и сохранение целостности Я-концепции [13; 20]. К наиболее изученным механизмам психологической защиты относятся вытеснение, проекция, рационализация, сублимация и др. [20].

Важным аспектом обсуждаемой проблемы является взаимосвязь психологической устойчивости и самореализации личности. Как справедливо отмечается в исследовании З. И. Гадаборшевой [5], психологическая устойчивость является условием личностного роста и самореализации, особенно в студенческом возрасте. Для педагога психологическая устойчивость и умение поддерживать состояние субъективного благополучия являются основным условием успешной работы на протяжении всего периода активной профессиональной деятельности [5].

Перспективными направлениями дальнейших научных изысканий в области психологической устойчивости представляются:

- 1) разработка интегративных моделей психологической устойчивости, объединяющих достижения различных психологических школ и направлений;
- 2) изучение возможностей образовательной среды в формировании психологической устойчивости на разных этапах онтогенеза;
- 3) разработка практико-ориентированных программ и технологий развития психологической устойчивости, адаптированных для различных социальных и возрастных групп.

Заключение. Проведенный теоретический анализ проблемы психологической устойчивости личности в кризисные периоды позволяет сделать следующие выводы.

1. Психологическая устойчивость представляет собой сложное, интегративное качество личности, обеспечивающее способность адаптироваться к стрессовым воздействиям и сохранять психологическое равновесие в изменяющихся условиях.
2. Структура психологической устойчивости включает когнитивный, эмоциональный, ценностно-смысловой, поведенческий и социальный компоненты, находящиеся в динамическом единстве.
3. Ключевой особенностью психологической устойчивости является ее диалектическая природа, сочетающая постоянство ценностно-смыслового ядра личности и гибкость адаптационных стратегий.
4. Формирование психологической устойчивости – это динамический процесс, зависящий как от внутренних ресурсов личности, так и от внешних условий и поддерживающих социальных практик.
5. Дальнейшее изучение психологической устойчивости требует разработки интегративных моделей, учитывающих достижения различных психологических школ и современных социокультурных вызовов.



В контексте транзитного общества, характеризующегося неопределенностью и множественными кризисами, развитие психологической устойчивости становится не просто индивидуальной задачей, но и социальной необходимостью, условием сохранения психического здоровья и способности к самореализации в сложных, меняющихся условиях.

Список источников

1. *Аби-Хашем Н.* Резильентность и культура: междисциплинарный подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17, № 4. С. 586–603. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-4-586-603>
2. *Ажиев А. В., Гадаборшева З. И.* Основные факторы, влияющие на психологическую устойчивость личности студента // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 227–229.
3. *Буланова И. С., Двойнин А. М., Двойнина В. К.* Представления об устойчивости в концептуальном пространстве психологии // Современная зарубежная психология. 2025. № 14 (1). С. 103–113. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140110>
4. *Водопьянова Н. Е.* Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 49 с.
5. *Гадаборшева З. И.* Формирование психологической устойчивости личности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пятигорск, 2015. 23 с.
6. *Газиева М. В.* Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 348–349.
7. *Грецева О. В.* Критерии, показатели и уровни формирования стрессоустойчивости у воспитанников учреждений пансионного типа [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. С. 144. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25026723> (дата обращения: 19.11.2025).
8. *Гуляев В. Н., Кравцова Д. С.* Методологические подходы к исследованию существенных аспектов процесса формирования стрессоустойчивости курсантов вузов к поисково-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] // Мир науки. 2018. Т. 6, № 6. С. 17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37034907> (дата обращения: 19.11.2025).
9. *Гусельцева М. С.* Психологическая устойчивость личности в свете психологии ценностей: диалектика постоянства и изменчивости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13, № 3. С. 290–309. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.301>
10. *Леонтьев Д. А.* Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
11. *Малостева Т. Н.* Представления о психологической устойчивости как условия профессиональной мобильности в сфере управления // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2018. № 18-2. С. 215–221.
12. *Мануковская Д. А.* Особенности рефлексивного метода в поддержании психологической устойчивости // Молодой ученый. 2024. № 52 (551). С. 200–203.
13. *Махнач А. В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: ИП РАН, 2016. 459 с.
14. *Морозова М. И., Купчик К. В., Яшинева М. Ю.* Эмоционально-личностные особенности стрессоустойчивости сотрудников органов внутренних дел // Экстремальная психология и безопасность личности, 2025. Т. 2, № 3. С. 48–65. DOI: <https://doi.org/10.17759/epps.2025020303>



15. Позин А. И., Балашова В. А., Кравцов О. Г. Эмоциональная устойчивость как критерий профессиональной психологической пригодности сотрудника полиции // Вестник Московского университета МВД России. 2023. № 2. С. 288–294. DOI: <https://doi.org/10.24412/2073-0454-2023-2-288-294>
16. Рогачева Т. В. Проблема становления понятия «жизнеспособность» в отечественной и зарубежной психологии // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. № 194. С. 30–37.
17. Рогачева Т. В. Представления о психологической устойчивости как предпосылке психологического здоровья [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2014. № 4 (27). URL: http://www.medpsy.ru/mprij/archiv_global/2014_4_27/pomer/pomer01.php (дата обращения: 19.11.2025).
18. Украинцева Т. И. Психологическая устойчивость как механизм адаптации в жизненных кризисах // Молодой ученый. 2021. № 1 (343). С. 150–154.
19. Фаустова А. Г., Афанасьева А. Э., Виноградова И. С. Психологическая устойчивость и феноменологически близкие категории // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2021. Т. 9, № 1 (32). С. 18–27. DOI: <https://doi.org/10.23888/humJ2021118-27>
20. Худобец-Шереминская Е. В. Защитные механизмы личности и ценностные ориентиры как фактор влияния на принятие решения начать терапевтический процесс // Северо-Кавказский психологический вестник. 2025. Т. 23, № 3. С. 119–133.
21. Chmitorz A., Neumann R. J., Kollmann B., Ahrens K. F., Öhlschläger S., Goldbach N., Weichert D., Schick A., Lutz B., Plichta M. M., Fiebach C. J., Wessa M., Kalisch R., Tüscher O., Lieb K., Reif A. Longitudinal determination of resilience in humans to identify mechanisms of resilience to modern-life stressors: the longitudinal resilience assessment (LORA) study // European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience. 2021. Vol. 271. Pp. 1035–1051. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00406-020-01159-2>
22. Fleming J., Ledogar R. J. Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research [Электронный ресурс] // Pimatisiwin. 2008. Vol. 6, Issue 2. Pp. 7–23. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20963184/> (дата обращения: 19.11.2025).
23. Garmezy N. Stress, Competence and Development: Continuities in the Study of Schizophrenic Adults, Children Vulnerable to Psychopathology, and the Search for Stress-Resistant Children // American Journal of Orthopsychiatry. 1987. Vol. 57, Issue 2. Pp. 159–174. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03526.x>
24. Hobfoll S. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory // Applied Psychology. 2001. Vol. 50, Issue 3. Pp. 337–421. DOI: <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
25. Luthar S. S. Poverty and children's adjustment. Sage: Newbury Park, CA, 1999. 235 p.
26. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses // The Journal of Positive Psychology. 2006. Vol. 1, Issue 3. Pp. 160–168. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17439760600619609>
27. Masten A. S., Cicchetti D. Resilience in Development: Progress and Transformation // Developmental Psychopathology. Vol. 4. Risk, Resilience, and Intervention. Hoboken: Wiley, 2016. Pp. 271–333. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy406>
28. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
29. Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms // Risk and protective factors in the development of psychopathology. Edited by J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, S. Weintraub. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. Pp. 181–214.



30. Southwick S. M., Bonanno G. A., Masten A. S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives // *European Journal of Psychotraumatology*. 2014. Vol. 5, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
31. Werner E. E. Resilience in development // *Current Directions in Psychological Science*. 1995. Vol. 4, Issue 3. Pp. 81–85. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep107723>

References

1. Abi-Hashem N. Resiliency and Culture: An Interdisciplinary Approach. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020, vol. 17, issue 4, pp. 586–603. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-4-586-603>
2. Azhiev A. V., Gadaborsheva Z. I. The Main Factors Influencing the Psychological Stability of a Student's Personality. *The World of Science, Culture, and Education*, 2015, no. 6 (55), pp. 227–229. (In Russian)
3. Bulanova I. S., Dvoynin A. M., Dvoynina V. K. Concepts of Resilience in the Conceptual Space of Psychology. *Modern Foreign Psychology*, 2025, no. 14 (1), pp. 103–113. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140110>
4. Vodopyanova N. E. *Resource support for countering professional burnout of labor subjects (by the example of specialists of subject-subject professions)*: Abstract of a Dissertation for the Degree of Doctor of Psychological Sciences. Saint Petersburg, 2014, 49 p. (In Russian)
5. Gadaborsheva Z. I. *Formation of Psychological Resilience of the Personality of Students of a Pedagogical University*: Abstract of a Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences. Pyatigorsk, 2015, 23 p. (In Russian)
6. Gazieva M. V. Modern Approaches to the Problem of Studying Stress and Stress Resistance. *The World of Science, Culture, and Education*, 2018, no. 3 (70), pp. 348–349. (In Russian)
7. Grevtseva O. V. Criteria, Indicators, and Levels of Stress Resistance Formation in Pupils of Boarding Institutions [Electronic resource]. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 2-3, p. 144. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25026723> (date of access: 19.11.2025). (In Russian)
8. Gulyaev V. N., Kravtsova D. S. Methodological approaches to the study of the essential aspects of the process of forming stress resistance of university cadets to search and research activities [Electronic resource]. *World of Science*, 2018, vol. 6, issue 6, p. 17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37034907> (date of access: 19.11.2025). (In Russian)
9. Guseltseva M. S. Psychological stability of the individual in light of the psychology of values: the dialectic of constancy and variability. *Bulletin of Saint Petersburg University. Psychology*, 2023, vol. 13, issue 3, pp. 290–309. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.301>
10. Leontiev D. A. Self-regulation, resources, and personal potential. *Siberian Psychological Journal*, 2016, no. 62, pp. 18–37. (In Russian)
11. Malosteva T. N. Concepts of Psychological Stability as a Condition for Professional Mobility in the Field of Management. *Scientific Works of the Republican Institute of Higher Education. Historical and Psychological-Pedagogical Sciences*, 2018, no. 18-2, pp. 215–221. (In Russian)
12. Manukovskaya D. A. Features of the Reflexive Method in Maintaining Psychological Stability. *Young Scientist*, 2024, no. 52 (551), pp. 200–203. (In Russian)
13. Makhnach A. V. *Human and Family Viability: a Socio-Psychological Paradigm*. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2016, 459 p. (In Russian)
14. Morozova M. I., Kupchik K. V., Yashneva M. Yu. Emotional and Personal Characteristics of stress Resistance of Employees of Internal Affairs Bodies. *Extreme*



Psychology and Personal Safety, 2025, vol. 2, issue 3, pp. 48–65. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/epps.2025020303>

15. Pozin A. I., Balashova V. A., Kravtsov O. G. Emotional Stability as a Criterion of Professional Psychological Suitability of a Police Officer. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2023, no. 2, pp. 288–294. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24412/2073-0454-2023-2-288-294>

16. Rogacheva T. V. The Problem of the Formation of the Concept of “Viability” in Domestic and Foreign Psychology. *Bulletin of the A. I. Herzen State Pedagogical University*, 2019, no. 194, pp. 30–37. (In Russian)

17. Rogacheva T. V. Concepts of Psychological Resilience as a Prerequisite for Psychological Health [Electronic resource]. *Medical Psychology in Russia*, 2014, no. 4 (27). URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2014_4_27/nomer/nomer01.php (date of access: 19.11.2025). (In Russian)

18. Ukraintseva T. I. Psychological Resilience as a Mechanism of Adaptation in Life Crises. *Young Scientist*, 2021, no. 1 (343), pp. 150–154. (In Russian)

19. Faustova A. G., Afanasyeva A. E., Vinogradova I. S. Psychological Resilience and Phenomenologically Close Categories. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 2021, vol. 9, issue 1 (32), pp. 18–27. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23888/humJ2021118-27>

20. Khudobet-Shereminskaya E. V. Personality Defense Mechanisms and Value Orientations as a Factor in Making a Decision to Begin the Therapeutic Process. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 2025, vol. 23, issue 3, pp. 119–133. (In Russian)

21. Chmitorz A., Neumann R. J., Kollmann B., Ahrens K. F., Öhlschläger S., Goldbach N., Weichert D., Schick A., Lutz B., Plichta M. M., Fiebach C. J., Wessa M., Kalisch R., Tüscher O., Lieb K., Reif A. Longitudinal determination of resilience in humans to identify mechanisms of resilience to modern-life stressors: the longitudinal resilience assessment (LORA) study. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 2021, vol. 271, pp. 1035–1051. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00406-020-01159-2>

22. Fleming J., Ledogar R. J. Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research [Electronic resource]. *Pimatisiwin*, 2008, vol. 6, issue 2, pp. 7–23. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20963184/> (date of access: 19.11.2025).

23. Garmezy N. Stress, Competence and Development: Continuities in the Study of Schizophrenic Adults, Children Vulnerable to Psychopathology, and the Search for Stress-Resistant Children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1987, vol. 57, issue 2, pp. 159–174. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03526.x>

24. Hobfoll S. The influence of Culture, Community, and the Nest-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology*, 2001, vol. 50, issue 3, pp. 337–421. DOI: <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>

25. Luthar S. S. *Poverty and Children's Adjustment*. Sage: Newbury Park, CA, 1999, 235 p.

26. Maddi S. R. Hardiness: The Courage to Grow from Stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 2006, vol. 1, issue 3, pp. 160–168. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17439760600619609>

27. Masten A. S., Cicchetti D. Resilience in Development: Progress and Transformation. *Developmental Psychopathology. Vol. 4. Risk, Resilience, and Intervention*. Hoboken: Wiley, 2016, pp. 271–333. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy406>

28. *Psychology of health: textbook for universities*. Edited by G. S. Nikiforov. Saint Petersburg: Piter Publ., 2006, 607 p. (In Russian)

29. Rutter M. Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Edited by J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, S. Weintraub. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, pp. 181–214.



30. Southwick S. M., Bonanno G. A., Masten A. S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 2014, vol. 5, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>

31. Werner E. E. Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science*, 1995, vol. 4, issue 3, pp. 81–85. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep107723>

Информация об авторе

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

Information about the Author

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

Поступила: 06.12.2025

Одобрена после рецензирования: 16.01.2026

Принята к публикации: 13.03.2026

Received: 06.12.2025

Approved after peer review: 16.01.2026

Accepted for publication: 13.03.2026



Обзорная статья

УДК 159.9(91)+159.964.2

DOI: 10.15293/2312-1580.2601.02

Исторические аспекты развития идей психоанализа и антропологии

Мордас Екатерина Сергеевна¹, Мордас Денис Олегович²

^{1,2}Московский институт психоанализа, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена обзору исторических аспектов отношений психоанализа и антропологии, в которых выделяют два периода: эпоху психоаналитической антропологии и эпоху антропологического психоанализа. Представлено развитие мысли от идей З. Фрейда, изложенных в работе «Тотем и табу», к становлению направления психоаналитической антропологии. Антропологи и психоаналитики занимались исследованием Эдипова комплекса (Б. Малиновский, Г. Рохейм и др.). А. Кардинер озвучивает теорию «адаптационной психодинамики» и отмечает, что влияние культуры и окружающей среды на человеческий опыт всегда значимо, решает проблему интеграции психоаналитической и антропологической точек зрения. М. Мид и Р. Бенедикт создают школу «культуры и личности», психоанализ рассматривают как полезный инструмент для объяснения социализации и развития личности. Исследование истории отношений антропологии и психоанализа показывает взаимовлияние отдельного человека и культуры. Обозначенные идеи могут лечь в основу исследований воздействия человека на социальное и культурное пространство, с одной стороны, и влияния внешних факторов (социальных, культурных и исторических) на развитие структуры личности – с другой.

Ключевые слова: психоанализ; антропология; эмпатия; бессознательное; культура; Эдипов комплекс; Эго; психика; защитные механизмы; травма.

Для цитирования: Мордас Е. С., Мордас Д. О. Исторические аспекты развития идей психоанализа и антропологии // СМАЛЬТА. 2026. № 1. С. 19–37. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.02>

Review Article

Historical Aspects of the Development of Psychoanalysis and Anthropology

Ekaterina S. Mordas¹, Denis O. Mordas²

^{1,2}Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

Abstract. This article provides an overview of the historical aspects of the relationship between psychoanalysis and anthropology. There are two distinct eras in the relationship between psychoanalysis and anthropology: the era of psychoanalytic anthropology and the era of anthropological psychoanalysis. The development of thought from S. Freud's ideas in “Totem and Taboo” to the emergence of psychoanalytic anthropology. Anthropology and

© Мордас Е. С., Мордас Д. О., 2026



psychoanalysts have studied the Oedipus complex (B. Malinowski, G. Roheim, etc.). A. Kardiner presents the theory of “adaptive psychodynamics” and notes that the influence of culture and environment on human experience is always significant; he addresses the issue of integrating psychoanalytic and anthropological perspectives. M. Mead and R. Benedict create the School of “Culture and Personality”; psychoanalysis is viewed as a useful tool for explaining socialization and personality development by other researchers. The study of the history of anthropology and psychoanalysis reveals the interplay between individuals and culture. These ideas can serve as a foundation for research on the impact of individuals on social and cultural spaces, as well as the influence of external factors (social, cultural, and historical) on the development of personality structures.

Keywords: psychoanalysis; anthropology; empathy; unconscious; culture; Oedipus complex; ego; psyche; defense mechanisms; trauma.

For Citation: Mordas E. S., Mordas D. O. Historical Aspects of the Development of Psychoanalysis and Anthropology. *SMALTA*, 2026, no. 1, pp. 19–37. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.02>

Введение. Человек формируется в определенных социальных и культурных условиях. Еще З. Фрейд отмечал связь онтогенеза и филогенеза в развитии человечества. Развитие отдельной психики находит свое отражение в мироустройстве в целом и событиях определенного времени жизни. Можно сказать, что человек есть «продукт» («симптом») определенной культуры и мироустройства.

Психика отдельного человека развивается вследствие *истории поколений, ожиданий* родителей (семья как первичная социальная группа): *проекции, идентификации, воспитания, социализации; классовой принадлежности* семьи и *гендера* (у каждого класса есть своя культура, мировоззрение и представление о гендере).

Специфическим образом формируется внутренняя реальность, идентичность человека в зависимости от культуры; паттерны поведения, защитные механизмы, формы адаптации и даже опыт травмы связан с влиянием определенных культурных и социальных аспектов. Развитие отдельного человека связывается с привнесением некто «от себя» в пространство социального и культурного, тем самым преобразовывая и видоизменяя его. Так, не только культура влияет на психику человека, но и человек влияет на внешнюю реальность (культуру и мироустройство). Направления антропологии и психоанализа позволяют увидеть нам данные связи взаимовлияния человека и культуры.

Р. Пол отмечает, что психоанализ и антропология – два направления, которые обладают длительной историей отношений друг с другом [53]. Области психоанализа и антропологии были изобретены современниками: З. Фрейд [6] родился в 1856 г., Э. Дюркгейм [3] и Ф. Боас [1], основатели современной академической антропологии, родились в 1858 г. Каждая область представляла собой вызов существующему в западной цивилизации способы самопознания: психоанализ исследовал глубины бессознательного, антропология же концентрировалась на наблюдаемых аспектах человеческого существования.

И антропология, и психоанализ основаны на длительном погружении исследователя в богатые и сложные детали; полагаются на субъективность, интерпретацию и эмпатию наблюдателя; опираются как на биологические, так и на культурные дисциплины, хотя эта дихотомия остается напряженной, иногда смещается в сторону одного, а иногда – в сторону другого полюса в обеих областях. И обе дисциплины,



которые когда-то оказывали большое влияние на интеллектуальный мир в целом, сегодня в какой-то степени отодвинуты на задворки научного и общественного мнения.

Несмотря на описанные параллели, отношения между этими двумя областями никогда не были дружественными. Хотя как этнографическая полевая работа, так и психоаналитическая клиническая работа предоставляют специалисту беспрецедентный доступ к глубоким эмпирическим знаниям о мышлении и чувствах других людей, существуют значимые различия в способах сбора этих знаний и в том, какие знания получаются в результате.

С. Актар отмечает, что историю этих «утомительных» отношений можно разделить на два периода: эпоху психоаналитической антропологии и эпоху антропологического психоанализа [8].

Первая – «эпоха психоаналитической антропологии» – имела следующие особенности: культура представлялась как продукт человеческой психики и интеллекта, развитие личности рассматривалось в евроцентрической парадигме, психоаналитическое «Я» считалось универсальным [57]; культурные отличия не учитывались и не влияли на методы лечения и терапевтические цели.

Прошло значительное количество времени, прежде чем теоретики современного психоанализа стали признавать, что *внешняя реальность, история и культура в целом играют гораздо большую роль в психическом функционировании, чем это предполагалось ранее.*

В современных отношениях психоанализа и антропологии можно увидеть следующие отличия, характеризующие возникновение эпохи антропологического психоанализа: развитие личности рассматривается как контекстно-зависящее и в значительной степени основанное на культурных обычаях окружающего социума; сепарация и индивидуация являются феноменами относительно для разных культур, без априорного признания нормативных и отклоняющихся вариантов; вопросы культурных отличий являются значимыми в оценке психопатологии, методов лечения и терапевтических целей.

Целью статьи является рассмотрение истории эволюции отношений между антропологией и психоанализом с момента выхода работы З. Фрейда «Тотем и табу» до настоящего времени. Методы исследования: анализ, синтез, систематизация. Теоретико-методологическая основа исследования: работы З. Фрейда, Б. Малиновского, Г. Рохейма, А. Кардинера, М. Мид, Р. Бенедикт, Д. Уайтинга, М. Э. Спиро, Дж. Боулби, С. Актара и др.

Статья предлагает подход к рассмотрению проблемы интеграции психоаналитической и антропологической перспективы с точки зрения влияния значимых общественно социальных явлений. Данный подход перспективен для практического использования в сфере гуманитарных наук и направлений.

Вклад Зигмунда Фрейда в становление психоаналитической антропологии. Первым значительным вкладом в «психоаналитическую антропологию» стала работа З. Фрейда «Тотем и табу» (1912–1913) [6]. «Тотем и табу» основана на предпосылке, что обычаи, практика и верования могут быть подвергнуты такому же анализу, как сновидения, оговорки, невротические симптомы, бессознательные фантазии. Отмечается связь филогенеза и онтогенеза человека. По этой аналогии ритуалы и верования современного общества отражают воспоминания о событиях, произошедших в период зарождения цивилизации, в то время как современные



примитивные народы дают нам представление о том, какой была жизнь на первобытных этапах эволюции культуры. Эти взгляды представляют собой продолжение распространенного в то время антропологического предположения о том, что человеческая цивилизация действительно прошла через ряд этапов на своем пути к современной цивилизации.

Один из известных антропологов, на чьи идеи опирается З. Фрейд в своей работе «Тотем и табу», – Дж. Фрэнсер [7]. З. Фрейд выдвинул гипотезу о событии, которое должно было объяснить, как семья, существовавшая в докультурном состоянии природы, трансформировалась в первый уровень человеческой культуры – тотемизм и экзогамию. Согласно этой хорошо известной теории, после того как сыновья первобытного отца семейства, или «орды», восстали против вынужденного безбрачия, навязываемого ревнивым старшим самцом, который сохранял монополию на сексуальные отношения с женщинами группы, убили и затем съели его, их охватили угрызения совести. Испытывая чувство вины, они навязали себе поклонение теперь уже обожествленному отцу, представленному в виде животного, наряду с запретами на убийство животного-отца и на совершение «инцеста», т. е. секса с женщинами той же расы (таким образом, отказываясь от сексуальных объектов, ради которых они совершили преступление). Экзогамия – это лишь обратная сторона запретов на инцест – человек должен вступать в брак вне своей группы, а не внутри нее, в то время как «тотемизм» – это набор верований и обычаев, связанных с памятью об убийстве праотца (символизируемого тотемным животным) и страх перед возмездием, которое последует за этим.

Теория З. Фрейда о первичном преступлении была принята его учениками: О. Ранком [5] и Т. Райком [54]. Но в области антропологии интеллектуальная и профессиональная революция, вдохновленная Ф. Боасом на рубеже XX в., в конечном счете отвергла мысли Д. Фрэнсера о том, что цивилизация прошла единый эволюционный или однолинейный процесс развития и что современные первобытные люди были пережитками более ранней исторической эпохи, и вместо этого основывала свои идеи на принципах культурного релятивизма и вере в то, что существует огромное количество человеческих историй. Поэтому, современные антропологи должны быть в первую очередь полевыми работниками, которые в качестве наблюдателей погружались бы в жизнь народов. Эти народы понимались исходя из представлений самих антропологов. Эдипов комплекс З. Фрейда как основа цивилизации теперь оказался не бесспорным для понимания человека, человека в группе, сообществе. Таким образом, отношение к тотему и табу в антропологии варьировалось от безразличия до неприятия.

Бронислав Малиновский и Геза Рохейм: универсальность Эдипова комплекса. Б. Малиновский – польско-британский антрополог и полевой этнограф, признавал идеи З. Фрейда и идею Эдипова комплекса. Внося поправки в теорию З. Фрейда, Б. Малиновский показал, что в культурах, где происхождение считается по материнской линии, ведущие инцестуозные фантазии вращаются вокруг сестры, а не матери, в то время как борьба за власть связана с братом матери, а не с отцом, как с тем, кто обладает властью над детьми молодого человека.

Психосексуальное развитие, наблюдаемое Б. Малиновским у жителей островов Тробриан, отличалось от классических описаний западных обществ. Б. Малиновский [47; 48] указывал, что у тробрианцев отцы были дружелюбны и заботливы, и не считалось, что они играют какую-либо роль в зачатии детей [49]. Это, по мне-



нию исследователя, должно было устранить конкурентные и соперничающие отношения с сыновьями, как это предполагалось в классическом Эдиповом комплексе. Островитяне представляли собой матрилинейное общество, и чувства напряжения и конкуренции чаще всего были направлены на брата матери. Б. Малиновский писал, что в матрилинейном варианте Эдипов комплекс проявляется в желании жениться на сестре и убить дядю по материнской линии, тем самым подчеркивая универсальность функций, распределенных в Эдиповом комплексе, его структуры, а не конкретных участников.

Г. Рохейм родился в Будапеште и изучал социальную антропологию, но с самого раннего возраста проявлял интерес к психоаналитическим трудам. Он защитил докторскую диссертацию по социальной антропологии и проходил анализ у Ш. Ференци, став обучающим аналитиком в Будапештском институте психоанализа.

Г. Рохейм был приверженцем ортодоксального психоанализа, особенно теории Фрейда о первобытной орде, которую он использовал для систематизации огромного количества этнографических материалов о культуре других стран. Он соглашался с фрейдовским уравниванием мышления невротиков и примитивных народов, хотя и уточнял, что это не означает, что первобытные люди были невротиками: их культурные формы, а не они сами отображали темы и способы символизации, типичные для фантазий западных невротиков.

В 1929 году, при финансовой поддержке М. Бонапарт и с согласия З. Фрейда, Г. Рохейм и его жена провели этнографические полевые исследования в пустыне Центральной Австралии и на острове Норманби, расположенных недалеко от Тробрианских островов, где исследовали населяющие их народы с культурой, характеризующейся системой матрилинейного происхождения. Даже антропологи, не разделяющие психоаналитического подхода Г. Рохейма, продолжают считать качество его этнографических работ превосходным.

Г. Рохейм утверждал, что у жителей острова Норманби был обычный Эдипов комплекс, несмотря на их матрилинейную систему родства. Но что еще более важно, после своей полевой работы Г. Рохейм стал меньше полагаться на сценарий первобытной орды как на ключ к расшифровке культурной символики, и вместо филогенетической теории З. Фрейда он разработал онтологическую теорию культурных различий [56]. Согласно этой теории, детские травмы, которые обычно происходят в определенной культурной среде, приводят к особым характерологическим особенностям у взрослых представителей этой культуры. Так, Г. Рохейм утверждал, что гипермаскулинность присуща народам Центральной Австралии, что отражается в их сложных мужских культах и высоком значении войны.

Отмеченное можно проследить до опыта сновидений в детстве. Матери часто ложатся на своих младенцев во время сна, и это, по мнению Г. Рохейма, вызывает у мужчин по мере взросления необычайно сильный страх перед доминированием со стороны женщин, на что они затем реагируют необычайно сильными заявлениями о мужской гордости и превосходстве.

Г. Рохейм определил ключевой онтологический фактор среди островитян Норманби как обычай, согласно которому отцы вызывают высокий уровень кастрационной тревоги, что приводит к защитному сокрытию отцовства и соответствующей разработке идеи матрилинейности, системы учета родства, в которой отцы играют второстепенную роль.



Г. Рохейм предполагает, что типичная ситуация воспитания детей приводит к определенным повторяющимся переживаниям и «травмам» и к характерной «базовой структуре личности», в которой определенные фантазии и динамические проблемы проявляются более ярко. Культура проявляет себя как «вторичный институт» в сфере экспрессивной культуры. Искусство, фольклор, мифы, религия и ритуалы в символической форме отражают ведущие интересы и динамику базовой структуры личности рассматриваемой группы.

В своих работах Г. Рохейм подчеркивал единство человеческой природы. Он использовал психоаналитический метод исследования, и его больше интересовали общие черты и универсальность культур, чем специфика каждой отдельной культуры [55].

Абрам Карднер, Маргарет Мид и Рут Бенедикт: человек и культура. В Америке попытки установить связи между психоанализом и антропологией были предприняты неофрейдистскими психоаналитиками, которые пересмотрели теории З. Фрейда. Из первых психоаналитиков, сумевших преодолеть дисциплинарные границы, выделяется А. Карднер (1891–1981). Будучи членом круга американского психоанализа А. А. Брилла (американский психиатр, лидер и основоположник психоанализа в США) в 1920-х гг., А. Карднер обладал безупречными психоаналитическими знаниями, в то же время он учился у Ф. Боаса, основателя современной антропологии.

А. Карднер выступал за теорию «адаптационной психодинамики» – модель, в которой «Эго» адаптируется как к внутреннему, так и к внешнему давлению. Он предполагал, что влияние культуры и окружающей среды на человеческий опыт всегда значимо. Начиная с 1933 г. А. Карднер организовывал междисциплинарные семинары в Нью-Йоркском психоаналитическом институте, а позже в Колумбийском университете, где работал с антропологами. А. Карднер решал проблему интеграции психоаналитической и антропологической точек зрения, чтобы достичь психодинамического понимания.

Публикация его самой известной работы «Индивид и его общество» (1939) ознаменовала появление неофрейдистской антропологии. Он разработал модель базовой структуры личности [38].

Модель А. Кардинера предполагала, что общество характеризуется определенными «первичными» институтами, такими как система родства, которая сама по себе определяется системой экономического производства. Результатом деятельности этих первичных институтов является особая форма воспитания детей. Например, когда пеленают детей и укладывают их в колыбель, чтобы освободить женщин для садоводческих или сельскохозяйственных работ. Или когда отлучают ребенка от груди, учитывая трудозатраты матери, наличие или отсутствие опекунов из расширенной семьи и пр.

Если взять пример из сотрудничества А. Кардинера с антропологом Р. Линтоном [46], ключевым первичным институтом жителей Маркизских островов в Полинезии является многомужество, при котором многие мужчины вступают в брак с одной влиятельной женщиной. Считая сексуальную привлекательность для множества партнеров наивысшей ценностью в этой системе, женщины рано отнимают детей от груди, чтобы не испортить фигуру, а также практикуют женское детоубийство, которое, в свою очередь, увековечивает избыток мужчин, порождающий потребность в полиандрии. В результате детство жителей этих островов сопряжено



с оральным разочарованием и угрозой, в то время как эдипово соперничество между мальчиками и отцами приглушено из-за относительно низкого статуса мужчин и наличия множества опекунов-мужчин, ни один из которых не является сильным соперником [38; 39; 46].

Согласно этому анализу, базовая структура личности, развивающаяся в таких условиях, сосредоточена на жадности и неудовлетворенных оральных желаниях, доминируют угрожающие женщины и отсутствует отцовское Супер-Эго (что, в свою очередь, порождает тип мужчин, подходящих для подчинения без возражений, необходимого в полиандрической семье). Из этого не следует ничего удивительного в том, что маркизские средние учебные заведения, согласно Р. Линтону и А. Кардинеру, включают фольклорные мотивы, в которых присутствуют женщина-каннибал, поедающая своих детей, а также изменчивый и рассеянный пантеон богов, которых можно поочередно просить о божественных милостях, но которым не хватает какой-либо великой силы, чтобы дисциплинировать и наказывать или вознаградить поклоняющегося.

Вместе с А. Кардинером сотрудничали еще два известных антрополога: М. Мид [50] и Р. Бенедикт [10]. Как и А. Кардинер, они были студентами Ф. Боаса в Колумбийском университете. Их объединял интерес к пониманию взаимодействия между индивидуальной личностью и культурой [45]. В результате их работа стала известна как школа «культуры и личности». Р. Бенедикт и М. Мид рассматривали психоанализ как полезный инструмент для объяснения социализации и развития личности. Они отмечали, что личность – это отражение культуры, в которой она развивалась. В книге «Паттерны культуры» Р. Бенедикт [10] пишет, что у каждой культуры есть уникальный паттерн, названный ею «культурной конфигурацией», который приводит к формированию определенного типа личности. В то же время М. Мид подчеркивала разнообразие внутри и между культурами.

Джон Уайтинг, Мелфорд Э. Спиро и Джон Боулби: онтогенетическая модель. Дальнейшее значительное уточнение онтогенетической модели было разработано антропологом Дж. Уайтингом и его коллегами [66]. Дж. Уайтинг был заинтересован в том, чтобы сформулировать антропологические положения как проверяемые гипотезы, которые соответствовали бы канонам современных социологических исследований. Его оригинальным решением вопроса о том, как это сделать, было использование сравнительных данных о сотнях различных культур, которые он и другие специалисты смогли собрать и каталогизировать в базе данных, известной как Human Relations Area Files (HRAF).

А. Кардинер оказал такое существенное влияние на антропологию, что его модель, ориентированная на ситуацию воспитания детей, стала стандартной моделью для доминировавшей в то время антропологической школы «Культура и личность». Многие из ведущих представителей этой школы, такие как Р. Бенедикт, М. Мид и Г. Бейтсон [9], испытывали симпатию к психоанализу и признавали фундаментальную важность практик воспитания детей и связанных с ними бессознательных тенденций или паттернов для понимания культуры.

На пике своего развития в 1940–1950 е гг. школа «Культура и личность» в американской антропологии утверждала: детский опыт и бессознательные процессы играют роль не только в формировании личности, но и в культурных и социальных явлениях. Этнографические исследования и публикации того времени регулярно включали описания практик воспитания. На основе собранных данных предпри-



нимались попытки обобщить как индивидуальные, так и коллективные закономерности. Этнографические биографии позволяют проследить связь между чертами характера и культурным контекстом в рамках психодинамической модели.

Престиж психоанализа в то время был на самом высоком уровне в американской интеллектуальной жизни. Великие антропологи, такие как К. Клакхон [40], У. Лаббарр [43] и Э. Ф. К. Уоллес [65], включали психоаналитическую мысль в свои работы как нечто само собой разумеющееся, а также психоаналитики с клиническим образованием, такие как Дж. Деверо [20], Б. Л. Бойер [15] и Э. Эриксон [22], много писали о различных обществах коренных американцев, основываясь на своем собственном этнографическом опыте.

Теория культуры и личности даже стала частью военной области жизни человека, поскольку для анализа культуры врага и союзников были привлечены выдающиеся антропологи. Исследование японской культуры Р. Бенедикт «Хризантема и меч» [11] является примером таких произведений, которые стремились определить для каждой культуры «национальный характер» и придавали большое значение обычаям воспитания детей. Несомненно, самой известной и, возможно, судьбоносной работой в этом направлении была книга «Люди Великой России: психологическое исследование» Д. Горера и Дж. Рикмана [30].

Дж. Рикман, британский психиатр и аналитик, опубликовал несколько литературных зарисовок, описывающих свой опыт работы врачом в организации по оказанию помощи жертвам войны в России в 1916–1918 гг. Работа Д. Горера посвящена русскому национальному характеру. Авторами была предпринята попытка сделать выводы о русском характере и культуре на основе широко распространенной среди крестьян практики «пеленания» младенцев в течение большей части первого года жизни – заворачивания их так плотно, что они не могли двигать ничем, кроме лицевых мышц.

Д. Горер предположил, что, пока младенцы запеленованы, они не могут физически исследовать мир, чтобы установить границу между «Я» и «Не-Я». Далее он предположил, что неспособность двигаться и выражать дискомфорт приводит к неистовой ярости, которая составит контраст со свободой движений и чувственными переживаниями. В то же время удерживающие устройства (которые взрослые объясняют как необходимые для того, чтобы не дать непослушному ребенку причинить себе вред) будут представлять собой безопасность и, следовательно, будут рассматриваться как жизненно важные, несмотря на ограничения, которые они накладывают. Д. Горер предположил, что этот детский опыт приведет к депрессии и всеобщему чувству вины в сочетании со склонностью периодически предаваться чувственным утехам, пьянству и даже насилию, чередующимся с угрызениями совести – портрет персонажа, который он без особого труда смог найти на страницах произведений Ф. М. Достоевского. Но идея Д. Горера стала поводом для критики исследований национальных характеров в целом. По мнению критиков, исследования национальных характеров были редуccionистскими и ничем не отличались от стереотипизации.

К середине 1960-х гг. школа «культуры и личности» как основное направление в антропологии пришла в упадок, а к 1970-м гг. сам термин «культура и личность» вообще исчез, его заменила менее распространенная и более всеобъемлющая психологическая антропология, которая включала не только психодинамическую, но и когнитивную, социально-психологическую и другие науки.



В 1960-е и 1970-е гг. многие ученые, включая антропологов, заняли активную политическую позицию на волне антивоенных движений и движений за гражданские права, и психоанализ стал казаться многим частью проблемы, а не ее решением. Феминистские движения критиковали психоаналитические идеи. Т. Мой в своей книге «Сексуальная текстуальная политика» приводит анализ развития феминистских направлений и идей [4]. В этой обстановке психоанализ перестал восприниматься как нечто само собой разумеющееся, как часть теоретического арсенала среднестатистического интеллектуала, включая антропологов, и был отодвинут на второй план в большей части академической психологии, а также психиатрии.

Несмотря на эти изменения, даже когда культурная антропология в своей растущей постмодернистской фазе перестала воспринимать себя как позитивную науку и стала испытывать недоверие к объяснительным теориям в целом (предпочитая более прагматичную, обоснованную и узкоспециализированную критику неравенства), психоанализ продолжал привлекать интерес небольшого числа антропологов. Примером таких мыслителей может служить М. Э. Спиро, который в период расцвета школы «культуры и личности» первоначально учился на антрополога, но позже прошел также клиническую психоаналитическую подготовку. Анализ М. Э. Спиро своей полевой работы на микронезийском острове Ифалук, в израильском киббуце и в Бирме незадолго до государственного переворота, который изолировал эту страну (ныне переименованную в Мьянму), всегда включал сильную психодинамическую точку зрения, но он не оспаривал боасианскую доктрину культурного релятивизма, пока не пересмотрел ее [60; 61; 62].

В этой работе, после тщательного изучения этнографии Б. Малиновского, М. Э. Спиро пришел к выводу, что у тробрианцев действительно есть Эдипов комплекс, причем очень сильный, и продолжил утверждать, что Эдипов комплекс универсальный, но связан с культурными различиями. Эдипов комплекс имеет «три важных измерения – структуру, интенсивность и результат», и «хотя структура Эдипова комплекса изменчива, на самом деле она является универсальной. Однако это не относится к двум другим его характеристикам – интенсивности и результату, – в которых межкультурная изменчивость является... этнографическим фактом» [61].

Начиная с 1970-х гг. появляются новые перспективы, сначала как «социобиология», а совсем недавно как «эволюционная психология». Последняя во многом связана с британским психоаналитиком Дж. Боулби [2; 12; 13; 14], который, подобно Дж. Уайтингу, разочарованному отсутствием эмпирических наблюдений и проверяемых гипотез в психоанализе, использовал эволюционную теорию в своей «теории привязанности». В этой формулировке Дж. Боулби облек подход к доэдиповой связи матери и младенца в практическую форму, пригодную как для полевых наблюдений, так и для лабораторных экспериментов. При этом Дж. Боулби выдвинул концепцию «среды эволюционной адаптации», под которой он подразумевал период в миллион лет или более, в течение которого дочеловеческие предки *Homo sapiens* развили биологический диапазон возможностей современного человечества.

Согласно этой теории, именно в этот период элементы «человеческой природы» эволюционировали как адаптация к конкретному образу жизни. Младенец в течение длительного периода полностью полагался на заботу и защиту своей матери в среде, что приводило к заложенной в нем способности к сильной привязанности между матерью и младенцем в раннем возрасте, которая сопровождалась тревогой и депрессией, когда эта связь оказывалась под угрозой или терялась.



Здесь также речь идет об определенных паттернах поведения, которые формируются в определенной среде. Таким образом, если взять классический пример, то вкус к сладкому является адаптивным в условиях, когда спелые фрукты растут естественным образом. Однако в обществе, производящем огромное количество искусственно подслащенных продуктов, та же самая тяга приводит к таким симптомам неправильного питания, как ожирение, кариес и т. д. Предпосылка эволюционной психологии заключается в том, что человеческий разум, далекий от того, чтобы быть чистым листом или обычным устройством для обработки информации, состоит из большого количества специфических «модулей», которые эволюционировали для адаптации к условиям жизни, преобладающим в то время, и что они лежат в основе современного поведения и могут объяснить его. Последние, в свою очередь, могут быть проверены в лаборатории или в ходе экспериментов, чтобы проверить, соответствуют ли они предсказаниям, сделанным на основе эволюционной теории.

В некотором смысле эта новая эволюционная парадигма возрождает идею, которая преобладала во времена З. Фрейда, о том, что человечество действительно существовало в изначальном состоянии и что его элементы сохранились в форме врожденных способностей и тенденций в человеческом бессознательном, даже когда общество, культура и технологии развивались с головокружительной скоростью.

Р. Нессе и А. Ллойд [51] утверждали, что классические психоаналитические защитные механизмы, которые сегодня чаще всего проявляются как симптомы расстройства или патологии, изначально развивались как адаптация. Согласно этой логике, психическая настороженность к потенциальному «заражению», которая, как казалось З. Фрейду, лежала в основе обсессивно-компульсивных тревог – выполняла адаптивную функцию, приводя к избеганию вещей, которые действительно «заразны», таких как больные или мертвые люди, продукты жизнедеятельности человека и пр.

Но в истории психоанализ и эволюционная психология в значительной степени либо игнорировали друг друга, либо, в случае эволюционной психологии, рассматривали друг друга скорее как интеллектуальное ископаемое, чем как потенциальный источник прозрений и гипотез. Этот недостаток взаимообмена имеет место даже несмотря на то, что многие открытия эволюционной психологии не только совместимы с психоаналитическими идеями, но и часто фактически копируют их без указания авторства.

Тем не менее, несмотря на это взаимное недоверие, некоторые современные психоаналитические антропологи попытались примирить психоаналитическое и современное эволюционное мышление. Дж. Ингхэм, стремился объединить психоаналитические, эволюционные и многие другие современные подходы в своей книге «Пересмотренная психологическая антропология» [36]. Эту книгу можно рассматривать как современный образец того же синтезирующего жанра, что и классический роман У. Лабарра «Человек-животное» [43]. Аналогичным образом переосмысление идей З. Фрейда с современной психоаналитической антропологической точки зрения Д. Форсайта [23] представляет собой интеграцию психоаналитического, эволюционного и социокультурного подходов к фантазии и, в частности, к тому, что Д. Спейн [59] назвал «эдипальностью» у *Homo sapiens*. В совокупности с книгой М. Э. Спиро «Эдип на Тробрианских островах» [61] и сравнительным исследованием эдиповых историй по всему миру «Эдип вездесущий», написанным А. Джонсоном и Д. Прайс-Уильямсом [37], книга Д. Форсайта призвана положить



конец любым разногласиям по вопросу о том, существует ли Эдипов комплекс и насколько он эффективен. Эдипальные переживания универсальны как порождающая структура, подверженные проявлениям и трансформациям в различных культурных и социальных условиях.

В последние десятилетия гендерный вопрос доминировал во многих областях общественной мысли, и хотя психоаналитические теории на эту тему были далеко не бесспорными, даже в рамках психоанализа, психоаналитические антропологи продолжали привлекать к этой теме как исследования гендерных отношений в конкретных обществах, так и попытки межкультурных сравнений, которые могут пролить свет на эту проблему.

Например, в книге М. Э. Спиро «Гендерная идеология и психологическая реальность» [62] исследуется психодинамика, которая делает веру бирманцев в превосходство мужчин и опасность женщин правдоподобной и мотивирующей, несмотря на то что они явно ложны, в то время как Д. Гилмор в своем сравнительном исследовании «Становление мужественности» находит общие черты в сходных представлениях о мужественности в самых разных обществах [29].

Хотя такие идеологии на самом деле являются скорее правилом, чем исключением, они особенно ярко выражены и были изучены с большим вниманием психоаналитиков в таких регионах, как Средиземноморье [16; 28; 58] и Папуа – Новая Гвинея [27; 34; 35; 63].

Когда Д. Тузин [64] вернулся после долгого отсутствия на свою полевую базу среди арапешей Илахита в Папуа – Новой Гвинее, он обнаружил, что культ мужчин совершенно неожиданно рухнул, поскольку в регионе распространилось христианство, вдохновленное миссионерами. Однако этот крах отнюдь не улучшил ситуацию, а привел к росту конфликтов, особенно между мужчинами и женщинами, что позволяет предположить, что культурные формы действительно действуют, как предположил М. Э. Спиро [60], как «культурно обусловленные защитные механизмы», которые сами по себе отнюдь не являются симптомами невроза, а на самом деле служат для предотвращения развития невроза.

Возникновение антропологического психоанализа. Невозможно точно определить дату или даже год возникновения антропологического психоанализа. Но, по мнению С. Актара, его появлению способствовали последствия двух никак не связанных между собой событий [8].

Первым таким событием стал Холокост. Последствия этой «массивной психической травмы» [42] сохранялись не только у выживших после Холокоста, но и передавались между поколениями их потомству и потомству их потомков. Когда таких людей начали изучать психоаналитически – либо в индивидуальных методах лечения, либо в аналитических интервью – некоторые вещи стали неоспоримо ясны. История важна. Предубеждения имеют значение. Ненависть имеет значение. Все это показало, что психоаналитические представления, верные в «средней ожидаемой среде» [33], могли оказаться не действующими, когда внешняя реальность радикально трансформируется. Социально-общественные факторы не существуют сами по себе, они находятся в том числе и внутри психики, формируя и окрашивая ее вариациями страха и желаний. Результатом этого появилось понимание, что культура не всегда является продуктом человеческой психики и интеллекта, но и сама в значительной степени влияет на психическое развитие личности.

В ходе работы психоаналитиков в этом направлении были описаны специфические психоаналитические феномены и понятия. Так И. Грубрих-Симитис [31]



описала феномен «конкретизма», наблюдаемый у детей, выживших в Холокосте, который заключается в специфическом способе восприятия реальности, при котором происходит размывание границы между внутренней и внешней реальностью. Это проявляется в неспособности адекватно различать символическое и буквальное, метафорическое и конкретное, что, в свою очередь, затрудняет формирование устойчивой идентичности и адаптацию.

И. Бреннер [17] изучала психологические механизмы, позволяющие справиться с потерей объектов (близких, дома, идентичности) в условиях Холокоста, одним из таких механизмов являются «мультисенсорные мосты», обусловленные эмоциональными и сенсорными связями. Также появились такие термины как «вина выжившего» [52] и «пустой круг» [44].

Вторым событием, способствующим возникновению антропологического психоанализа, стало распространение психоанализа на Восток: Японию, Китай, Корею, Индию. Для психоаналитиков эти страны были новыми территориями. Как психоанализ может быть применим и полезен в культурах, которые кардинально отличаются от той, где он эволюционировал? Чем, в свою очередь, психоанализ может обогатиться из философских систем этих регионов? Ответы на эти вопросы стали появляться, когда немногочисленные аналитики из Европы, Австралии и Северной Америки начали практиковать психоанализ в Китае, Японии, Корее и Индии, а люди из этих стран начали получать аналитическое обучение и супервизии.

Можно перечислить некоторые важные психоаналитические феномены, описанные и привнесенные в психоанализ благодаря такому взаимодействию. Так Х. Косава [41] описал комплекс Аджасе, названный в честь персонажа из древней мифологической притчи. Х. Косава утверждал, что враждебные импульсы, направленные как на отца, так и на мать приводят к вине, но такое чувство вины становится сильнее, когда враждебность в первую очередь направлена на мать.

Т. Дои [21] ввел в психоаналитическую литературу термин “Амае” – прерывистое, повторяющееся культурно запутанное взаимодействие, в котором обычные правила приличия и формальности приостановлены, позволяя людям получать и оказывать друг другу поддержку эго.

М. Д. Гу [32] отметил, что эдиповые темы в Китае формируются конфуцианской моралью и принимают замаскированную форму родительских требований к почтительности и приверженности детей к вытекающим обязанностям.

Л. Чой-Кейн [18] представила психодинамическую деконструкцию хаан – широко распространенного явления подавленного гнева и скрытых обид в корейской культуре. Она отметила, что хотя хаан склонен служить мазохистским целям, он также может привести к продуктивному стоицизму и героическим поступкам.

Заключение. Психологическая жизнь является сплавом социального и культурного взаимодействия. Каждый человек не просто находится в культуре, а фактически создан ею. Мы рождаемся в культурах, которые дают нам инструменты и средства для понимания и самовыражения [24].

В то же время мы всегда участвуем в процессе создания культуры. Каждый человек обладает уникальной историей и своим особым взглядом на культуру. Но то, как мы мыслим и выражаем себя как личности, отражает культурные ценности и нормы, в которых мы существуем. Другими словами, наша индивидуальная жизнь раскрывается в рамках возможностей, которые предоставляет наша культура [19]. Как отмечает антрополог К. Гириц, не существует человеческой природы, независимой от культуры [26].



Культура и история определяет человека гораздо глубже, чем он обычно думает. Люди неизгладимо сформированы культурой, языком и историей и никогда не смогут осмысленно отделиться от своих контекстов: «Задолго до того, как мы осознаем себя через процесс самоанализа, мы осознаем себя самоочевидным образом в семье, обществе и состоянии, в котором живем. Самосознание индивида – лишь мерцание в замкнутых кругах истории» [25, p. 276].

Список источников

1. *Боас Ф.* Антропология и современность. М.: Альма Матер, 2024. 391 с.
2. *Боулби Дж.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 447 с.
3. *Дюркгейм Э.* Элементарные формы религиозной жизни. М.: Дело: РАНХиГС, 2018. 732 с.
4. *Мой Т.* Сексуальная текстуальная политика. М.: Прогресс – Традиция, 2004. 237 с.
5. *Ранк О.* Травма рождения. М.: Аграф, 2004. 398 с.
6. *Фрейд З.* Тотем и табу. СПб.: Азбука-классика, 2005. 253 с.
7. *Фрэзер Дж.* Золотая ветвь: Исследование магии и религии. СПб.: Азбука-классика, 2025. 978 с.
8. *Akhtar S.* Mind, Culture, and Global Unrest: Psychoanalytic Reflections Salman. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2018. 248 p.
9. *Bateson G., Mead M.* [1942]. Balinese Character: A Photographic Analysis. Special Publications of the New York Academy of Sciences. 1985. Vol. 2. 277 p.
10. *Benedict R.* Patterns of culture. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1934. 254 p.
11. *Benedict R.* The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1946. 328 p.
12. *Bowlby J.* The study and reduction of group tensions in the family // Human Relations. 1949. Vol. 2. Pp. 123–128.
13. *Bowlby J.* Forty-Four juvenile thieves: their characters and home life // International Journal of Psycho-Analysis. 1944. Vol. 25. Pp. 19–52.
14. *Bowlby J.* The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character // International Journal of Psycho-Analysis. 1940. Vol. XXI. Pp. 1–25.
15. *Boyer L. B.* Childhood and Folklore: A Psychoanalytic Study of Apache Personality. New York: Library of Psychological Anthropology, 1979. 210 p.
16. *Brandes S.* Metaphors of Masculinity: Sex and Status in Andalusian Folklore. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1980. 248 p.
17. *Brenner I.* Multisensory bridges in response to object loss during the Holocaust // Psychoanalytic Review. 1988. Vol. 75. Pp. 573–587.
18. *Choi-Kain L.* Second-generation Korean Americans // S. Akhtar (Ed.), Freud and the Far East: Psychoanalytic Perspectives on the People and Culture of China, Japan, and Korea. Lanham, MD: Jason Aronson, 2009. Pp. 215–233.
19. *Christopher J. C.* Culture and psychotherapy: Toward a hermeneutic approach // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, & Training. 2001. Vol. 38. Pp. 115–128.
20. *Devereux G.* Reality and Dream: Psychotherapy of a Plains Indian. New York: International Universities Press, 1951. 438 p.
21. *Doi T.* Amae: a key concept for understanding Japanese personality structure // R. J. Smith & R. K. Beardsley (Eds.), Japanese Culture: Its Development and Characteristics. Chicago, IL: Aldine, 1962. Pp. 121–129.
22. *Erikson E. H.* Observations on the Yurok: childhood and world image // University of California Publications in American Archaeology and Ethnology. 1943. Vol. 35. Pp. 257–301.



23. *Forsyth D. W.* Reinterpreting Freud from a Modern Psychoanalytic Anthropological Perspective. Lewiston, NY: Edwin Mellen, 2002. 484 p.
24. *Frie R.* The self in context and culture // International Journal of Psychoanalytic Self Psychology. 2013. Vol. 8. Pp. 505–513.
25. *Gadamer H.-G.* Truth and method (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). New York, NY: Crossroads, 1996. 594 p.
26. *Geertz C.* The interpretation of cultures. New York, NY: Basic Books, 1973. 576 p.
27. *Gillison G.* Between Culture and Fantasy: A New Guinea Highlands Mythology. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1993. 406 p.
28. *Gilmore D. S.* Mother–son intimacy and the dual view of women in Andalusia: analysis through oral poetry // Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology. 1986. Vol. 14. Pp. 227–251.
29. *Gilmore D. S.* Manhood in the Making: Cultural Concepts of Masculinity. New Haven, CT: Yale University Press, 1990. 272 p.
30. *Gorer G., Rickman J.* The People of Great Russia: A Psychological Study. New York: Chanticleer, 1950. 240 p.
31. *Grubrich-Simitis I.* From concretism to metaphor: thoughts on some theoretical and technical aspects of the psychoanalytic work with children of Holocaust survivors // Psychoanalytic Study of the Child. 1984. Vol. 39. Pp. 301–319.
32. *Gu M. D.* The filial piety complex: variations on the Oedipus theme in Chinese literature and culture // Psychoanalytic Quarterly. 2006. Vol. 75. Pp. 163–195.
33. *Hartmann H.* Ego Psychology and the Problem of Adaptation. New York: International Universities Press, 1939. 121 p.
34. *Herdt G. H.* Guardians of the Flutes: Idioms of Masculinity. New York: McGraw Hill, 1981. 382 p.
35. *Herdt G. H.* Father presence and ritual homosexuality: paternal deprivation and masculine development in Melanesia reconsidered // Ethos. 1989. Vol. 17. Pp. 326–370.
36. *Ingham J. M.* Psychological Anthropology Reconsidered. New York: Cambridge University Press, 1996. 324 p.
37. *Johnson A. W., Price-Williams D.* Oedipus Ubiquitous: The Family Complex in World Folk Literature. Stanford, CA: Stanford University Press, 1996. 360 p.
38. *Kardiner A.* The Individual and His Society: The Psychodynamics of Primitive Social Organization. New York: Columbia University Press, 1939. 510 p.
39. *Kardiner A., Linton R., DuBois C. A., West J.* The Psychological Frontiers of Society. New York: Columbia University Press, 1945. 478 p.
40. *Kluckhohn C.* Navaho Witchcraft. Boston, MA: Beacon, 1944. 257 p.
41. *Kosawa H.* Two kinds of guilt feelings: the Ajase complex // S. Akhtar (Ed.), Freud and the Far East: Psychoanalytic Perspectives on the People and Culture of China, Japan, and Korea. Lanham, MD: Jason Aronson, 2009. Pp. 61–70.
42. *Krystal H.* Massive Psychic Trauma. New York: International Universities Press, 1968. 369 p.
43. *LaBarre W.* The Human Animal. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1954. 387 p.
44. *Laub D.* The empty circle: children of survivors and the limits of reconstruction // Journal of the American Psychoanalytic Association. 1998. Vol. 46. Pp. 507–529.
45. *LeVine R.* Psychological anthropology: A reader on self in culture. New York, NY: Wiley-Blackwell, 2010. 416 p.
46. *Linton R.* The Individual and His Society: The Psychodynamics of Primitive Social Organization. New York: Columbia University Press, 1939. 503 p.
47. *Malinowski B.* Baloma: The Spirits of Dead in the Trobriand Islands // Magic, Science and Religion. London: Faber and West, 1948. Pp. 149–254.



48. *Malinowski B.* Sex and Repression in Savage Society. New York: Harcourt, Brace, 1927. 141 p.
49. *Malinowski B.* Argonauts of the Western Pacific. Long Grove, IL: Waveland Press, 1984. 502 p.
50. *Mead M.* Coming of age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization at Wikisource. New York, 1928. 297 p.
51. *Nesse R. M., Lloyd A.* The evolution of psychodynamic mechanisms // J. Brakow, L. Cosmides, J. Tooby (Eds.), *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture.* New York: Oxford University Press, 1992. Pp. 601–626.
52. *Niederland W.* Clinical observations on the “survivor syndrome” // *International Journal of Psychoanalysis.* 1968. Vol. 49. Pp. 313–315.
53. *Paul R.* Anthropology // *Textbook of applied psychoanalysis.* Edited by Salman Akhtar and Stuart W. Twemlow. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2018. Pp. 3–13.
54. *Reik Th.* The compulsion to confess: on the psychoanalysis of crime and punishment. New York: Farrar, Straus and Cudahy, 1959. 493 p.
55. *Róheim G.* Psychoanalysis and Anthropology. New York: International Universities Press, 1950. 496 p.
56. *Róheim G.* The Riddle of the Sphinx, or Human Origins. R. Money-Kyrle (Trans.). New York: Harper & Row, 1974. 1000 p.
57. *Roland A.* Cultural Pluralism and Psychoanalysis: The Asian and North American Experience. New York: Routledge, 1996. 238 p.
58. *Saunders G.* Men and women in southern Europe: a review of some aspects of cultural complexity // *Journal of Psychoanalytic Anthropology.* 1981. Vol. 4. Pp. 435–466.
59. *Spain D. H.* Oedipus rex or edifice wrecked? Some comments on the universality of oedipality and on the cultural limitation of Freud’s thought // D. Spain (Ed.), *Psychoanalytic Theory After Freud: Essays Marking the 50th Anniversary of Freud’s Death.* New York: Psyche Press, 1992. Pp. 198–224.
60. *Spiro M. E.* Religious systems as culturally constituted defense mechanisms // M. E. Spiro (Ed.), *Context and Meaning in Cultural Anthropology.* New York: Free Press, 1965. Pp. 100–113.
61. *Spiro M. E.* Oedipus in the Trobriands. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1982. 220 p.
62. *Spiro M. E.* Gender Ideology and Psychological Reality: An Essay on Cultural Reproduction. New Haven, CT: Yale University Press, 1997. 240 p.
63. *Tuzin D. F.* The Voice of the Tambaran: Truth and Illusion in Iahita Arapesh Religion. Berkeley, CA: University of California Press, 1980. 376 p.
64. *Tuzin D. F.* The Cassowary’s Revenge: The Life and Death of Masculinity in a New Guinea Society. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1997. 270 p.
65. *Wallace A. F. C.* The Death and Rebirth of the Seneca. New York: Alfred A. Knopf, 1969. 397 p.
66. *Whiting J. W. M., Child I. L.* Child Training and Personality: A Cross Cultural Study. New Haven, CT: Yale University Press, 1953. 362 p.

References

1. Boas F. *Anthropology and Modernity.* Moscow: Alma Mater Publ., 2024, 391 p. (In Russian)
2. Bowlby J. *Attachment.* Moscow: Gardariki Publ., 2003, 447 p. (In Russian)
3. Durkheim E. *Elementary Forms of Religious Life.* Moscow: Delo Publ.: RANEPА Publ., 2018, 732 p. (In Russian)
4. Moi T. *Sexual Textual Politics.* Moscow: Progress Tradiciya Publ., 2004, 237 p. (In Russian)



5. Rank O. *Birth Trauma*. Moscow: Agraf Publ., 2004, 398 p. (In Russian)
6. Freud Z. *Totem and Taboo*. Saint Petersburg: Azbuka-klassika Publ., 2005, 253 p. (In Russian)
7. Frazer J. G. *The Golden Bough: A Study of Magic and Religion*. Saint Petersburg: Azbuka-klassika Publ., 2025, 978 p. (In Russian)
8. Akhtar S. *Mind, Culture, and Global Unrest: Psychoanalytic Reflections Salman*. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2018, 248 p.
9. Bateson G., Mead M. *Balinese Character: A Photographic Analysis*. Special Publications of the New York Academy of Sciences, 1985, 277 p.
10. Benedict R. *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin Publ., 1934, 254 p.
11. Benedict R. *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*. Boston: Houghton Mifflin Publ., 1946, 328 p.
12. Bowlby J. The study and Reduction of Group Tensions in the Family. *Human Relations*, 1949, vol. 2, pp. 123–128.
13. Bowlby J. Forty-Four Juvenile Thieves: Their Characters and Home Life. *International Journal of Psycho-Analysis*, 1944, vol. 25, pp. 19–52.
14. Bowlby J. The Influence of early Environment in the Development of Neurosis and Neurotic Character. *International Journal of Psycho-Analysis*, 1940, vol. XXI, pp. 1–25.
15. Boyer L. B. *Childhood and Folklore: A Psychoanalytic Study of Apache Personality*. New York: Library of Psychological Anthropology Publ., 1979, 210 p.
16. Brandes S. *Metaphors of Masculinity: Sex and Status in Andalusian Folklore*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press Publ., 1980, 248 p.
17. Brenner I. Multisensory Bridges in Response to Object Loss During the Holocaust. *Psychoanalytic Review*, 1988, vol. 75, pp. 573–587.
18. Choi-Kain L. Second-generation Korean Americans. In: S. Akhtar (Ed.), *Freud and the Far East: Psychoanalytic Perspectives on the People and Culture of China, Japan, and Korea*. Lanham: Jason Aronson, 2009, pp. 215–233.
19. Christopher J. C. Culture and psychotherapy: Toward a Hermeneutic Approach. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, & Training*, 2001, vol. 38, pp. 115–128.
20. Devereux G. *Reality and Dream: Psychotherapy of a Plains Indian*. New York: International Universities Press Publ., 1951, 438 p.
21. Doi T. Amae: a Key Concept for Understanding Japanese Personality Structure. In: R. J. Smith & R. K. Beardsley (Eds.), *Japanese Culture: Its Development and Characteristics*. Chicago: Aldine Publ., 1962, pp. 121–129.
22. Erikson E. H. Observations on the Yurok: Childhood and World Image. *University of California Publications in American Archaeology and Ethnology*, 1943, vol. 35, pp. 257–301.
23. Forsyth D. W. *Reinterpreting Freud from a Modern Psychoanalytic Anthropological Perspective*. Lewiston, New York: Edwin Mellen Publ., 2002, 484 p.
24. Frie R. The Self in Context and Culture. *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology*, 2013, vol. 8, pp. 505–513.
25. Gadamer H.-G. *Truth and Method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). New York: Crossroads Publ., 1996, 594 p.
26. Geertz C. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Publ., 1973, 576 p.
27. Gillison G. *Between Culture and Fantasy: A New Guinea Highlands Mythology*. Chicago: University of Chicago Press Publ., 1993, 406 p.
28. Gilmore D. S. Mother–Son Intimacy and the Dual View of Women in Andalusia: Analysis through Oral Poetry. *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 1986, vol. 14, pp. 227–251.
29. Gilmore D. S. *Manhood in the Making: Cultural Concepts of Masculinity*. New Haven, CT: Yale University Press, 1990, 272 p.



30. Gorer G., Rickman J. *The People of Great Russia: A Psychological Study*. New York: Chanticleer, 1950, 240 p.
31. Grubrich-Simitis I. From Concretism to Metaphor: Thoughts on Some Theoretical and Technical Aspects of the Psychoanalytic Work with Children of Holocaust Survivors. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1984, vol. 39, pp. 301–319.
32. Gu M. D. The Filial Piety Complex: Variations on the Oedipus theme in Chinese Literature and Culture. *Psychoanalytic Quarterly*, 2006, vol. 75, pp. 163–195.
33. Hartmann H. *Ego Psychology and the Problem of Adaptation*. New York: International Universities Press Publ., 1939, 121 p.
34. Herdt G. H. *Guardians of the Flutes: Idioms of Masculinity*. New York: McGraw Hill, 1981, 382 p.
35. Herdt G. H. Father Presence and Ritual Homosexuality: Paternal Deprivation and Masculine Development in Melanesia Reconsidered. *Ethos*, 1989, vol. 17, pp. 326–370.
36. Ingham J. M. *Psychological Anthropology Reconsidered*. New York: Cambridge University Press Publ., 1996, 324 p.
37. Johnson A.W., Price-Williams D. *Oedipus Ubiquitous: The Family Complex in World Folk Literature*. Stanford, CA: Stanford University Press Publ., 1996, 360 p.
38. Kardiner A. *The Individual and His Society: The Psychodynamics of Primitive Social Organization*. New York: Columbia University Press Publ., 1939, 510 p.
39. Kardiner A., Linton R., DuBois C. A., West J. *The Psychological Frontiers of Society*. New York: Columbia University Press Publ., 1945, 478 p.
40. Kluckhohn C. *Navaho Witchcraft*. Boston, MA: Beacon, 1944, 257 p.
41. Kosawa H. Two kinds of guilt feelings: the Ajase complex. In: S. Akhtar (Ed.), *Freud and the Far East: Psychoanalytic Perspectives on the People and Culture of China, Japan, and Korea*. Lanham, MD: Jason Aronson Publ., 2009, pp. 61–70.
42. Krystal H. *Massive Psychic Trauma*. New York: International Universities Press Publ., 1968, 369 p.
43. LaBarre W. *The Human Animal*. Chicago, IL: University of Chicago Press Publ., 1954, 387 p.
44. Laub D. The empty Circle: Children of Survivors and the Limits of Reconstruction. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1998, vol. 46, pp. 507–529.
45. LeVine R. *Psychological Anthropology: A Reader on Self in Culture*. New York: Wiley-Blackwell Publ., 2010, 416 p.
46. Linton R. *The Individual and His Society: The Psychodynamics of Primitive Social Organization*. New York: Columbia University Press Publ., 1939, 503 p.
47. Malinowski B. Baloma: The Spirits of Dead in the Trobriand Islands. In: *Magic, Science and Religion*. London: Faber and West Publ., 1948, pp. 149–254.
48. Malinowski B. *Sex and Repression in Savage Society*. New York: Harcourt Publ., Brace Publ., 1927, 141 p.
49. Malinowski B. *Argonauts of the Western Pacific*. Long Grove, IL: Waveland Press Publ., 1984, 502 p.
50. Mead M. *Coming of age in Samoa a Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization at Wikisource*. New York, 1928, 297 p.
51. Nesse R. M., Lloyd A. The evolution of psychodynamic mechanisms. In: J. Brakow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. New York: Oxford University Press Publ., 1992, pp. 601–626.
52. Niederland W. Clinical Observations on the “Survivor Syndrome”. *International Journal of Psychoanalysis*, 1968, vol. 49, pp. 313–315.
53. Paul R. Anthropology. In: *Textbook of Applied Psychoanalysis*. Edited by Salman Akhtar and Stuart W. Twemlow. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2018. pp. 3–13.



54. Reik Th. *The Compulsion to Confess: on the Psychoanalysis of Crime and Punishment*. New York: Farrar, Straus and Cudahy Publ., 1959, 493 p.
55. Róheim G. *Psychoanalysis and Anthropology*. New York: International Universities Press Publ., 1950, 496 p.
56. Róheim G. *The Riddle of the Sphinx, or Human Origins*. New York: Harper & Row Publ., 1974, 1000 p.
57. Roland A. *Cultural Pluralism and Psychoanalysis: The Asian and North American Experience*. New York: Routledge Publ., 1996, 238 p.
58. Saunders G. Men and Women in Southern Europe: a Review of Some Aspects of Cultural Complexity. *Journal of Psychoanalytic Anthropology*, 1981, vol. 4, pp. 435–466.
59. Spain D. H. Oedipus Rex or edifice Wrecked? Some Comments on the Universality of Oedipality and on the Cultural Limitation of Freud's Thought. In: D. Spain (Ed.), *Psychoanalytic Theory After Freud: Essays Marking the 50th Anniversary of Freud's Death*. New York: Psyche Press Publ., 1992, pp. 198–224.
60. Spiro M. E. Religious Systems as Culturally Constituted Defense Mechanisms. In: M. E. Spiro (Ed.), *Context and Meaning in Cultural Anthropology*. New York: Free Press Publ., 1965, pp. 100–113.
61. Spiro M. E. *Oedipus in the Trobriands*. Chicago, IL: University of Chicago Press Publ., 1982, 220 p.
62. Spiro M. E. *Gender Ideology and Psychological Reality: An Essay on Cultural Reproduction*. New Haven, CT: Yale University Press Publ., 1997, 240 p.
63. Tuzin D. F. *The Voice of the Tambaran: Truth and Illusion in Iahita Arapesh Religion*. Berkeley, CA: University of California Press Publ., 1980, 376 p.
64. Tuzin D. F. *The Cassowary's Revenge: The Life and Death of Masculinity in a New Guinea Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press Publ., 1997, 270 p.
65. Wallace A. F. C. *The Death and Rebirth of the Seneca*. New York: Alfred A. Knopf Publ., 1969, 397 p.
66. Whiting J. W. M., Child I. L. *Child Training and Personality: A Cross Cultural Study*. New Haven, CT: Yale University Press Publ., 1953, 362 p.

Информация об авторах

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

Мордас Денис Олегович – приглашенный преподаватель кафедры основ клинического психоанализа, Московский институт психоанализа, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0009-0004-4588-365X>, denom.denom@yandex.ru

Information about the Authors

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

Denis O. Mordas – Lecturer Department of Fundamentals of Clinical Psychoanalysis, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0009-0004-4588-365X>, denom.denom@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: 09.01.2026

Одобрена после рецензирования: 26.02.2026

Принята к публикации: 13.03.2026

Received: 09.01.2026

Approved after peer review: 26.02.2026

Accepted for publication: 13.03.2026



Обзорная статья

УДК 159.97+159.922.8

DOI: 10.15293/2312-1580.2601.03

Особенности эмоционального интеллекта у подростков с нарушениями зрения: теоретических экскурс

Тишкова Альбина Сергеевна¹, Игнатовская Елизавета Вячеславовна²

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

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы развития эмоционального интеллекта у подростков с нарушениями зрения. В актуальности обозначена тенденция увеличения количества детей с нарушениями в развитии, в том числе лиц с нарушениями зрения, необходимость обеспечения доступного и качественного образования для всех категорий детей. Отмечено, что изучение эмоционального интеллекта у подростков с нарушениями зрения в настоящее время особо актуально из-за необходимости подростков успешно включаться не только в образовательное пространство, но и социум в целом. Раскрывается специфика научных взглядов на эмоциональный интеллект в отечественных и зарубежных исследованиях, в том числе у подростков с нарушениями зрения. Так, нарушения зрения приводят к трудностям в распознавании эмоций других людей, понимании собственных эмоций и их проявлении. Представлены некоторые рекомендации по развитию эмоционального интеллекта у подростков с нарушениями зрения.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; эмоциональная сфера; подростки; нарушения зрения; тифлопсихология; инклюзивное образование.

Для цитирования: Тишкова А. С., Игнатовская Е. В. Особенности эмоционального интеллекта у подростков с нарушениями зрения: теоретических экскурс // СМАЛЬТА. 2026. № 1. С. 38–50. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.03>

Review Article

Features of Emotional Intelligence in Adolescents with Visual Impairments: a Theoretical Excursion

Albina S. Tishkova¹, Elizaveta V. Ignatovskaya²

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

Abstract. This article presents a theoretical analysis of the development of emotional intelligence in adolescents with visual impairments. It highlights the increasing number of children with developmental disabilities, including those with visual impairments, and the need to ensure accessible and high-quality education for all categories of children. It is noted that studying emotional intelligence in adolescents with visual impairments is particularly relevant today due to their need to successfully integrate not only into the educational environment but also into society as a whole. The article reveals the specifics



of scientific views on emotional intelligence in domestic and foreign studies, including in adolescents with visual impairments. Visual impairments lead to difficulties in recognizing the emotions of others, understanding their own emotions, and expressing them. Several recommendations for developing emotional intelligence in adolescents with visual impairments are presented.

Keywords: emotional intelligence; emotional sphere; adolescents; visual impairments; typhlopsychology; inclusive education.

For Citation: Tishkova A. S., Ignatovskaya E. V. Features of Emotional Intelligence in Adolescents with Visual Impairments: a Theoretical Excursion. *SMALTA*, 2026, no. 1, pp. 38–50. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.03>

Актуальность данного исследования обусловлена тенденциями по защите прав человека и организации доступного и качественного непрерывного образования без дискриминации. Следует отметить, что стратегия ООН предполагает общесистемную доступность, интеграцию, всесторонний учет и инклюзивность прав людей с инвалидностью во всех сферах жизнедеятельности [19]. Современное общество стремится к полной инклюзии во всех сферах жизни, и дети с ограниченными возможностями здоровья являются полноправными членами социума [19]. Так, по статистике Всемирной организации здравоохранения, у 1,3 млрд человек в мире наблюдаются существенные ограничения возможностей здоровья [11]. При этом особую значимость имеет доступность и качество образования, обозначенные в 2015–2030 гг. ЮНЕСКО как обязательство в достижении устойчивого развития всеобщего образования в мире. Как отмечается во Всемирном докладе по мониторингу образования, образовательная система должна строиться с опорой на потребности всех учащихся и учитывать особенности не как проблему, а как ресурс. Отмечено, что инклюзия должна содействовать улучшению академических результатов, росту самооценки, признанию в среде одноклассников, социальному и эмоциональному развитию учащегося [3].

По статистике Министерства просвещения РФ, учащихся с ограниченными возможностями здоровья насчитывается более 1,15 млн [7]. У детей с ограниченными возможностями здоровья отмечаются трудности в коммуникации, интеграции в социуме, проблемы в поведенческой и эмоционально-волевой сферах. Согласно статистике Всемирной организации здравоохранения, в мире насчитывается более 2,2 млрд человек, страдающих не только нарушениями аномалии рефракции, но и серьезными нарушениями зрения [21]. В России ежегодно рождаются 4 % детей с ограничениями по зрению, а количество слепых и слабовидящих людей насчитывается более 5,9 млн [21].

Способность понимать эмоциональные состояния других людей является основой эмпатии и социальной чувствительности, которые, в свою очередь, формируют ориентацию личности на социальное взаимодействие, профессиональное развитие и личностную самореализацию. Согласно исследованию К. Н. Trzesniewski et al. [33] способность понимать эмоции других людей является важным фактором успешной социальной адаптации. Аналогичные результаты были получены в исследовании J. D. A. Parker et al. [30]. Авторы продемонстрировали, что межличностный эмоциональный интеллект является важным предиктором учебной мотивации и профессионального развития. Таким образом, способность понимать эмоции других людей



выступает важнейшим психологическим механизмом формирования социальной адаптации и включения подростка в социокультурную среду. Общеизвестно, что на успешную интеграцию в социум влияет уровень развития эмоциональной сферы и эмоционального интеллекта, формирование которого у детей с особенностями в развитии затруднено и имеет свою специфику. В частности, особые трудности в формировании эмоциональной сферы и эмоционального интеллекта испытывают дети с нарушениями зрения. Так, Т. В. Маркелова с соавторами [16; 17] отмечает, что у лиц с нарушениями зрения развитие эмоциональной сферы имеет специфику из-за ограниченной или полного отсутствия реакции на визуальные сигналы распознавания эмоций. В этой связи происходят затруднения в выражении собственных эмоций и искажение в понимании ситуаций в целом и эмоционального состояния других в частности. Важной задачей выступает ранняя диагностика и психологическая коррекция поведенческой, социальной и эмоциональной сфер у детей с нарушениями зрения [23].

Теоретико-методологические основы исследования составляют труды Д. Гоулмана [6], Р. Sternberga [32], И. Н. Андреевой [1], Л. С. Выготского [4], в которых изучается эмоциональный интеллект, в том числе у школьников (Л. М. Gutman, J. Vorhaus [28], Ю. О. Степанова, Н. А. Филина [22]), а также работы, посвященные исследованию эмоциональной сферы подростков с нарушениями зрения (А. Уэбстер [36], К. Бюрклен [2], А. А. Крогиус [15], О. В. Рациборская [20] и др.). Среди зарубежных исследователей, изучающих данную проблему, неопределимый вклад внесли Дж. Майер, П. Сэловей и Д. Карузо [29]. Авторам принадлежит модель эмоционального интеллекта, включающая в себя 4 компонента: идентификацию эмоциональных состояний, использование эмоций в целях повышения эффективности мышления и деятельности человека, понимание эмоций и их невербальных проявлений и управление эмоциями. Данную теорию расширил и усовершенствовал Д. Гоулман [6]. В настоящее время смешанная модель эмоционального интеллекта включает в себя самосознание, самоконтроль, навык управления взаимоотношениями и социальную перцепцию. Американский психолог Р. Штернберг [32] делает акцент на взаимосвязь эмоционального интеллекта, творческих и когнитивных процессов. Согласно автору, эмоциональный интеллект не может функционировать без иных систем организма человека.

Отечественный психолог Л. С. Выготский [4] сформулировал принцип единства аффекта и интеллекта. Суть данного принципа состоит в том, что познавательные процессы человека имеют связь с эмоциональной сферой. И. Н. Андреева [1] и Д. В. Ушаков [24] в своих трудах также рассматривают эмоциональный интеллект как систему проявлений когнитивных способностей к оценке, анализу, применению эмоций и их использования для достижения собственных целей. Из этого следует, что эмоциональный интеллект является способностью осмысливать проявления личности, отраженные в эмоциях, и контролировать эмоциональные проявления путем когнитивного анализа. Следовательно, одним из самых важных условий формирования эмоционального интеллекта является достаточный уровень развития когнитивных способностей. Таким образом, на основе рассмотренных теорий и концепций можно утверждать, что эмоциональный интеллект играет огромную роль в становлении личности и межличностном взаимодействии [10].

Эмоциональный интеллект имеет особую значимость в становлении личности подростков. Как полагают L. Whitaker и S. C. Widen [37], эмоциональный интеллект



продолжает развиваться на протяжении всего подросткового возраста и может обеспечивать необходимую когнитивную поддержку для распознавания собственных эмоций и эмоциональных проявлений окружающих.

Школьники с развитым с уровнем эмоциональной, социальной и поведенческой вовлеченности демонстрируют более высокую успеваемость и активно участвуют в школьной жизни [6]. Так, 94 % школьников сообщили, что их эмоциональные проблемы препятствуют обучению, негативно влияют на академическую успеваемость и на общение с одноклассниками [31]. Ю. О. Степанова и Н. А. Филина [22] установили, что развитие эмоционального интеллекта способствует формированию ценностей саморазвития и внутреннего личностного роста, снижая зависимость подростков от внешних форм признания и материальных стимулов. Для подростков является важным положение в социуме и общение со сверстниками, так как в жизни подростка главную роль играют именно сверстники и неформальные социальные группы. Каждому подростку необходимо принятие, понимание и одобрение от сверстников. Чтобы понимать, какое положение ребенок занимает в социуме в глазах сверстников, необходимо обладать способностью распознавать эмоции других людей. Определение своих и чужих эмоций происходит с помощью вербальных и невербальных средств коммуникаций: тембра и громкости голоса, мимики, позы и жестов [22].

Эмоциональный интеллект и его специфику у подростков активно изучали отечественные исследователи в области педагогики и психологии. Так, А. В. Ерёмченко и Е. Н. Морозова [8] определяют подростковый возраст как период формирования внутреннего мира, нравов, ценностей и установок. Авторы указывают на то, что подростку присущи негативизм, противоречивость, бурные эмоциональные реакции. Именно эмоциональная сфера играет огромную роль в становлении личности. Позитивное или негативное эмоциональное состояние может в значительной степени повлиять на развитие и будущую жизнь подростка в социуме. Е. В. Гензе [5] также делает акцент на том, что в рамках данного возрастного периода происходит немало трансформаций личности. Изменения внутреннего мира могут негативно влиять на эмоциональное состояние. Подросток может испытывать трудности в понимании собственных эмоций из-за недостаточного развития знаний об эмоциях, чувствах, механизмах их возникновения и способах их выражения. Основываясь на позиции автора, можно сказать, что подростка необходимо сопровождать и направлять в его развитии для успешного освоения эмоциональных навыков. Информации об особенностях развития эмоциональной сферы недостаточно для формирования личности подростка. Ю. А. Королёва [14] указывает на необходимость общения для становления личности. Автор выделяет несколько функций эмоций, при этом регулирующую функцию эмоций считает одной из самых важных. Данная функция позволяет изучать особенности собственных эмоциональных состояний и контролировать их проявление. Для того, чтобы беспрепятственно использовать собственные эмоции в каких-либо целях, необходимо иметь достаточный уровень эмоционального интеллекта.

Рассматривая различные позиции исследователей, изучающих специфику эмоционального интеллекта у подростков, можно сделать вывод, что в этом возрасте роль эмоционального интеллекта очень важна. Каждый подросток нуждается в понимании, одобрении, принятии и взаимодействии с социумом. Эмоциональный интеллект позволяет подростку идентифицировать, понимать, контролировать



и транслировать свои эмоции обществу. Также он способен понимать эмоции других людей и давать обратную связь в виде эмоциональной реакции. Эмоциональный интеллект необходим подростку для гармоничного развития личности и построения комфортных межличностных связей. Некоторые исследования обращают внимание на зависимость эмоционального интеллекта подростков от пола. Так, W. F. Tsabedze с соавторами [34], исследуя по полу различия в эмоциональном интеллекте подростков, выявили, что у девочек в большей степени выражено восприятие и управление эмоциями, а также вербальная агрессии, в отличие от мальчиков. Исследование зарубежных ученых о влиянии эмоционального интеллекта на учебную успеваемость у подростков выявило, что эмоциональный интеллект в целом положительно коррелирует с успеваемостью по всем школьным предметам. В частности, было обнаружено, что субшкалы «Понимание эмоций» и «Управление и контроль эмоций» связаны с успеваемостью по всем школьным предметам. Также обнаружено, что «Управление и контроль эмоций» взаимосвязаны с успеваемостью по математике и естественным наукам. Это может быть объяснено пользой управления или контроля эмоций при решении задач или концентрации внимания в предметах, требующих высокой степени задействования рабочей памяти. Подшкала «Понимание эмоций» положительно коррелировала с оценками по искусству и географии, что может быть объяснено результатами исследований, свидетельствующими о положительной взаимосвязи между социальным и эмоциональным развитием и успеваемостью. Развитие способности воспринимать и понимать эмоции других людей в повседневном взаимодействии, уместность проявлений эмоций авторы предлагают рассматривать как аналог позитивного социально-эмоционального развития [27].

Для подростков с нарушением зрения проблема формирования эмоционального интеллекта становится более значимой. Такие подростки не имеют возможности считывать невербальные сигналы других людей, что влечет за собой затруднения в понимании их эмоционального состояния и проявлении собственных эмоций. Нарушение зрения ведет к ограничению в коммуникации и, как следствие, к затрудненной адаптации подростка в социуме.

Специфические особенности эмоционального интеллекта подростков с нарушением зрения вызывают большой интерес у отечественных и зарубежных исследователей. Так, А. Уэбстер [36] подчеркивает, что из-за недостаточного уровня эмоционального интеллекта подростки с нарушением зрения могут быть пассивными и незаинтересованными в коммуникации. По мнению К. Бюрклена [2], нарушение зрения не всегда мешает подростку распознавать и понимать эмоции других людей. Автор утверждает, что оценивать эмоциональные состояния лицам с нарушениями зрения позволяет слух. С помощью слуха подросток с нарушением зрения может воспринимать голос, его тембр и темп речи, на основе этого оценивая эмоциональное состояние другого человека. Большой вклад в изучение данной проблемы внес Л. С. Выготский [4]. По словам исследователя, любое нарушение зрения приводит к большим изменениям организма, его процессов и личности человека. Опираясь на мнение Л. С. Выготского, следует отметить, что нарушение зрения влияет на все когнитивные способности, в том числе и на эмоциональный интеллект, который, в свою очередь, приобретает определенные особенности. Неоценимы вклад в изучение эмоционального интеллекта внес советский ученый А. А. Крогиус [15]. В своей работе автор указывает на то, что лица с нарушением зрения определяют эмоции собеседника по вербальным признакам: голосу, его тембру, скорости речи,



и могут точно распознать эмоциональное состояние и характерные черты другого человека, замечая даже малейшие изменения в голосе человека. Т. В. Маркелова, А. С. Шахина и М. В. Позднякова выявили [17], что слепота оказывает влияние на степень проявления и уровень развития определенных эмоций, интенсивность переживаний и отдельных видов чувств.

В подростковом возрасте активно проявляется способность к рефлексии. Подросток постоянно наблюдает за собственными поступками, действиями, поведением и оценивает сам себя. В момент самоанализа он активно использует эмоциональный интеллект, так как все его внутренние оценки и переживания основываются на чувствах и эмоциях. Стремление к саморефлексии, поиск новых знаний, переосмысление ценностей и принципов, появляющиеся в процессе рефлексии, приводят к активной работе эмоционального интеллекта. О. В. Рациборская [20] отмечает, что лица с нарушением зрения имеют низкие самооценку и самоуверенность. Они теряют интерес к окружающему миру, своему внутреннему миру, новой информации и взаимодействию с другими людьми. В своей работе автор указывает, что немалое количество подростков с нарушением зрения считают свою особенность преградой для реализации и проявления своих возможностей, в том числе и эмоциональных реакций. Мнение О. В. Рациборской о роли эмоционального интеллекта в процессе становления самоотношения разделяет А. Б. Звоненко [9]. В своем исследовании автор указывает на трудности в дифференцировании своих и чужих эмоций у подростков с нарушением зрения, что приводит к сложностям дифференцирования отношения к себе и другим людям. О. Г. Минина [18] отмечает, что эмоциональная сфера зависит от восприятия подростком происходящего в окружающем мире. Нарушения зрения приводят к нарушению сенсорной сферы, что влечет за собой трудности в распознавании эмоций других людей, понимании собственных эмоций и их проявлении.

Эмоции и их проявления играют немаловажную роль в межличностном взаимодействии, так как в процессе общения люди постоянно наблюдают за реакцией других, чтобы понять настроение и чувства собеседника. Для подростков это особенно важно, потому что в данный период развития взаимодействие с социальными группами является приоритетом. Нарушение зрения осложняет подростку взаимодействие с обществом. А. В. Катасонова и А. В. Шматова [12] разделяют позицию О. Г. Мининой [18]. В своей работе авторы отмечают, что нарушение зрения значительно затрудняет познание окружающего мира, которое является очень важным для становления личности подростка. Невозможность зрительно анализировать эмоциональные состояния других людей приводит к тому, что подросток не в полной мере понимает и проявляет собственные эмоции. Н. В. Карпушкина и В. В. Кисова [13] рассматривали восприятие подростков с нарушениями зрения сверстниками. В силу своей особенности подростки с нарушением зрения менее эмоциональны, более закрыты для общества, страдают от неуверенности в себе, менее заинтересованы в общении, чем подростки с нормой зрения, что приводит к проявлению негативизма во взаимодействии с социумом. Все перечисленное является серьезным барьером в построении адекватных взаимоотношений подростка со сверстниками. Перечисленные особенности эмоционального интеллекта подростков с нарушением зрения являются причиной непонимания со стороны сверстников с нормой зрения.



Остановимся на некоторых рекомендациях по развитию эмоционального интеллекта у подростков с нарушениями зрения. Отметим, что, как полагает L. A. Downey с соавторами [27], в образовательных организациях необходимо включать развитие эмоционального интеллекта в школьную программу, это может привести к улучшению развития социальных/жизненных навыков в сочетании с академической успеваемостью [27]. Использование зарубежными авторами программы по развитию эмоционального интеллекта у подростков показало повышение уровня внутриличностного эмоционального интеллекта по таким параметрам, как понимание и регуляция эмоций. По мнению авторов, эмоциональный интеллект (как и некоторые стратегии регулирования эмоций) может быть повышен с помощью краткосрочного и адаптированного психологического сопровождения [26]. В исследовании M. Wang и D. Wu рассматривается влияние информационно-коммуникационных технологий на социальную деятельность людей с нарушениями зрения. Выявлено, что ИКТ-технологии в настоящее время оказывают незрячим поддержку в гуманистических и социальных областях, таких как расширение прав и возможностей и социальная интеграция [35]. В исследовании, проведенном А. С. Тишковой [23] ранее, отмечено, что в работе с детьми с нарушениями зрения значимую роль играет подготовка студентов-дефектологов, где важной фигурой является наставник-преподаватель. M. Botha и V. Watermeyer [25], исследуя эмоциональное благополучие детей с нарушениями зрения, заключили, что необходимо создавать в семье и образовательном учреждении пространство для переживания и выражения эмоций не только в качестве индивидуальной поддержки, но и на коллективном уровне в отношении социальной справедливости. Авторы полагают, что необходимо развивать у подростков чувство устойчивости и внутренних ресурсов, стойкости, самостоятельности и трудолюбия для преодоления жизненных трудностей. Помимо этого, необходимо развивать эффективную психоэмоциональную поддержку у людей с нарушениями зрения, в основе которой лежит самосострадание.

Обобщая содержание исследований отечественных и зарубежных авторов, можно сделать вывод, что эмоциональный интеллект у подростков с нарушением зрения характеризуется множеством затруднений. Подростки с такими особенностями сталкиваются со сложностями в распознавании и дифференциации эмоций, в процессе их анализа и проявлении. Перечисленные особенности затрудняют адаптацию подростка в социуме, становление в социальных группах и установлении адекватных межличностных отношений. Перспективами дальнейшей работы в рамках тематики статьи может выступить эмпирическое исследование эмоционального интеллекта подростков с нарушениями зрения, в частности выраженности основных факторов, видов и характеристик его проявления.

Список источников

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19104431> (дата обращения: 14.12.2025).
2. Бюрклен К. Психология слепых. М.: Учпедгиз, 1934. 264 с.
3. Всемирный доклад по мониторингу образования. Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. Инклюзивность и образование: для всех означает для всех. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377711> (дата обращения: 14.12.2025).



4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. *Гензе Е. В.* Особенности эмоционального интеллекта подростков // Вестник Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева. 2015. № 4. С. 29–33.
6. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2009. 354 с.
7. Дети с особыми образовательными потребностями. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 14.12.2025).
8. *Еременко А. В., Морозова Е. Н.* Роль эмоций в личностном развитии подростков [Электронный ресурс] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2006. № 3-1 (43). С. 324–327. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15590571> (дата обращения: 14.12.2025).
9. *Звоненко А. Б.* Самоотношение подростков с нарушениями зрения // XVI Царскосельские чтения. Человек – гражданин – гражданское общество – правовое государство: материалы международной научной конференции (24–25 апреля 2012 г.). СПб.: Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. С. 309–314.
10. *Игнатовская Е. В.* Специфика эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с парциальной несформированностью высших психических функций // СМАЛЬТА. 2024. № 1. С. 82–90. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.07>
11. Инвалидность. Основные факторы. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> (дата обращения: 14.12.2025).
12. *Катасонова А. В., Шматова А. В.* Самоотношение людей с нарушением зрения с разным эмоциональным интеллектом // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. № 2. С. 488–494. DOI: <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.2.p488-494>
13. *Карпушкина Н. В., Кисова В. В.* Психологические особенности восприятия сверстников старшими подростками с нарушениями зрения [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. С. 302–306. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48682260> (дата обращения: 14.12.2025).
14. *Королёва Ю. А.* Понимание эмоций как аспект социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 4. С. 296–301. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28765658> (дата обращения: 14.12.2025).
15. *Крогиус А. А.* Процессы восприятия у слепых. СПб.: Сенатская типография, 1909. 240 с.
16. *Маркелова Т. В., Шахина А. С.* Становление методологических основ в изучении эмоциональной сферы слепых людей в трудах российских ученых в довоенный период // Психолог. 2024. № 3. С. 56–69. DOI: <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2024.3.70353>
17. *Маркелова Т. В., Шахина А. С., Позднякова М. В.* Поиск альтернативных методов исследования эмоциональной сферы слепых и слабовидящих с учетом их особенностей восприятия // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-3. С. 241–244.
18. *Минина О. Г.* Особенности мышления незрячих [Электронный ресурс] // Уникальные исследования XXI века. 2015. № 4 (4). С. 38–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23420464> (дата обращения: 14.12.2025).
19. Организация объединенных наций. Расширение учета прав людей с инвалидностью в работе Организации Объединенных Наций – Стратегия ООН по инклюзии



лиц с инвалидностью [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ohchr.org/ru/special-procedures/sr-disability/strengthening-inclusion-rights-persons-disabilities-united-nations-undis> (дата обращения: 14.12.2025).

20. Рациборская О. В. Самоотношение лиц с глубоким нарушением зрения как фактор самореализации // Ананьевские чтения – 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии: материалы научной конференции. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2010. Ч. 2. С. 486–488.

21. Статистика слепых и инвалидов по зрению в России, СНГ и мире. Тифлоцентр «Вертикаль» [Электронный ресурс]. URL: <https://tiflocentre.ru/stati/kolichestvo-slepyh-i-invalidov-po-zreniju-v-Rossii.php> (дата обращения: 14.12.2025).

22. Степанова Ю. О., Филина Н. А. Психолого-педагогическая экспертиза влияния эмоционального интеллекта на ценностные ориентации у подростков // Вестник науки. 2025. Т. 4, № 1 (82). С. 790–804.

23. Тишкова А. С. Наставничество в системе «преподаватель – студент» в процессе освоения дисциплины «Тифлопсихология и тифлопедагогика» // Проблемы управления качеством образования: сборник статей XVIII Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: Изд-во ПГАУ, 2025. С. 147–151.

24. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. Эспериментальные исследования. М.: Институт психологии РАН, 2011. 464 с.

25. Botha M., Watermeyer B. Every time I feel down, my family loves to see me do the right things: affect regulation and social justice possibilities in the lives of young visually impaired South Africans // Journal of Youth Studies. 2025. Pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2025.2575970>

26. Cece V., Guillet-Descas E., Nicolas M., Saby Y., Martinent G. Emotional intelligence training program for adolescents involved in intensive training centers // Journal of Applied Sport Psychology. 2023. Vol. 35, Issue 6. Pp. 1026–1049. DOI: <https://doi.org/10.1080/10413200.2023.2176565>

27. Downey L. A., Mountstephen J., Lloyd J., Hansen K., Stough C. Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents // Australian Journal of Psychology. 2008. Vol. 60, Issue 1. Pp. 10–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/00049530701449505>

28. Gutman L. M., Vorhaus J. The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes [Электронный ресурс]. London, 2012. 49 p. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219638/DFE-RR253.pdf (дата обращения: 14.12.2025).

29. Mayer J. D., Caruso D., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. 1999. Vol. 27. Pp. 267–298.

30. Parker J. D. A., Saklofske D. H., Wood L. M., Collin T. Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university // Personality and Individual Differences. 2009. Vol. 46, Issue 2. Pp. 129–134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.09.016>

31. Raynham H., Jinks G. Do teaching staff in primary schools perceive any impacts of school-based counselling on school engagement? // British Journal of Guidance & Counselling. 2022. Vol. 50, Issue 2. Pp. 230–247. DOI: <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1904502>

32. Sternberg R. Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 246 p.

33. Trzesniewski K. H., Donnellan M. B., Moffitt T. E., Robins R. W., Poulton R., Caspi A. Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood // Developmental Psychology. 2006. Vol. 42, Issue 2. Pp. 381–390. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381>

34. Tsabedze W. F., Maepa M. P., Pila–Nemutandani R. G. Emotional intelligence and aggression among South African adolescents: Preliminary evidence // Journal of Psychology



in Africa. 2018. Vol. 28, Issue 3. Pp. 242–244. DOI: <https://doi.org/10.1080/14330237.2018.1475458>

35. Wang M., Wu D. ICT-based assistive technology as the extension of human eyes: technological empowerment and social inclusion of visually impaired people in China // *Asian Journal of Communication*. 2021. Vol. 31, Issue 6. Pp. 470–484. DOI: <https://doi.org/10.1080/01292986.2021.1913619>

36. Webster A., Roe J. *Children with Visual Impairments*. London: Routledge, 1998. 249 p.

37. Whitaker L., Widen S. C. How does emotional intelligence relate to adolescents' interpretation of cues for disgust? // *Cognition and Emotion*. 2018. Vol. 32, Issue 5. Pp. 1097–1104. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1362373>

References

1. Andreeva I. N. Emotional Intelligence: A Study of the Phenomenon [Electronic resource]. *Psychology issues*, 2006, no. 3, pp. 78–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19104431> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)

2. Burklen K. *Psychology of the Blind*. Moscow: Uchpedgiz Publ., 1934, 264 p. (In Russian)

3. *Global Education Monitoring Report. Central and Eastern Europe, the Caucasus, and Central Asia. Inclusion and Education: For All Means All. 2021* [Electronic resource]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377711> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)

4. Vygotsky L. S. *Collected Works: in 6 volumes. Volume 5. Fundamentals of Defectology*. Edited by T. A. Vlasova. Moscow: Pedagogika Publ., 1983, 368 p. (In Russian)

5. Genze E. V. Features of Adolescents' Emotional Intelligence. *Bulletin of the North Kazakhstan State University named after M. Kozybaev*, 2015, no. 4, pp. 29–33. (In Russian)

6. Goleman D. *Emotional Intelligence*. Moscow: AST Publ., 2009, 354 p. (In Russian)

7. *Children with Special Educational Needs. Ministry of Education of the Russian Federation* [Electronic resource]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (date of access: 14.12.2025). (In Russian)

8. Eremenko A. V., Morozova E. N. The Role of Emotions in the Personal Development of Adolescents [Electronic resource]. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 2006, no. 3-1 (43), pp. 324–327. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15590571> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)

9. Zvonenko A. B. Self-Attitude of Adolescents with Visual Impairments. *XVI Tsarskoye Selo Readings. Man – citizen – civil society – rule of law: Proceedings of the international scientific conference (April 24–25, 2012)*. St. Petersburg: Publishing House of the Pushkin State University, 2012. pp. 309–314. (In Russian)

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

11. *Disability. Main Factors. World Health Organization* [Electronic resource]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)

12. Katasonova A. V., Shmatova A. V. Self-Attitude of People with Visual Impairments with Different Emotional Intelligence. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, 2022, no. 2, pp. 488–494. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.2.p488-494>

13. Karpushkina N. V., Kisova V. V. Psychological Features of Perception of Peers by Older Adolescents with Visual Impairments [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 75-3, pp. 302–306. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48682260> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)



14. Koroleva Yu. A. Understanding Emotions as an Aspect of Social and Psychological Competence of Adolescents with Developmental Disabilities [Electronic resource]. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2016, vol. 22, issue 4, pp. 296–301. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28765658> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)
15. Krogius A. A. *Perceptual processes in the blind*. Saint Petersburg, 1909, 240 p. (In Russian)
16. Markelova T. V., Shakhina A. S. Formation of Methodological Foundations in the Study of the Emotional Sphere of Blind People in the Works of Russian Scientists in the Pre-War Period. *Psychologist*, 2024, no. 3, pp. 56–69. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2024.3.70353>
17. Markelova T. V., Shakhina A. S., Pozdnyakova M. V. Search for Alternative Methods for Studying the Emotional Sphere of the Blind and Visually Impaired, Taking into Account their Perception Features. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 79-3, pp. 241–244. (In Russian)
18. Minina O. G. Features of Thinking of the Blind [Electronic resource]. *Unique Studies of the 21st Century*, 2015, no. 4 (4), pp. 38–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23420464> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)
19. United Nations. *Strengthening the Mainstreaming of the Rights of Persons with Disabilities in the Work of the United Nations - The United Nations Strategy for the Inclusion of Persons with Disabilities* [Electronic resource]. URL: <https://www.ohchr.org/ru/special-procedures/sr-disability/strengthening-inclusion-rights-persons-disabilities-united-nations-undis> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)
20. Ratsiborskaya O. V. Self-attitude of Persons with Profound Visual Impairments as a Factor in Self-Realization. *Ananyev Readings – 2010. Modern Applied Trends and Problems of Psychology: Proceedings of a Scientific Conference*. Saint Petersburg: Publishing House of Saint Petersburg University, 2010, part 2, pp. 486–488. (In Russian)
21. *Statistics of the Blind and Visually Impaired in Russia, the CIS, and the World. Tiflocentre “Vertical”* [Electronic resource]. URL: <https://tiflocentre.ru/stati/kolichestvo-slepyh-i-invalidov-po-zreniju-v-Rossii.php> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)
22. Stepanova Yu. O., Filina N. A. Psychological and Pedagogical Examination of the Influence of Emotional Intelligence on Value Orientations in Adolescents. *Herald of Science*, 2025, vol. 4, issue 1 (82), pp. 790–804. (In Russian)
23. Tishkova A. S. Mentoring in the Teacher-Student System in the Process of Mastering the Discipline of Typhlopsychology and Typhlopedagogy. *Problems of Education Quality Management: Collection of Articles from the XVIII All-Russian Scientific and Practical Conference*. Penza, 2025, pp. 147–151. (In Russian)
24. Ushakov D. V. *Psychology of Intelligence and Giftedness. Experimental Research*. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Publ., 2011, 464 p. (In Russian)
25. Botha M., Watermeyer B. Every Time I Feel Down, My Family Loves to See Me Do the Right Things: Affect Regulation and Social Justice Possibilities in the Lives of Young Visually Impaired South Africans. *Journal of Youth Studies*, 2025, pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2025.2575970>
26. Cece V., Guillet-Descas E., Nicolas M., Saby Y., Martinent G. Emotional Intelligence Training Program for Adolescents Involved in Intensive Training Centers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2023, vol. 35, issue 6, pp. 1026–1049. DOI: <https://doi.org/10.1080/10413200.2023.2176565>
27. Downey L. A., Mountstephen J., Lloyd J., Hansen K., Stough C. Emotional Intelligence and Scholastic Achievement in Australian Adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 2008, vol. 60, issue 1, pp. 10–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/00049530701449505>



28. Gutman L. M., Vorhaus J. *The impact of Pupil Behavior and Well-Being on Educational Outcomes* [Electronic resource]. London, 2012, 49 p. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219638/DFE-RR253.pdf (date of access: 14.12.2025).
29. Mayer J. D., Caruso D., Salovey P. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 1999, vol. 27, pp. 267–298.
30. Parker J. D. A., Saklofske D. H., Wood L. M., Collin T. Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from High School to University. *Personality and Individual Differences*, 2009, vol. 46, issue 2, pp. 129–134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.09.016>
31. Raynham H., Jinks G. Do Teaching Staff in Primary Schools Perceive any Impacts of School-Based Counseling on School Engagement? *British Journal of Guidance & Counseling*, 2022, vol. 50, issue 2, pp. 230–247. DOI: <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1904502>
32. Sternberg R. *Wisdom, intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 246 p.
33. Trzesniewski K. H., Donnellan M. B., Moffitt T. E., Robins R. W., Poulton R., Caspi A. Low Self-Esteem During Adolescence Predicts Poor health, Criminal Behavior, and Limited Economic Prospects During Adulthood. *Developmental Psychology*, 2006, vol. 42, issue 2, pp. 381–390. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381>
34. Tsabedze W. F., Maepa M. P., Pila–Nemutandani R. G. Emotional Intelligence and Aggression among South African adolescents: Preliminary Evidence. *Journal of Psychology in Africa*, 2018, vol. 28, issue 3, pp. 242–244. DOI: <https://doi.org/10.1080/14330237.2018.1475458>
35. Wang M., Wu D. ICT-Based Assistive Technology as the Extension of Human Eyes: Technological Empowerment and Social Inclusion of Visually Impaired People in China. *Asian Journal of Communication*, 2021, vol. 31, issue 6, pp. 470–484. DOI: <https://doi.org/10.1080/01292986.2021.1913619>
36. Webster A., Roe J. *Children with Visual Impairments*. London: Routledge, 1998, 249 p.
37. Whitaker L., Widen S. C. How does emotional intelligence relate to adolescents' interpretation of cues for disgust? *Cognition and Emotion*, 2018, vol. 32, issue 5, pp. 1097–1104. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1362373>

Информация об авторах

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

Игнатовская Елизавета Вячеславовна – студент факультета психологии, специалист по УМР I категории, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, ignatovskaya.elizaveta@yandex.ru

Information about the Authors

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



Elizaveta V. Ignatovskaya – Student of the Faculty of Psychology, Specialist in Educational and Methodical Work of the 1st Category, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ignatovskaya.elizaveta@yandex.ru

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 02.02.2026

Одобрена после рецензирования: 04.03.2026

Принята к публикации: 13.03.2026

Received: 02.02.2026

Approved after peer review: 04.03.2026

Accepted for publication: 13.03.2026



СМАЛЬТА 2026, № 1
SMALTA 2026, no. 1

Научная статья

УДК 159.97+159.922.8

DOI: 10.15293/2312-1580.2601.04

Особенности агрессивности интернет-зависимых подростков с задержкой психического развития

Баль Ольга Анатольевна¹

¹*Средняя общеобразовательная школа № 217,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования специфики агрессивности подростков с задержкой психического развития с высоким уровнем интернет-зависимости. Для выявления особенностей агрессивности применены психодиагностические методики: Опросник агрессивности Басса – Дарки, Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте, проективная методика «Рисунок несуществующего животного». Тест К. Янг (адаптация В. Лоскутовой) применен для изучения интернет-зависимости. Результаты исследования показали, что испытуемые с интернет-зависимостью имеют достоверно высокие различия с испытуемыми группы с не выявленной интернет-зависимостью по следующим параметрам: физическая агрессия, раздражение, негативизм, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины, индекс враждебности, деструктивный тип самоутверждения, отказ от самоутверждения. При этом подростки с низкими показателями интернет-зависимости продемонстрировали, что у них преобладает конструктивный тип самоутверждения, при котором тенденции агрессивности невысоки.

Ключевые слова: агрессивность; враждебность; интернет-зависимость; задержка психического развития; подростки с задержкой психического развития.

Для цитирования: Баль О. А. Особенности агрессивности интернет-зависимых подростков с задержкой психического развития // СМАЛЬТА. 2026. № 1. С. 51–64. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.04>



Characteristics of Aggression in Internet-Addicted Adolescents with Mental Retardation

Olga A. Bal¹

¹Secondary School No. 217, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article presents the results of a study of the specifics of aggressiveness in adolescents with mental retardation and a high level of internet addiction. To diagnose the characteristics of aggression, the following psychodiagnostic methods were used: Bass – Darki Aggression Questionnaire, the Methodology for Studying the Characteristics of Self-Assertion in Adolescence, and the projective technique “Drawing a Non-Existent Animal”. K. Young’s Internet Addiction Test (adapted for the Russian language by V. Loskutova) was used to study internet addiction. The results of the study showed that subjects with internet addiction have significantly higher differences from subjects in the group with undetected internet addiction in the following parameters: physical aggression, irritation, negativism, suspiciousness, verbal aggression, guilt, hostility index, destructive type of self-affirmation, refusal of self-affirmation. Moreover, adolescents with low internet addiction scores demonstrated a predominantly constructive self-affirmation style, which does not exhibit high aggression tendencies.

Keywords: aggression; hostility; internet addiction; developmental delays; adolescents with developmental delays.

For Citation: Bal O. A. Characteristics of Aggression in Internet-Addicted Adolescents with Mental Retardation. *SMALTA*, 2026, no. 1, pp. 51–64. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.04>

Актуальность исследования определяется не только ростом количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), большая часть которых имеет задержку психического развития, но и тем фактом, что эмоциональная стабильность и цифровая безопасность ребенка являются новыми профессиональными задачами в современном образовании детей с инвалидностью и детей с ОВЗ [10].

Активное внедрение информационных и коммуникационных технологий внесло глубокие изменения во все сферы жизни человека [1; 20; 32]. Интернет используют и для обучения в школе, и в работе. В современном мире число пользователей интернета огромное, возникают и проблемы, связанные с ним [6]. Зависимость от интернета имеет разные формы: игровая, компьютерная, информационная, неограниченный доступ к информации, киберсексуальная, пристрастие к виртуальным знакомствам и т. д. В настоящее время интернет-зависимостью страдают люди всех возрастных категорий. По данным опросов ВЦИОМ, активными пользователями социальных сетей являются 90 % подростков в возрасте 13–18 лет, при этом признаки интернет-зависимости среди подростков отметили 83 % респондентов [16].

Особую актуальность данная проблема приобретает применительно к подросткам с задержкой психического развития (ЗПР). В силу специфики структуры дефекта и выраженной незрелости познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер, у данной категории обучающихся наблюдается повышенная уязвимость к быстрому и стойкому формированию различных форм зависимого поведения,



включая компьютерную и интернет-зависимость, что существенно осложняет их психическое развитие, социализацию и образовательную адаптацию [18]. Родители и педагоги в повседневной жизни сталкиваются с повышенной агрессивностью подростков с интернет-зависимостью, негативизмом и активным отказом от другой деятельности, в том числе учебно-трудовой [17]. Это указывает на необходимость исследования специфики поведения подростков с ЗПР в современных условиях цифровизации и выявления факторов, которые приводят к личностным изменениям, мешающим полноценной жизнедеятельности, чтобы снизить риски интернет-зависимости.

Изучению проблемы интернет-зависимости были посвящены работы следующих зарубежных и российских исследователей: J. F. Anderson [25], M. D. Griffiths [28], L. Widyanto, M. Griffiths [29], J. B. Walther [33], S. DongBack, R. Soumya [31], S. E. Caplan [26], S.-H. Chen [27], N. A. Shapira [30], К. Янг [24], А. Е. Войскунский [4], В. А. Лоскутова [13], В. Л. Малыгин [15], А. Ю. Егоров, В. А. Солдаткин [7], О. В. Зарецкая [9], Н. В. Чудова, Ю. М. Кузнецова [12]. Изучению проблемы агрессивности посвящены труды А. Бандуры [2], Л. Берковиц [3], А. А. Реана [19].

Методологическими основаниями нашего исследования послужила культурно-историческая концепция Л. С. Выготского [5], положения теории деятельности, личностный подход, исследования закономерностей формирования личности в подростковом возрасте и психологических факторов риска интернет-зависимости.

Цель исследования – выявление особенностей агрессивности у подростков с ЗПР с высоким уровнем интернет-зависимости.

Методы исследования:

– психодиагностические методики: Тест К. Янг на интернет-зависимость (адаптация В. Лоскутовой) [14], Опросник агрессивности Басса – Дарки (стандартизирован А. А. Хваном, Ю. А. Зайцевым и Ю. А. Кузнецовой в 2005 г.) [23], Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте, разработанная Е. А. Киреевой и Т. Д. Дубовицкой [11], проективная методика «Рисунок несуществующего животного» [23];

– методы математической статистики: U-критерий Манна – Уитни.

В ходе научных исследований были выявлены общие факторы, влияющие на формирование интернет-зависимости [13]:

- 1) быстрый и легкий доступ к любой информации;
- 2) анонимность и возможность контролировать ситуацию;
- 3) наивность в установлении доверия к общению в сети;
- 4) разнообразный выбор объектов, способных стать потребностью;
- 5) доступные условия (повышение скорости и количества Гб) для времяпрепровождения в интернете.

Подростковый возраст – это тяжелый фрустрирующий период, сопровождающийся резким гормональным перестроением всего организма ребенка. Состояние фрустрации подросток может испытывать под постоянным давлением семьи, друзей, школы. Деятельность подростка сильно снижается. Чувства фрустрации обычно проявляются тревогой, переживаниями разочарований, внутренней и внешней агрессией, злобой, отчаянием [21].

У подростков с ЗПР нарушен нормальный темп психического развития из-за соматических заболеваний, поражений центральной нервной системы и т. д. Важной характеристикой личности подростка с ЗПР является незрелость его эмоциональ-



ной сферы [10]. Возбудимость, двигательная расторможенность, раздражительность, неусидчивость, отсутствие опосредованной мотивации – все это является симптомами нарушения эмоциональной сферы подростка.

Агрессивность у ребенка формируется под влиянием сочетания социальных, эмоциональных и семейных факторов. Социальная дезадаптация, недостаток эмоциональной поддержки и неблагоприятный семейный климат взаимно усиливают друг друга, создавая условия для проявления агрессивного поведения как способа самозащиты или компенсации внутреннего напряжения.

Агрессию детей и подростков следует рассматривать не только как проблемное поведение, но и как сигнал о дисбалансе в эмоциональной и социальной сферах.

Интернет для подростка – это возможность удовлетворения потребностей в общении, любви, поддержке, повышении самооценки, т. е. в том, что они не могут удовлетворить во взаимодействии со сверстниками. Уходя от проблем в реальной жизни, подросток старается как можно больше времени проводить за компьютером, гаджетом. Так незаметно для окружающих формируется интернет-зависимость подростка [8].

Интернет-зависимость, как и любая другая зависимость, является состоянием, которое приводит к тому, что человек уже не может принадлежать самому себе. Последствия времяпрепровождения в интернете зависят от того, сколько подросток находится в Сети, какие сайты и социальные сети посещает, в какие игры играет и т. д. [22]. Опасность посещения социальных сетей может заключаться в том, что подросток с ЗПР, в силу своих особенностей, может вступить в группы, которые могут привести к суициду. Изменение реальной личности подростка может привести к агрессивности, тревожно-депрессивным расстройствам, социальной дезадаптации, к проблемам в выстраивании здоровых отношений в будущем [21].

Таким образом, для подростков с особенностями в развитии склонность к аддикции более высока, такие дети входят в группу риска. Необходимы проведение психокоррекционных занятий и разработка рекомендаций для родителей с целью снижения агрессивности и профилактики интернет-зависимости у подростков.

Исследование проведено на базе Средней общеобразовательной школы № 217 г. Новосибирска. В нем приняли участие 40 подростков с ЗПР в возрасте 14–16 лет (23 мальчика и 17 девочек).

Гипотеза исследования состояла в допущении, что существуют особенности в проявлении агрессивности и форм агрессии у подростков с ЗПР с высоким уровнем интернет-зависимости.

По результатам теста К. Янг на интернет-зависимость (адаптация В. Лоскутовой), представленных на рисунке 1, выявлено, что у двадцати человек, что соответствует половине исследуемой выборки, т. е. значительной части испытуемых подростков с ЗПР, обнаружены проявления интернет-зависимого поведения в той или иной степени.

При этом также выявлены испытуемые со значительными изменениями по всем исследуемым показателям, которые в целом дезадаптируют личность. Так, заметно значительное превышение показателей по ряду шкал методики К. Янг, а именно: «симптомы отмены», «проблемы внутриличностные и со здоровьем», «проблемы с управлением временем» и «ключевые симптомы». Данные нарушения говорят о необходимости взглянуть на проблему таким образом, чтобы создать предпосылки для позитивных изменений в личности интернет-зависимых подростков.





Рис. 1. Распределение подростков с парциальной несформированностью высших психических функций по категориям в зависимости от уровня интернет-зависимости

У пятнадцати человек, что соответствует 37 % опрошенных подростков с ЗПР, обнаружен минимальный риск возникновения интернет-зависимого поведения. Пять испытуемых (13 % выборки) продемонстрировали склонность к возникновению интернет-зависимого поведения.

Для дальнейшей интерпретации результатов всех подростков разделили согласно уровню сформированности интернет-зависимости на две эмпирические группы: в эмпирическую группу 1 (ЭГ-1) вошли 15 испытуемых, у которых не выявлена тенденция к интернет-зависимому поведению, и эмпирическую группу 2 (ЭГ-2) составили 20 испытуемых со сформированным и устойчивым интернет-зависимым поведением. Средние значения показателей интернет-зависимости эмпирических групп подростков с парциальной несформированностью высших психических функций по методике К. Янг (в баллах) показаны на рисунке 2.

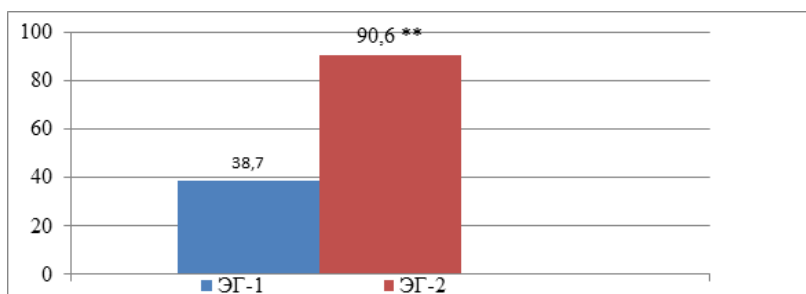


Рис. 2. Средние значения показателей интернет-зависимости эмпирических групп (ЭГ-1 и ЭГ-2) подростков с парциальной несформированностью высших психических функций по методике К. Янг, в баллах

Примечание: ** – $p \leq 0,01$.

Показатель интернет-зависимости в ЭГ-1 = 38,7 балла, что является низким показателем, следовательно, этой группе не свойственны признаки интернет-зависимости. Показатель интернет-зависимости в ЭГ-2 = 90,6 балла, что указывает на сформированную интернет-зависимость. Проверка достоверности различий по интернет-зависимости между испытуемыми ЭГ-1 и ЭГ-2 проводилась с помощью непараметрического критерия U Манна – Уитни, выявлена достоверность различий между ЭГ-1 и ЭГ-2 $p \leq 0,01$.



Для проверки гипотезы были использованы данные, полученные в ходе диагностики по методике «Опросник агрессивности Басса – Дарки». Среди всех испытуемых наиболее выраженными видами агрессии являются вербальная агрессия, чувство вины и обида, наименее выраженными – физическая и косвенная агрессия.

Респонденты группы, в которой выявлена тенденция к интернет-зависимости, и респонденты группы, в которой не выявлена тенденция к интернет-зависимости, проявляют в сумме примерно одинаковый уровень агрессивности, а уровень враждебности выше в ЭГ-2. Данные представлены на рисунке 3.

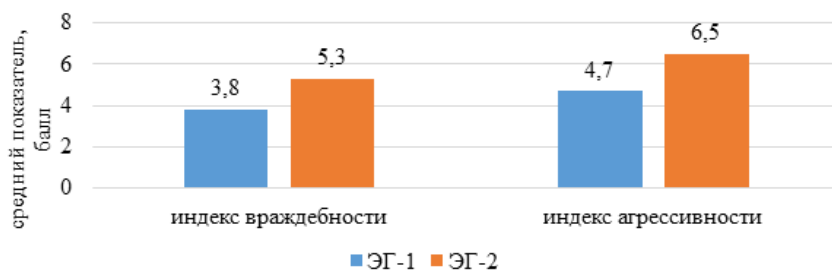


Рис. 3. Сопоставление средних значений показателей агрессивности и враждебности между исследуемыми группами подростков с ЗПР

Если рассмотреть подробнее сопоставление показателей форм проявления агрессии, можно увидеть, что респонденты группы, в которой выявлена сформированная интернет-зависимость, наиболее склонны к вербальной агрессии. Респонденты группы, в которой не выявлена тенденция к интернет-зависимости, менее склонны проявлять физическую агрессию, косвенную агрессию и раздражение. Данные представлены на рисунке 4.

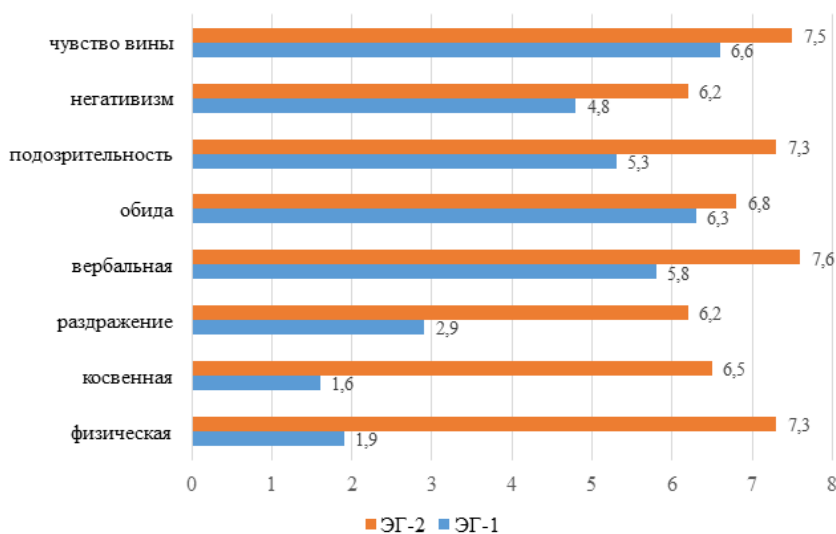


Рис. 4. Сопоставление средних показателей форм проявления агрессии между респондентами групп ЭГ-1 и ЭГ-2



Таким образом, респонденты группы, в которой не выявлена тенденция к интернет-зависимости, проявляют меньше косвенной и физической агрессии, меньше испытывают раздражения. При этом чувство вины почти такое же, как и у респондентов группы, в которой выявлена интернет-зависимость.

При этом общие данные обеих групп выглядят таким образом, что физическая агрессия (9,2 %) занимает одно из последних мест, так как является социально неприемлемым видом в обществе, и, безусловно, с этими подростками занимаются специалисты образовательных организаций, в которых они учатся.

Чувство вины находится на первом месте (14,1 %), что позволяет сделать предположение, что для многих испытуемых чувство вины достаточно распространенный вид агрессии. Второе место занимают вербальная агрессия (13,4 %), обида (13,1 %) и подозрительность (12,6 %). Вербальная агрессия чаще всего применяется подростками в качестве реакции на какое-либо событие. Можно предположить, что для того, чтобы подростку стать лидером, ему приходится нарабатывать навык коммуникаций, умение вербально выражать свои мысли и идеи. Помимо этого, приобретает навык психологического давления через вербальную агрессию.

С помощью Методики исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте, разработанной Е. А. Киреевой и Т. Д. Дубовицкой, были получены данные, отражающие выраженность типов и стратегий самоутверждения. Затем рассчитывались среднегрупповые значения выраженности стратегий самоутверждения в группах. Результаты исследования отражены на рисунке 5.

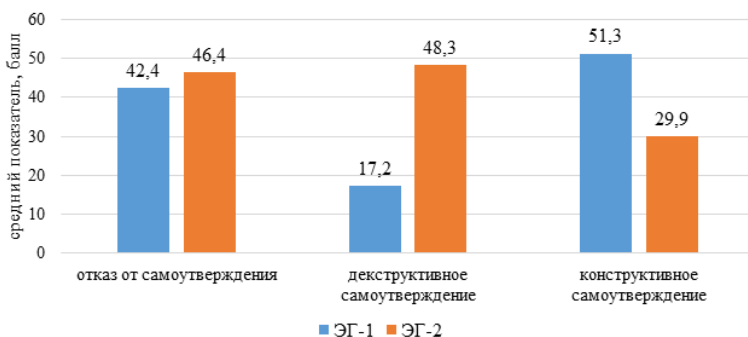


Рис. 5. Сопоставление среднегрупповых значений выраженности различных стратегий самоутверждения у подростков исследуемых групп по Методике исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте (Е. А. Киреева и Т. Д. Дубовицкая)

В группе, в которой выявлена тенденция к интернет-зависимости, происходит специфическая трансформация самоутверждения: возрастает стремление доказать свою независимость через агрессивное поведение, отрицание, подростки часто испытывают импульсивность при общении, низкий уровень достижений, который сопровождается типичными поведенческими реакциями «пренебрежительного отношения» к советам старших, недоверия к другим людям, иногда даже открытого противодействия.

На рисунке 6 представлено сопоставление средних показателей уровня агрессивности у подростков с ЗПР между исследуемыми выборками по методике «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич): уровень агрессивности преобладает у под-



ростков группы, в которой выявлена тенденция к интернет-зависимости (ЭГ-2), среднее значение по группе испытуемых 5,6 балла, а у подростков с невыявленной тенденцией к интернет-зависимости (ЭГ-1) средний показатель по группе 2,5 балла.

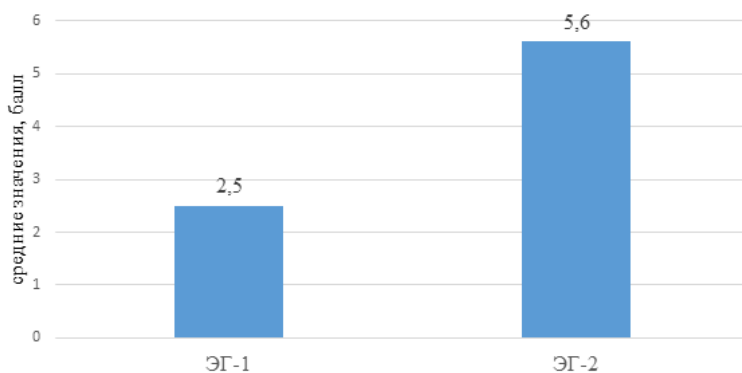


Рис. 6. Сопоставление средних показателей уровня агрессивности между исследуемыми выборками по методике «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич) у подростков с ЗПП

Таким образом, данные сравнения двух эмпирических групп, продифференцированных по критерию «интернет-зависимость», свидетельствуют о том, что у подростков со сформированной интернет-зависимостью уровень агрессивности выше, чем у подростков без тенденции к интернет-зависимому поведению.

Достоверность различий по исследуемым параметрам между испытуемыми группами с низким уровнем интернет-зависимости и с высоким уровнем интернет-зависимости проводилась с помощью непараметрического критерия U Манна – Уитни, предназначенного для сравнения двух независимых выборок. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение параметров по формам агрессии, агрессивности и самоутверждения с помощью критерия U Манна – Уитни

Переменные агрессивности	Среднее значение		U	p-level
	ЭГ-1	ЭГ-2		
Физическая агрессия	1,9	7,3	275,0	0,01
Раздражение	1,6	6,5	205,0	0,02
Негативизм	2,9	6,2	214,5	0,01
Подозрительность	5,8	7,6	232,5	0,01
Вербальная агрессия	6,3	6,8	219,0	0,04
Чувство вины	5,3	7,3	217,5	0,01
Индекс враждебности	3,8	5,3	214,8	0,02
Индекс агрессивности	4,7	6,5	210,0	0,01
Уровень агрессивности («Несуществующее животное»)	2,5	5,6	180,0	0,01
Деструктивный тип самоутверждения	17,15	48,25	15,30	0,01
Конструктивный тип самоутверждения	51,3	29,85	23,80	0,01
Отказ от самоутверждения	42,4	46,35	43,06	0,01

Испытуемые ЭГ-2 с высокими значениями интернет-зависимости достоверно отличаются от ЭГ-1 по следующим параметрам: физическая агрессия ($U = 275,0$ при $p \leq 0,01$), раздражение ($U = 205,0$ при $p \leq 0,02$), негативизм ($U = 214,5$ при $p \leq 0,01$), подозрительность ($U = 232,5$ при $p \leq 0,01$), вербальная агрессия ($U = 219,0$ при $p \leq 0,04$), чувство вины ($U = 217,5$ при $p \leq 0,01$), индекс враждебности ($U = 214,8$ при $p \leq 0,02$), деструктивный тип самоутверждения ($U = 15,30$ при $p \leq 0,01$), отказ от самоутверждения ($U = 43,06$ при $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что испытуемым ЭГ-2 свойственно увеличение количества времени, проводимого за компьютером, пренебрежение общения с друзьями, семьей, настроение улучшается при входе в интернет. Испытуемым этой группы так же свойственно поведение, направленное на физическое причинение вреда другому человеку, в ситуации высокого напряжения они могут ударить, укусить, толкнуть другого для того, чтобы сделать ему как можно больнее, нанести физический вред. Также в этой группе подростки готовы к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении, им свойственна активная борьба против установленных правил. Они очень подозрительны, не доверяют и осторожно относятся к разным контактам, часто испытывают чувство вины, ощущение, что являются плохим человеком, угрызения совести, но в то же время не сдержаны, часто выражают негативные чувства через крик, угрозы и проклятия. Данные испытуемых ЭГ-2 свидетельствует о том, что у этих подростков преобладает деструктивный тип самоутверждения, такие подростки в общении импульсивны, агрессивны, отрицают ценности и значимость других людей, при отказе от самоутверждения, таким подросткам свойственны депрессия, самоунижение, низкий уровень достижений, нет планов на будущее.

Таким образом, обобщая результаты проведенного эмпирического исследования, можно сделать вывод: гипотеза о том, что подростки с высоким уровнем интернет-зависимости чаще проявляют агрессивность и ее проявления имеют специфику, подтверждена. Агрессивные реакции подростков в данном контексте можно рассматривать как способ выражения стремления к автономии и самостоятельности, а не как исключительно негативное поведение. Для педагогической практики это означает, что вместо подавления протестных проявлений необходимо создавать условия, где подросток может реализовать свои потребности безопасным и конструктивным способом. Важными становятся развитие навыков саморегуляции, предоставление возможности участвовать в принятии решений и поддержка формирования позитивной Я-концепции, что снижает вероятность деструктивной агрессии и способствует гармоничному развитию личности. Именно на этой основе подростки с ЗПР не будут стремиться уйти от реального взаимодействия со сверстниками и взрослыми и снизится их склонность к интернет-зависимости.

Подросткам с ЗПР особенно важны структура, постепенность и визуальные подсказки. Даже короткие ежедневные упражнения и четкие правила помогают снизить интернет-зависимость и агрессию, развивают самоконтроль и память, дают возможность развивать коммуникативную компетентность.

В таблице 2 представлены рекомендации для педагогов, которые можно применять на занятиях с подростками с высоким уровнем интернет-зависимости.



**Рекомендации для педагогов, работающих с подростками с ЗПР,
с целью снижения агрессивных проявлений**

Задача	Рекомендации	Частота
Снижение интернет-зависимости	Включайте в учебный процесс короткие мультимедийные блоки (5–10 минут) с целью интереса, а не перегрузки	На каждом занятии
Развитие внимания	Используйте визуальные опоры: карточки, схемы, рисунки	Постоянно
Коррекция вербальной агрессии	Проводите ролевые игры, где подросток учится выражать эмоции словами без оскорблений	1–2 раза в неделю
Индивидуальная работа	Короткие беседы «разбор ситуации»: что вызвало агрессию, как можно поступить иначе	При выявлении всплесков
Поддержка памяти и самоконтроля	Мини-упражнения на концентрацию: запомни последовательность слов, повтори историю, карточки «что изменилось»	5–10 минут 2–3 раза в неделю
Сотрудничество со специалистами	Вовлекайте психолога/дефектолога при системной агрессии или сильной зависимости от гаджетов	По необходимости

Результаты исследования могут быть полезны специалистам для определения содержания, форм и методов работы с данной категорией подростков, а также для проведения дальнейших исследований. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в программе по профилактике агрессивного поведения интернет-зависимых подростков с ЗПР.

Список источников

1. Баксанский О. Е., Сорокина С. Г. Цифровые технологии как фактор когнитивного расширения // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 11 (127). С. 53–62. DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2024.11.7>
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2017. 336 с.
3. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. 512 с.
4. Войскунский А. Е. Психология интернет-зависимого поведения. М.: Юрайт, 2021. 280 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2020. 1136 с.
6. Горбачева А. С., Никишина В. Б., Казарян М. Ю., Петраш Е. А. Макро- и микропараметры коммуникативного поведения в больших группах социальных сетей // Психологический журнал. 2025. Т. 46, № 1. С. 45–57.
7. Егоров А. Ю., Солдаткин В. А. Интернет-зависимость: клинико-диагностические маркеры и подходы к терапии: учебное пособие. Ростов н/Д: Изд-во РостГМУ, 2021. 240 с.
8. Жихарева Л. В. Психологические особенности склонности к рискованному поведению подростков в сетевых сообществах [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 3. С. 3–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=544409742> (дата обращения: 11.01.2026).
9. Зарецкая О. В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме // Психолого-педагогические исследования. 2017. № 9 (2). С. 145–165.



10. *Карабанова О. А., Малофеев Н. Н.* Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // *Культурно-историческая психология*. 2019. Т. 15, № 4. С. 89–99.
11. *Киреева Е. А., Дубовицкая Т. Д.* Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // *Экспериментальная психология*. 2011. Т. 4, № 2. С. 115–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17046190> (дата обращения: 11.01.2026).
12. *Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В.* Психология жителей Интернета. СПб.: Ленанд, 2023. 221 с.
13. *Лоскутова В. А.* Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Новосибирск, 2004. 23 с.
14. *Лоскутова В. А.* Тест на интернет-зависимость [Электронный ресурс]. URL: <http://user.lvs.ru/vita/test/Default.htm> (дата обращения: 11.01.2026).
15. *Малыгин В. Л., Хомерники Н. С., Антоненко А. А.* Индивидуально-психологические свойства подростков как факторы риска формирования интернет-зависимого поведения [Электронный ресурс] // *Медицинская психология в России*. 2015. № 1 (30). С. 7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24255908> (дата обращения: 11.01.2026).
16. *Машаров Г. В., Кожемякина О. А.* Нейропсихологические основы исследования мышления подростков с парциальной несформированностью высших психических функций: теоретический обзор // *СМАЛЬТА*. 2025. № 4. С. 34–48. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.03>
17. *Некоз Я. О., Игнатович С. С.* Влияние социальных сетей на агрессивное поведение подростков // *Педагогика: история, перспективы*. 2022. Т. 5, № 2. С. 77–100.
18. *Николаева Е. И., Ефимова В. Л., Вергунов Е. Г., Королева И. В.* Возрастные особенности развития мозговых процессов у детей и подростков с нарушениями речи, письма, чтения и внимания [Электронный ресурс] // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2025. Т. 13, № 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82645480> (дата обращения: 11.01.2026).
19. *Реан А. А., Коновалов И. А., Новикова М. А., Молчанова Д. В.* Профилактика агрессии и деструктивного поведения молодежи: анализ мирового опыта / под ред. А. А. Реана. СПб.: Питер, 2021. 352 с.
20. *Синенко М. А., Игнатович С. С.* Цифровая среда и ее влияние на социальную ситуацию развития детей и подростков // *Педагогика: история, перспективы*. 2022. Т. 5, № 3. С. 64–71.
21. *Солдатова Г. У., Рассказова Е. И.* Неосведомленность родителей о столкновении подростков с рисками в интернете: содержание и психологические факторы // *Психологический журнал*. 2019. Т. 40, № 1. С. 71–83. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920002251-2>
22. *Солодников В. В., Зайцева А. С.* Использование социальных сетей и социализация российских подростков // *Социологическая наука и социальная практика*. 2021. Т. 9, № 1. С. 23–42. DOI: <https://doi.org/10.19181/snsp.2021.9.1.7870>
23. *Эксакусто Т. В., Истратова О. Н.* Психодиагностика: коллекция лучших тестов. 5-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 384 с.
24. *Янг К.* Интернет-зависимость: симптомы, диагностика и лечение. М.: Когито-Центр, 2021. 320 с.
25. *Anderson K. J.* Internet use among college students: An exploratory study // *Journal of American College Health*. 2001. Vol. 50, Issue 1. Pp. 21–26. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448480109595707>
26. *Caplan S. E.* Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument // *Computers in Human Behavior*. 2002. Vol. 18, Issue 5. Pp. 553–575. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3)



27. Chen S. H., Weng L. J., Su Y. J., Wu H. M., Yang P. F. Development of a Chinese Internet Addiction Scale and its psychometric study // Chinese Journal of Psychology. 2003. Vol. 45, Issue 3. Pp. 279–294. DOI: <https://doi.org/10.1037/t44491-000>
28. Griffiths M. D. Internet addiction: Does it really exist? [Электронный ресурс] // Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Applications. Ed. by J. Gackenbach. New York: Academic Press, 1998. Pp. 61–75. URL: https://www.academia.edu/780572/Griffiths_M_D_1998_Internet_addiction_Does_it_really_exist_In_J_Gackenbach_Ed_Psychology_and_the_Internet_Intrapersonal_Interpersonal_and_Transpersonal_Applications_pp_61_75_New_York_Academic_Press (дата обращения: 11.01.2026).
29. Widyanto L., Griffiths M. 'Internet Addiction': A Critical Review // International Journal of Mental Health and Addiction. 2006. Vol. 4. Pp. 31–51. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11469-006-9009-9>
30. Shapira N. A., Goldsmith T. D., Keck P. E., Khosla U. M., McElroy S. L. Psychiatric features of individuals with problematic Internet use // Journal of Affective Disorders. 2000. Vol. 57, Issue 1–3. Pp. 267–272. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0165-0327\(99\)00107-x](https://doi.org/10.1016/s0165-0327(99)00107-x)
31. DongBack S., Soumya R. Habit and addiction in the use of social networking sites: Their nature, antecedents, and consequences // Computers in Human Behavior. 2019. Vol. 99. Pp. 109–125. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.018>
32. Vedeckhina M., Borgonovi F. A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611155>
33. Walther J. B. Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction // Communication Research. 1996. Vol. 23, Issue 1. Pp. 3–43. DOI: <https://doi.org/10.1177/009365096023001001>

References

1. Baksanskiy O. E., Sorokina S. G. Digital Technologies as a Factor of Cognitive Expansion. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2024, no. 11 (127), pp. 53–62. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2024.11.7>
2. Bandura A. *Theory of Social Learning*. Saint Petersburg: Evrasiya Publ., 2017, 336 p. (In Russian)
3. Berkovits L. *Aggression: Causes, Consequences and Control*. Saint Petersburg: Prayme-Evroznak Publ., 2001, 512 p. (In Russian)
4. Voiskunsky A. E. *Psychology of Internet Dependent Behavior*. Moscow: Yurayt Publ., 2021, 280 p. (In Russian)
5. Vygotsky L. S. *Psychology of Human Development*. Moscow: Smysl Publ., 2020, 1136 p. (In Russian)
6. Gorbacheva A. S., Nikishina V. B., Kazaryan M. Yu., Petrash E. A. Macro- and Microparameters of Communicative Behavior in Large Groups of Social Networks. *Psychological journal*, 2025, vol. 46, issue 1, pp. 45–57. (In Russian)
7. Egorov A. Yu., Soldatkin V. A. *Internet Dependence: Clinical and Diagnostic Markers and Approaches to Therapy*: Textbook. Rostov-na-Don, 2021, 240 p. (In Russian)
8. Zhikhareva L. V. Psychological Characteristics of Adolescents' Propensity for Risky Behavior in Online Communities [Electronic resource]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2023, vol. 11, issue 3, pp. 3–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54409742> (date of access: 11.01.2026). (In Russian)
9. Zaretskaya O. V. Computer and Internet Addiction: Analysis and Systematization of Approaches to the Problem. *Psychological and Pedagogical Studies*, 2017, no. 9 (2), pp. 145–165. (In Russian)
10. Karabanova O. A., Malofeev N. N. Strategy for the Development of Education for Children with Disabilities: on the Way to Implementing the Cultural-Historical Approach. *Cultural-Historical Psychology*, 2019, vol. 15, issue 4, pp. 89–99. (In Russian)



11. Kireeva E. A., Dubovitskaya T. D. Methodology for Studying the Characteristics of Self-Assertion in Adolescence [Electronic resource]. *Experimental Psychology*, 2011, vol. 4, issue 2, pp. 115–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17046190> (date of access: 11.01.2026). (In Russian)
12. Kuznetsova Yu. M., Chudova N. V. *Psychology of Internet Users*. Saint Petersburg: Lenand Publ., 2023, 221 p. (In Russian)
13. Loskutova V. A. *Internet Addiction as a Form of Non-chemical Addictive Disorders*: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Medical Sciences. Novosibirsk, 2004, 23 p. (In Russian)
14. Loskutova V. A. *Internet Addiction Test* [Electronic resource]. URL: <http://user.lvs.ru/vita/test/Default.htm> (date of access: 11.01.2026). (In Russian)
15. Malygin V. L., Khomerniki N. S., Antonenko A. A. Individual-Psychological Characteristics of Adolescents as Risk Factors for the Development of Internet-Addictive Behavior [Electronic resource]. *Medical Psychology in Russia*, 2015, no. 1 (30), p. 7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24255908> (date of access: 11.01.2026). (In Russian)
16. Masharov G. V., Kozhemyakina O. A. Neuropsychological Foundations of Studying Adolescent Thinking with Partial Immaturity of Higher Mental Functions: Theoretical Review. *SMALTA*, 2025, no. 4, pp. 34–48. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.03>
17. Nekoz Ya. O., Ignatovich S. S. The Impact of Social Networks on Aggressive Behavior in Adolescents. *Pedagogy: History, Perspectives*, 2022, vol. 5, issue 2, pp. 77–100. (In Russian)
18. Nikolaeva E. I., Efimova V. L., Vergunov E. G., Koroleva I. V. Age-related Characteristics of Brain Process Development in Children and Adolescents with Speech, Writing, Reading, and Attention Disorders [Electronic resource]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2025, vol. 13, issue 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82645480> (date of access: 11.01.2026). (In Russian)
19. Rean A. A., Konovalov I. A., Novikova M. A., Molchanova D. V. *Prevention of Aggression and Destructive Behavior in Youth: Analysis of Global Experience*. Edited by A. A. Rean. Saint Petersburg: Piter Publ., 2021, 352 p. (In Russian)
20. Sinenko M. A., Ignatovich S. S. The Digital Environment and Its Influence on the Social Development of Children and Adolescents. *Pedagogy: History, Perspectives*, 2022, vol. 5, issue 3, pp. 64–71. (In Russian)
21. Soldatova G. U., Rasskazova E. I. Uncertainty of Parents about the Collision of Adolescents with Risks on the Internet: Content and Psychological Factors. *Psychological Journal*, 2019, vol. 40, issue 1, pp. 71–83. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920002251-2>
22. Solodnikov V. V., Zaitseva A. S. The Use of Social Networks and Socialization of Russian Adolescents. *Sociological Science and Social Practice*. 2021, vol. 9, issue 1, pp. 23–42. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.19181/snsp.2021.9.1.7870>
23. Eksakusto T. V., Istratova O. N. *Psychodiagnostics: a Collection of the Best Tests*. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 2008, 384 p. (In Russian)
24. Yang K. *Internet Dependence: Symptoms, Diagnosis and Treatment*. Moscow: Kogito-Center Publ., 2021, 320 p. (In Russian)
25. Anderson K. J. Internet Use Among College Students: An Exploratory Study. *Journal of American College Health*, 2001, vol. 50, issue 1, pp. 21–26. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448480109595707>
26. Caplan S. E. Problematic Internet Use and Psychosocial Well-Being: Development of a Theory-Based Cognitive–Behavioral Measurement Instrument. *Computers in Human Behavior*, 2002, vol. 18, issue 5, pp. 553–575. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3)



27. Chen S. H., Weng L. J., Su Y. J., Wu H. M., Yang P. F. Development of a Chinese Internet Addiction Scale and its Psychometric Study. *Chinese Journal of Psychology*, 2003, vol. 45, issue 3, pp. 279–294. DOI: <https://doi.org/10.1037/t44491-000>

28. Griffiths M. D. Internet addiction: Does it really exist? [Electronic resource]. *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Applications*. Ed. by J. Gackenbach. New York: Academic Press Publ., 1998, pp. 61–75. URL: https://www.academia.edu/780572/Griffiths_M_D_1998_Internet_addiction_Does_it_really_exist_In_J_Gackenbach_Ed_Psychology_and_the_Internet_Intrapersonal_Interpersonal_and_Transpersonal_Applications_pp_61_75_New_York_Academic_Press (date of access: 11.01.2026).

29. Widyanto L., Griffiths M. ‘Internet Addiction’: A Critical Review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2006, vol. 4, pp. 31–51. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11469-006-9009-9>

30. Shapira N. A., Goldsmith T. D., Keck P. E., Khosla U. M., McElroy S. L. Psychiatric Features of Individuals with Problematic Internet Use. *Journal of Affective Disorders*, 2000, vol. 57, issue 1–3, pp. 267–272. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0165-0327\(99\)00107-x](https://doi.org/10.1016/s0165-0327(99)00107-x)

31. DongBack S., Soumya R. Habit and addiction in the use of social networking sites: Their nature, antecedents, and consequences. *Computers in Human Behavior*, 2019, vol. 99, pp. 109–125. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.018>

32. Vedeckina M., Borgonovi F. A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611155>

33. Walther J. B. Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal, and Hyperpersonal Interaction. *Communication Research*, 1996, vol. 23, issue 1, pp. 3–43. DOI: <https://doi.org/10.1177/009365096023001001>

Информация об авторе

Баль Ольга Анатольевна – педагог-психолог I категории, Средняя общеобразовательная школа № 217, г. Новосибирск, Россия, boa@s217.ru

Information about the Author

Olga A. Bal – Teacher-Psychologist of the First Category, Secondary School No. 217, Novosibirsk, Russia, boa@s217.ru

Поступила: 13.01.2026

Одобрена после рецензирования: 16.02.2026

Принята к публикации: 13.03.2026

Received: 13.01.2026

Approved after peer review: 16.02.2026

Accepted for publication: 13.03.2026



Научная статья

УДК 159.922.8+316.6

DOI: 10.15293/2312-1580.2601.05

Исследование взаимосвязи одиночества и социальной тревожности в юношеском возрасте

Гурина Елена Сергеевна¹, Пойтингер Дженнифер²,
Глуцкая Мария Дмитриевна³

^{1,2,3}Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье анализируется феномен одиночества в юношеском возрасте в современных социокультурных условиях. Важность исследования феномена одиночества обусловлена как объективным показателем его распространенности среди лиц юношеского возраста, так и противоречивостью самого феномена. Целью работы является изучение взаимосвязи различных типов одиночества с социальной тревожностью, которая демонстрирует свой рост среди молодых людей. Приводятся результаты эмпирического исследования, указывающие на взаимосвязь диффузного, отчуждающего, диссоциированного одиночества в юношеском возрасте и признаков социальной тревожности. В работе также отмечается важность реализации способов поддержки лиц, переживающих одиночество и имеющих симптомы социальной тревожности. В качестве направлений оказания психологической помощи авторы называют улучшение социальных навыков лиц юношеского возраста при помощи КПТ-техник, формирование устойчивых социальных контактов и поддержание благоприятного климата внутри социальных групп.

Ключевые слова: одиночество; типы одиночества; диффузное одиночество; отчуждающее одиночество; диссоциированное одиночество; социальная тревожность; страх; социальное избегание.

Для цитирования: Гурина Е. С., Пойтингер Д., Глуцкая М. Д. Исследование взаимосвязи одиночества и социальной тревожности в юношеском возрасте // СМАЛЬТА. 2026. № 1. С. 65–79. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.05>

Research Article

Research on the Relationship between Loneliness and Social Anxiety in Youthful Age

Elena S. Gurina¹, J. Poitinger², Maria D. Glutskaya³

^{1,2,3}Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article analyzes the phenomenon of loneliness in adolescence in contemporary sociocultural conditions. The importance of studying the phenomenon of loneliness is due to both the objective indicator of its prevalence among adolescents and the inconsistency of the phenomenon itself. The aim of the work is to study the relationship

© Гурина Е. С., Пойтингер Д., Глуцкая М. Д., 2026



between various types of loneliness and social anxiety, which demonstrates its growth among young people. The results of an empirical study are presented, demonstrating the relationship between diffuse, alienating, dissociated loneliness in adolescence and signs of social anxiety. As areas of psychological assistance, the authors name the improvement of social skills of adolescents using CBT techniques, the formation of stable social contacts and maintaining a favorable climate within social groups.

Keywords: loneliness; types of loneliness; diffuse loneliness; alienating loneliness; dissociated loneliness; social anxiety; fear; social avoidance.

For Citation: Gurina E. S., Poitinger J., Glutskaya M. D. Research on the Relationship between Loneliness and Social Anxiety in Youthful Age. *SMALTA*, 2026, no. 1, pp. 65–79. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.05>

Одиночество является одной из фундаментальных проблем, длительное время привлекающих внимание философов, психологов и социологов [2; 4; 5; 6; 7; 10; 11; 14; 15]. В настоящее время оно приобретает все большую актуальность в связи с изменением социокультурной ситуации, оказывая негативное влияние на психическое и социальное благополучие отдельно взятого индивида и затрагивая общество в целом (снижение уровня социальной интеграции, трудности в создании семьи и др.). Ориентация на крайний индивидуализм и трансформация ценностно-смысловой сферы предрасполагают к усилению одиночества среди современных людей. В условиях тотальной цифровизации, когда виртуальные связи часто замещают глубокое личностное общение, возникает парадокс «гиперсвязности в изоляции». Актуальность исследования одиночества в юношеском возрасте обусловлена его системным влиянием на ключевые аспекты развития личности в этот критический период. Длительное и интенсивное переживание одиночества может лежать в основе депрессивных состояний, а также оказывать негативное воздействие на формирование идентичности, построение значимых межличностных отношений и профессиональное самоопределение.

Одиночество традиционно рассматривается как многогранный феномен, обладающий различным потенциалом воздействия на личность и по-разному проявляющий себя у лиц разного возраста. Несмотря на это, существует проблема: эмпирических работ, освещающих одиночество в комплексе личностных и социальных факторов и дающих основу для дифференциации данного феномена в юношеском возрасте, недостаточно. Невозможность глубокого понимания совокупности личностных и социальных факторов, взаимосвязанных с одиночеством, выступает серьезным препятствием на пути оказания психологической помощи лицам, испытывающим одиночество.

Для решения обозначенной проблемы нами были использованы теоретические (анализ литературы и систематизация существующих научных взглядов на одиночество в юношеском возрасте) и эмпирические методы (тестирование, методы математико-статистической обработки, сопровождающиеся интерпретацией результатов), которые последовательно будут представлены в работе.

В научной литературе существует несколько подходов к рассмотрению феномена одиночества и его определению. Глубокий анализ существующих в западной литературе подходов представлен в работе Д. Перлман и Л. Пепло [10], в которой авторы выделяют:

– психоаналитический подход: G. Zilboorg [26] подчеркивает необходимость разведения понятий «уединенность – одиночество» и рассматривает одиночество как



отражение нарциссических черт, мании величия и враждебности; Н. S. Sullivan [25] делает акцент на потребности человека в близости и рассматривает одиночество во взрослом возрасте как следствие несформированных в детстве социальных навыков и проблем в отношениях с родителями;

– человеко-центрированный подход: S. R. Rogers [23] осмысляет одиночество как результат противоречий между истинным «Я» и социально-заданными образцами и считает, что одиночество связано с феноменологическими несоответствиями представлений человека о собственном «Я»;

– экзистенциальный подход: С. Е. Moustakas [21], И. Ялом [17] рассматривают одиночество как изначально присущую данность человеческого существования;

– социологический подход: D. Riesman, N. Glazer и R. Denney [22] подчеркивают существующую в современном мире ориентацию на других в ущерб своему «Я»; P. Slater [24] указывает на невозможность удовлетворения потребности в сопричастности и взаимозависимости в условиях индивидуализма; С. С. Bowman [18] обозначает факторы, связанные с возрастанием одиночества: ослабление связей в первичной группе, усиление семейной и социальной мобильности;

– интеракционистский подход: Р. Вейс [2] рассматривает одиночество как результат комбинации фактора личности и фактора ситуации. Он разделяет два эмоциональных состояния, определяемых людьми как одиночество: состояние эмоциональной изоляции (отсутствие «привязанности к конкретному человеку») и состояние социальной изоляции (отсутствие «доступного круга социального общения») [2, с. 119];

– когнитивный подход: Д. Перлман и Л. Пепло [10] понимают одиночество как продукт несоответствия между желаемым уровнем социальных контактов и реальным уровнем, при этом они делают акцент на мыслительных процессах, с помощью которых человек и соизмеряет этот разрыв;

– интимный подход: V. J. Derlega, S. T. Margulis [19] отталкиваются от понятий «интимность» и «самораскрытие» и понимают под одиночеством результат недостатка интимности, необходимой для близкого, доверительного общения;

– общесистемный подход: J. P. Flanders [20], считавший, что на поведение любого организма действуют факторы сразу нескольких уровней системы, представляет одиночество как механизм обратной связи, помогающий индивиду или обществу устанавливать устойчивый и оптимальный уровень межличностных контактов.

У. А. Садлер и Т. Б. Джонс в рамках экзистенциально-феноменологического подхода отмечают, что одиночество не является аналогом физической изоляции и определяют его как «переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определенную форму самосознания, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности» [14, с. 27]. Авторы также предлагают собственную типологию одиночества, основываясь на таком понятии, как «измерение» (используют его не в общенаучном смысле, а как метафору): выделяют космическое, культурное, социальное, межличностное измерения одиночества [14].

В представленных зарубежных подходах одиночество раскрывается как с негативных, так и с позитивных сторон, что подчеркивает неоднозначность феномена.

В отечественной науке также уделяется внимание феномену одиночества. Н. Е. Покровский [11] считает, что одиночество – это понятие, реальный жизненный смысл которого как будто является ясным и понятным каждому человеку. Однако



подобное представление, считает исследователь, обманчиво, поскольку оно скрывает сложное и противоречивое философское содержание, как бы ускользающее от реального анализа. По мнению ученого, одиночество – субъективный опыт, который не следует отождествлять с социальной изоляцией [11].

Д. А. Леонтьев [9] определяет одиночество как переживание собственной невовлеченности в отношения с другими людьми, которое может проявляться при условии как реальной физической изоляции, так и в присутствии других людей, но без необходимого психологического контакта с ними. В обоих случаях одиночество можно разделить на добровольное и вынужденное. Д. А. Леонтьевым совместно с Е. Н. Осиным [9] был разработан дифференциальный опросник переживания одиночества.

И. М. Слободчиков [15] предлагает рассматривать одиночество как сущностную личностную характеристику, т. е. базовое переживание, которое сопровождает процесс личностного развития. Также ученым подчеркивается необходимость определения содержательных аналогов одиночества, к которым можно отнести понятия «уединение», «отчуждение» и «изоляция». Очень ценной является описанная И. М. Слободчиковым динамика переживания одиночества в онтогенезе. В диссертационном исследовании Е. В. Неумоевой [7] подчеркивается, что одиночество, помимо негативного влияния, обладает и позитивным потенциалом (на примере юношеской выборки).

Е. В. Клименко [5] предлагает следующую типологию: комфортное одиночество (к этому типу относится уединение) и дискомфортное одиночество, которое подразделяется на внешнее (изоляция), внутреннее и межличностное одиночество.

Подводя итог, следует отметить, что на существует множество интереснейших теорий и подходов к одиночеству, представлены различные авторские типологии, но так и нет четкого и общепризнанного определения понятия. В научных психологических работах можно встретить термины «одиночество», «чувство одиночества», «переживание одиночества», «ощущение одиночества», «состояние одиночества» как синонимические или как отличные друг от друга. В связи с этим считаем необходимым отметить, что в рамках данной статьи мы будем отталкиваться от определения одиночества, данного С. Г. Корчагиной, рассматривающей его как «... психическое состояние человека, отражающее переживание своей деятельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми» [6, с. 14]. Также мы считаем обоснованным в нашей работе не отождествлять одиночество и уединенность.

Р. С. Вейс отмечает, что «одиночество более распространенное явление в юности, чем в более зрелом возрасте, и сильнее ощущается среди молодежи» [2, с. 124]. Г. М. Тихонов [16] также отмечает, что наиболее уязвимы к одиночеству именно молодые люди. Е. В. Неумоева [7] считает, что одиночество в юношеском возрасте может отражать возрастные задачи данного этапа.

В юношеском возрасте часто возникает противоречие между потребностью в глубокой, прочной эмоциональной привязанности и поверхностностью реальных отношений. Условия жизни современных девушек и юношей могут еще больше усиливать это противоречие: их мир, помимо окружения «офлайн», расширяется за счет цифрового пространства. С одной стороны, цифровые технологии предоставляют молодым людям новые возможности для общения (создавая иллюзию со-



циальной близости); с другой стороны, виртуальное общение не может заменить настоящую глубокую коммуникацию.

В юношеском возрасте человек встречается с различными вызовами, такими как давление окружающих, принятие новых социальных ролей, поиск своего места в обществе, проблема идентичности, неопределенность будущего. Это период, когда продолжается активное формирование личности, и многие девушки и юноши уже сталкиваются с тем, что их интересы и взгляды могут часто не совпадать с мнением друзей или членов семьи. Обнаружение этих различий нередко способствует усилению одиночества, особенно если у человека нет близких людей, с которыми он мог бы поделиться своими мыслями и чувствами.

Одиночество в юношеском возрасте может принимать различные формы. Некоторые молодые люди чувствуют себя одинокими даже в компании других людей (субъективное одиночество), что связано с эмоциональным разрывом, когда они не могут найти себе единомышленников или когда никто не понимает их внутренние переживания. Другие могут пытаться преодолеть одиночество с помощью социальных сетей и онлайн-общения, однако это нередко создает лишь иллюзию связи, в то время как реальные отношения остаются достаточно поверхностными и неудовлетворяющими.

Безусловно, одиночество в юношеском возрасте может выступать и как ресурс развития личности: в определенной степени оно дает возможность глубже познавать себя и других, заниматься саморазвитием, находить собственные интересы и хобби. Однако научные исследования демонстрируют взаимосвязь одиночества с различными психологическими феноменами, осложняющими протекание юношеского возраста, одним из которых является тревожность.

На протяжении нескольких десятилетий в области психологии активно исследуется тревожность у представителей различных возрастов, однако на современном этапе развития общества особенно актуальной является проблема именно социальной тревожности. Социальная тревожность – это достаточно широкое понятие; в зависимости от степени своей выраженности оно может проявляться в различной форме: от застенчивости до социальной фобии. Однако современные эмпирические исследования позволяют обнаруживать некоторые расхождения у лиц с социальной тревожностью и у тех, кто характеризуется застенчивостью [8]. Достаточно полно феномен социальной тревожности охарактеризовали А. Б. Холмогорова и И. В. Никитина: «...тревожность, триггером которой выступают разного рода ситуации социального взаимодействия» [8, с. 80].

Помимо указанных авторов, исследованием названного феномена в наше время занимались О. С. Прилепских [12] и И. Г. Архипова [1]. О. А. Сагалакова и Д. В. Труевцев посвятили монографию «Социальные страхи и социофобии» исследованию так называемой болезни современного общества [13]. В зарубежной психологии благодаря своим трудам, также затронувшим обсуждаемое нами явление, стали известны А. Бек и Д. Кларк. Однако изучение природы социальной тревожности началось много веков назад. Известно, что симптоматика застенчивости, социальной тревожности и социального избегания выделялась еще древними греками во времена Гиппократов [8].

В условиях цифровизации общества мы сталкиваемся с активным ростом уровня социальной тревожности, особенно в юношеском возрасте, когда окружение чело-



века кардинально меняется за счет перехода на новый этап обучения или с началом трудовой деятельности, что требует адаптации к новому окружению. Людям с высоким уровнем социальной тревожности, как правило, свойственен ряд признаков [12]:

1. Стремление избегать ситуаций нахождения в центре внимания, страх публичных выступлений.
2. Постоянно сопровождающий страх унижения, отвержения.
3. Стремление избегать ситуаций, в которых человека могут оценить негативно.
4. Выдумывание наихудших сценариев развития событий, даже если само событие еще не произошло [1].

Студенческая жизнь состоит из ситуаций, в которых невозможно обойтись без межличностного взаимодействия и публичных выступлений. Некоторые авторы отмечают, что у юношей с высоким уровнем социальной тревожности может быть меньше друзей, опыта романтических отношений, меньше шансов вступить в брак, чем у других людей [1; 8]. На фоне скудности социальных контактов возникает риск возникновения одиночества. Однако научных работ, в которых бы исследовалась взаимосвязь одиночества и социальной тревожности в юношеском возрасте, недостаточно, что и обусловило предмет и цель нашего исследования.

Нами была сформулирована гипотеза о наличии взаимосвязи между типами одиночества, переживаемыми в юношеском возрасте, и характерными проявлениями социальной тревожности.

Поставив целью работы исследование взаимосвязи социальной тревожности и одиночества в юношеском возрасте, мы определили следующие задачи:

- 1) сформировать выборку представителей юношеского возраста;
- 2) осуществить отбор диагностического инструментария, подходящего для юношеского возраста и направленного на выявление ведущих типов одиночества и различных аспектов социальной тревожности;
- 3) провести эмпирическое исследование на юношеской выборке для изучения взаимосвязи типов одиночества и параметров социальной тревожности.

В качестве методов исследования использованы тестирование и методы математико-статистической обработки. Данные подверглись проверке на нормальность распределения по критерию Колмогорова – Смирнова, что обусловило использование параметрического критерия корреляции r -Пирсона.

Диагностические методики представлены «Шкалой социальной тревожности Либовица» в адаптации И. В. Григорьевой и С. Н. Ениколопова [3] и диагностическим опросником «Одиночество» С. Г. Корчагиной [6].

В исследовании приняли участие 52 человека в возрасте от 18 до 24 лет (студенты 1 и 2 курса факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета), из которых мужчин – 3, женщин – 49. Распределение выборки по возрасту в процентном соотношении представлено на рисунке 1.

По результатам диагностического опросника «Одиночество» С. Г. Корчагиной можно сделать вывод о степени представленности одиночества на выборке, используя средние значения. Графическое выражение полученных средних значений представлено на рисунке 2.



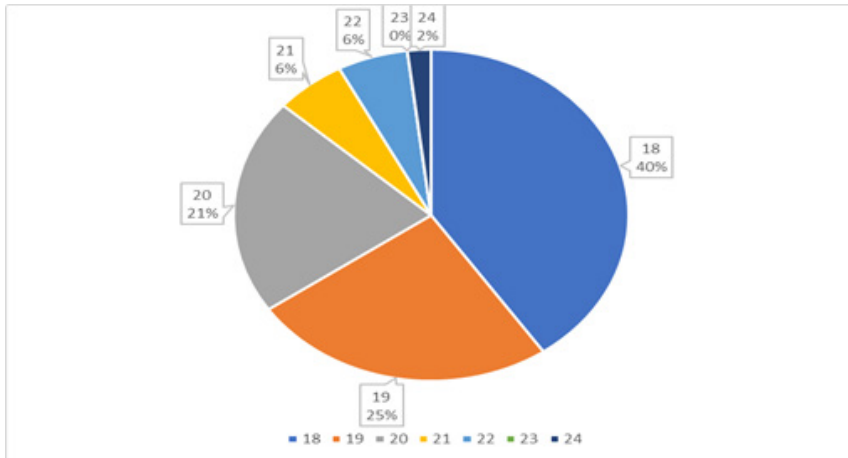


Рис. 1. Распределение выборки по возрасту

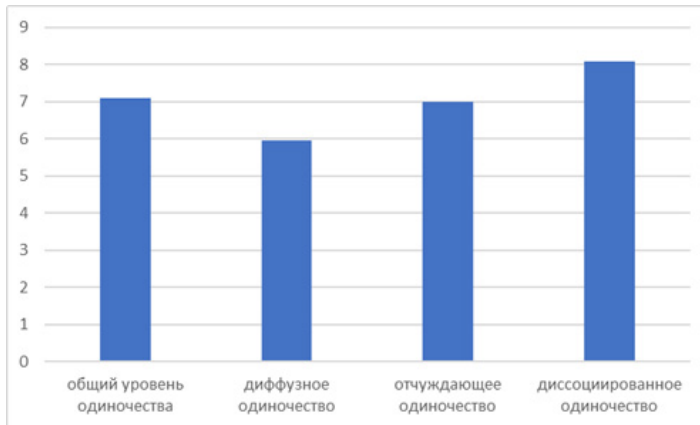


Рис. 2. Средние значения по параметрам методики «Одиночество» С. Г. Корчагиной

Как показано на диаграмме, общий уровень одиночества в общей тенденции имеет средний показатель ($M = 7,08$), что говорит о субъективном эмоциональном благополучии, однако о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Диссоциированное одиночество имеет среднее значение с тенденцией к высокому ($M = 8,07$), что говорит о повышенной тревожности, возбудимости, демонстративности характера и эгоистичности. Отчуждающее одиночество имеет средний показатель ($M = 7$), что может свидетельствовать о пониженной способности к сотрудничеству, а также отчужденности в межличностных отношениях. Диффузное одиночество имеет низкий показатель ($M = 5,96$), что говорит о высоком уровне эмпатии, коммуникативной направленности, согласованности с внешними нормами и правилами.

Распределение уровней выраженности социальной тревожности, выявленной с помощью методики «Шкала социальной тревожности Либовица», представлено на рисунке 3.



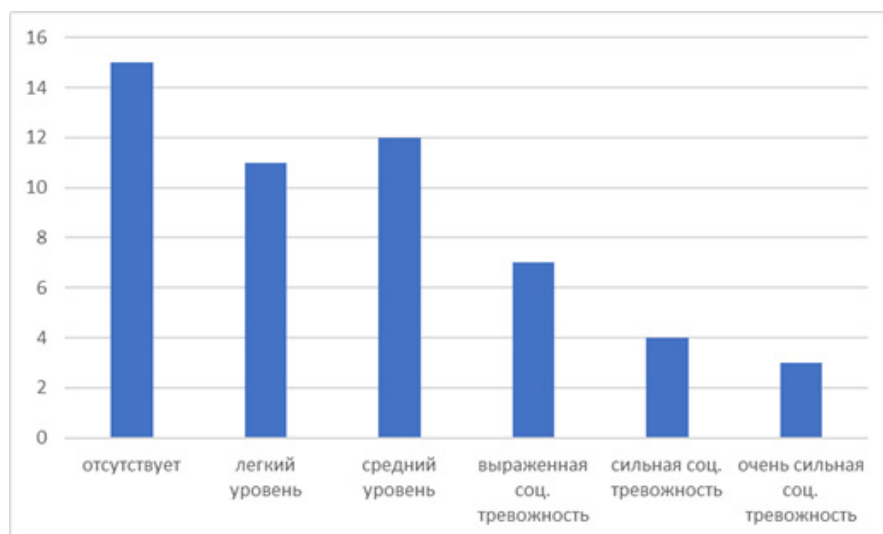


Рис. 3. Распределение уровней выраженности социальной тревожности

Диаграмма иллюстрирует, что лишь у 15 респондентов из 52 социальная тревожность не выражена, у оставшихся 37 испытуемых наблюдается определенная степень выраженности социальной тревожности (от легкой до очень сильной).

В ходе корреляционного анализа обнаружены 29 значимые взаимосвязи (табл.). Графическое выражение полученных результатов представлено на рисунках 4–7.

Таблица

Результаты применения параметрического критерия корреляции г-Пирсона

Исследуемые параметры	г-Пирсона	Ур. знач. (p)
1	2	3
Одиночество и Социальная тревожность	0,66**	0,000001
Одиночество и Страх	0,60**	0,000003
Одиночество и Избегание	0,64**	0,000001
Одиночество и Межличностный контакт: страх	0,61**	0,000002
Одиночество и Межличностный контакт: избегание	0,64**	0,000001
Одиночество и Формальное общение: страх	0,49**	0,0002
Одиночество и Формальное общение: избегание	0,59**	0,000005
Одиночество и Общественные места: страх	0,45**	0,0008
Одиночество и Общественные места: избегание	0,37*	0,007
Диффузное одиночество и Социальная тревожность	0,45**	0,0008
Диффузное одиночество и Страх	0,45**	0,0008
Диффузное одиночество и Избегание	0,39*	0,004
Диффузное одиночество и Межличностный контакт: страх	0,48**	0,0003
Диффузное одиночество и Межличностный контакт: избегание	0,40**	0,004
Диффузное одиночество и Формальное общение: страх	0,29*	0,04
Диффузное одиночество и Формальное общение: избегание	0,33*	0,02



Окончание табл.

1	2	3
Диффузное одиночество и Общественные места: страх	0,43**	0,002
Отчуждающее одиночество и Избегание	0,32*	0,02
Отчуждающее одиночество и Межличностный контакт: избегание	0,34*	0,02
Отчуждающее одиночество и Формальное общение: избегание	0,30*	0,03
Диссоциированное одиночество и Социальная тревожность	0,62**	0,000001
Диссоциированное одиночество и Страх	0,56**	0,00002
Диссоциированное одиночество и Избегание	0,61**	0,000001
Диссоциированное одиночество и Межличностный контакт: страх	0,51**	0,0001
Диссоциированное одиночество и Межличностный контакт: избегание	0,57**	0,000009
Диссоциированное одиночество и Формальное общение: страх	0,48**	0,0004
Диссоциированное одиночество и Формальное общение: избегание	0,59**	0,000005
Диссоциированное одиночество и Общественные места: страх	0,46**	0,0006
Диссоциированное одиночество и Общественные места: избегание	0,39*	0,005

Примечание: * – слабая, ** – умеренная.

Обнаружены 9 положительных взаимосвязей между параметром «Одиночество» опросника С. Г. Корчагиной и всеми параметрами методики «Шкала социальной тревожности Либовица» (рис. 4)



Рис. 4. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей с параметром «Одиночество»

Как видно из рисунка 4, среди взаимосвязей 8 имеют умеренную степень и 1 – слабую. Это означает, что с увеличением общего ощущения одиночества, чувства неполноценности и ощущения «никому ненужности», повышаются тревога и страх, вызванные межличностным взаимодействием в формальной и неформальной обстановке, в ситуациях совершения действий в общественных местах, а также усиление тенденции к избеганию перечисленных ситуаций.

Обнаружены 8 положительных взаимосвязей между параметрами методики «Шкала социальной тревожности Либовица» и шкалой «Диффузное одиночество», среди которых 5 умеренных и 3 слабых взаимосвязи (рис. 5).





Рис. 5. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей с параметром «Диффузное одиночество»

Люди, переживающие диффузное одиночество, отличаются наличием противоречивых личностных качеств и поведенческих моделей, которые связаны с растворением своего «Я» при отождествлении себя с другими людьми. Диффузное одиночество отдаляет человека от собственного «Я», что приводит к трудностям в процессе самопонимания и обособления [6]. Полученные взаимосвязи свидетельствуют о том, что с увеличением степени диффузного одиночества возрастает тревога и страх в ситуациях межличностного формального и неформального взаимодействия, повышается уровень избегания контакта в подобных ситуациях. При этом по мере увеличения признаков диффузного одиночества не наблюдается возрастающая тенденции к избеганию совершения действий в общественных местах.

Обнаружены 3 слабые положительные взаимосвязи между параметрами методики «Шкала социальной тревожности Либовица» и параметром «Отчуждающее одиночество» (рис. 6).



Рис. 6. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей с параметром «Отчуждающее одиночество»

Отчуждающее одиночество характеризуется потерей значимых связей, чувством покинутости, дистантностью в общении с другими, т. е. в данном типе одиночества доминирует процесс обособления [6]. Результаты исследования демонстрируют, что с возросшим переживанием отчуждающего одиночества возрастает и тенденция к избеганию межличностных контактов в формальной и неформальной обстановке.

Обнаружены 9 положительных взаимосвязей между параметром «Диссоциированное одиночество» и всеми параметрами методики «Шкала социальной тревожности Либовица», среди которых 8 умеренных и 1 слабая взаимосвязи.



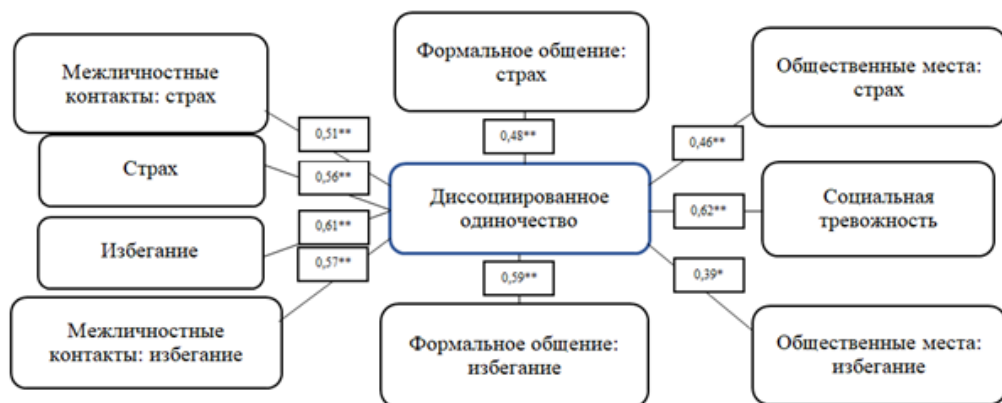


Рис. 7. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей с параметром «Диссоциированное одиночество»

Диссоциированное одиночество С. Г. Корчагина характеризует как ярко выраженную идентификацию, при этом резко сменяющуюся таким же заметным отчуждением. Дело в том, что люди, переживающие диссоциированное одиночество, принимают лишь некоторые стороны своей личности, а другие – отвергают. Для таких людей характерны тревожность, демонстративность характера, эгоцентричность и подчиняемость в отношениях с людьми. Обнаруженные взаимосвязи показали, что с возрастом тенденции поведения, характерного для переживания диссоциированного одиночества, наблюдается увеличение страха в ситуациях социального взаимодействия в формальной и неформальной обстановке, а также в ситуациях, где человеку необходимо совершать действия публично, в общественных местах. Помимо этого, значимые взаимосвязи отражают возрастание тенденции к избеганию в перечисленных ситуациях по мере увеличения ощущения диссоциированного одиночества.

Таким образом, проведенное исследование позволяет эмпирически подтвердить концептуальную сложность одиночества в юношеском возрасте. Оно является многомерным и амбивалентным феноменом, который одновременно рассматривается как экзистенциальная данность человека, как продукт усложнения самосознания в определенные возрастные промежутки, как результат дефицита качественных социальных связей и несоответствия между желаемым и достигнутым уровнем общения, как личностный ресурс и как результат рассогласования истинного «Я» и «Я», презентуемого другим. Еще одним феноменом, характеризующим особенности межличностного взаимодействия, является социальная тревожность, которая существенно ограничивает и осложняет жизнь человека. Социальная тревожность в ряде исследований рассматривается и как крайняя степень застенчивости, и как самостоятельный феномен, отличный от застенчивости.

Наше исследование подтвердило наличие значимых взаимосвязей между типами одиночества и проявлениями социальной тревожности в юношеском возрасте, при этом разные типы одиночества коррелируют с разными аспектами социальной тревожности. Отчуждающее одиночество коррелирует лишь с тенденцией к избеганию в некоторых ситуациях социального взаимодействия, при этом не обнаружено взаимосвязи с общим уровнем социальной тревожности. Общий уровень ощуще-



ния одиночества, а также его такие типы, как диффузное и диссоциированное одиночество, коррелируют практически со всеми проявлениями социальной тревожности. Полученные данные указывают на то, что один феномен может усиливать проявления другого, усугубляя проблему. Исследование подчеркивает возможность комплексного решения проблемы социальной тревожности и ощущения одиночества, обращает внимание на яркое переживание обеих проблем представителями юношеского возраста.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более глубоком и качественном анализе субъективного опыта одиночества, уточнении понятия «социальная тревожность» и изучении влияния цифровых форматов коммуникации на специфику одиночества и социальной тревожности. В практическом плане считаем важным разрабатывать программы поддержки для людей, столкнувшихся как с одиночеством, так и с социальной тревожностью. В качестве направлений оказания психологической помощи мы рассматриваем следующее: улучшение социальных навыков лиц юношеского возраста с помощью КППТ-техник, формирование устойчивых социальных контактов и поддержание благоприятного климата внутри социальных групп.

Список источников

1. *Архипова И. Г.* Понимание актуальности социальной тревожности и ее профилактики в современном мире // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 11. С. 90–97. DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2023.11.11>
2. *Вейс Р.* Вопросы изучения одиночества // Лабиринты одиночества. М.: Прогресс, 1989. С. 114–128.
3. *Григорьева И. В., Ениколопов С. Н.* Апробация опросников «Шкала социальной тревожности Либовица» и «Шкала страха негативной оценки (краткая версия)» // Национальный психологический журнал. 2016. № 1 (21). С. 31–44.
4. *Кизурова Е. С.* Специфика межличностных отношений лиц юношеского возраста, переживающих одиночество // Теоретические и прикладные проблемы клинической психологии: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. СПб: АЙСИНГ, 2011. С. 361–364.
5. *Клименко Е. В.* Анализ теоретических подходов к проблеме классификации одиночества [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2020. № 22 (312). С. 475–477. URL: <https://moluch.ru/archive/312/70900/> (дата обращения: 12.06.2025).
6. *Корчагина С. Г.* Психология одиночества: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.
7. *Неумова Е. В.* Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2005. 26 с.
8. *Никитина И. В., Холмогорова А. Б.* Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1 // Социальная и клиническая психиатрия. 2010. № 1. С. 80–85.
9. *Осин Е. Н., Леонтьев Д. А.* Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. Т. 10, № 1. С. 55–81.
10. *Перлман Д., Пепло Л.* Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества. М.: Прогресс. 1989. С. 152–168.
11. *Покровский Н. Е.* Человек, одиночество, гуманизм // Лабиринты одиночества. М.: Прогресс, 1989. С. 5–20.
12. *Прилепских О. С.* Социальная тревожность и ее влияние на межличностные отношения в юношеском возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 301–305.



13. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Социальные страхи и социофобии. Томск: Изд-во Томского университета, 2007. 210 с.
14. Садлер У. А., Джонсон Т. Б. От одиночества – к аномии // Лабиринты одиночества. М.: Прогресс, 1989. С. 21–52.
15. Слободчиков И. М. Переживание одиночества с позиций культурно-исторической психологии Л. С. Выготского // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2008. № 3. С. 32–42.
16. Тихонов Г. М. Одиночество: стереотип и реальность. Ижевск: Изд-во ИЖГТУ, 2005. 376 с.
17. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: РИМИС, 2008. 604 с.
18. Bowman C. C. Loneliness and social change // American Journal of Psychiatry. 1955. Vol. 112, Issue 3. Pp. 194–198. DOI: <https://doi.org/10.1176/ajp.112.3.194>
19. Derlega V. J., Margulis S. T. Why loneliness occurs: The interrelationship of social-psychological and privacy concepts // Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy. Ed. by L. A. Peplau, D. Perlman. New York: John Wiley & Sons, 1982. Pp. 152–165.
20. Flanders J. P. A General Systems Approach to Loneliness // Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy. Ed. by L. A. Peplau, D. Perlman. New York: John Wiley & Sons, 1982. Pp. 166–179.
21. Moustakas C. E. Loneliness. N. J.: Prentice-Hall, 1961. 107 p.
22. Riesman D., Glazer N., Denney R. The lonely crowd: A study of the changing American character. Yale University Press, 1961. 315 p.
23. Rogers S. R. The loneliness of contemporary man as seen in “The case of Ellen West” // Annals of Psychotherapy. 1961. Vol. 3. Pp. 22–27.
24. Slater P. The pursuit of loneliness: American culture at the breaking point. Boston: Beacon Press, 1976. 206 p.
25. Sullivan H. S. The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton, 1953. 393 p.
26. Zilboorg G. Loneliness // Atlantic Monthly. 1938. January. Pp. 45–54.

References

1. Arkhipova I. G. Understanding the Relevance of Social Anxiety and its Prevention in the Modern World. Society: *Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2023, no. 11, pp. 90–97. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2023.11.11>
2. Weiss R. Issues of Studying Loneliness. *Labyrinths of Loneliness*. Moscow: Progress Publ., 1989, pp. 114–128. (In Russian)
3. Grigorieva I. V., Enikolopov S. N. Testing questionnaires “Liebowitz Social Anxiety Scale” and “Fear of Negative Evaluation Scale” (short version). *National Psychological Journal*, 2016, no. 1 (21), pp. 31–44. (In Russian)
4. Kizurova E. S. Specificity of Interpersonal Relations of Adolescents Experiencing Loneliness. *Theoretical and Applied Problems of Clinical Psychology: Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference*. Saint Petersburg: AYSING Publ., 2011, pp. 361–364. (In Russian)
5. Klimenko E. V. Analysis of theoretical Approaches to the Problem of Classification of Loneliness [Electronic resource]. *Young Scientist*, 2020, no. 22 (312), pp. 475–477. URL: <https://moluch.ru/archive/312/70900/> (date of access: 12.06.2025). (In Russian)
6. Korchagina S. G. *Psychology of loneliness: a tutorial*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2008, 228 p. (In Russian)
7. Neumoeva E. V. *Loneliness as a Mental Phenomenon and a Resource for Personality Development in Adolescence*: abstract of a dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Samara, 2005, 26 p. (In Russian)



8. Nikitina I. V., Kholmogorova A. B. Social Anxiety: the Content of the Concept and the Main Directions of Study. Part 1. *Social and Clinical Psychiatry*, 2010, no. 1, pp. 80–85. (In Russian)

9. Osin E. N., Leontiev D. A. Differential Questionnaire of the Experience of Loneliness: Structure and Properties. *Psychology. HSE Journal*, 2013, vol. 10, issue 1, pp. 55–81. (In Russian)

10. Perlman D., Peplow L. Theoretical Approaches to Loneliness. *Labyrinths of Loneliness*. Moscow: Progress Publ., 1989, pp. 152–168. (In Russian)

11. Pokrovsky N. E. Man, Loneliness, Humanism. *Labyrinths of Loneliness*. Moscow: Progress Publ., 1989, pp. 5–20. (In Russian)

12. Prilepskih O. S. Social anxiety and its Influence on Interpersonal Relationships in Adolescence. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 64-2, pp. 301–305. (In Russian)

13. Sagalakova O. A., Truevtsev D. V. *Social Fears and Social Phobias*. Tomsk: Publishing House of the Tomsk University, 2007, 210 p. (In Russian)

14. Sadler W. A., Johnson T. B. From Loneliness to anomie. *Labyrinths of Loneliness*. Moscow: Progress Publ., 1989, pp. 21–52. (In Russian)

15. Slobodchikov I. M. The Experience of Loneliness from the Standpoint of Cultural-Historical Psychology of L. S. Vygotsky. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 2008, no. 3, pp. 32–42. (In Russian)

16. Tikhonov G. M. *Loneliness: Stereotype and Reality*. Izhevsk: Publishing House of Izhevsk State Technical University, 2005, 376 p. (In Russian)

17. Yalom I. *Existential Psychotherapy*. Moscow: RIMIS Publ., 2008, 604 p. (In Russian)

18. Bowman C. C. Loneliness and Social Change. *American Journal of Psychiatry*, 1955, vol. 112, issue 3, pp. 194–198. DOI: <https://doi.org/10.1176/ajp.112.3.194>

19. Derlega V. J., Margulis S. T. Why Loneliness Occurs: The Interrelationship of Social-Psychological and Privacy Concepts. *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. Ed. by L. A. Peplow, D. Perlman. New York: John Wiley & Sons, 1982, pp. 152–165.

20. Flanders J. P. A General Systems Approach to Loneliness. *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. Ed. by L. A. Peplow, D. Perlman. New York: John Wiley & Sons, 1982, pp. 166–179.

21. Moustakas C. E. *Loneliness*. N. J.: Prentice-Hall, 1961, 107 p.

22. Riesman D., Glazer N., Denney R. *The Lonely Crowd: A study of the Changing American Character*. Yale University Press, 1961, 315 p.

23. Rogers S. R. The Loneliness of Contemporary man as seen in "The Case of Ellen West". *Annals of Psychotherapy*, 1961, vol. 3, pp. 22–27.

24. Slater P. *The pursuit of loneliness: American Culture at the Breaking Point*. Boston: Beacon Press Publ., 1976, 206 p.

25. Sullivan H. S. *The Interpersonal theory of Psychiatry*. New York: Norton Publ., 1953, 393 p.

26. Zilboorg G. Loneliness. *Atlantic Monthly*, 1938, January, pp. 45–54.

Информация об авторах

Гурина Елена Сергеевна – старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-4015-7132>, elena.s.gurina@yandex.ru

Пойтингер Дженнифер – студент факультета психологии, направление «Психология», профиль «Консультативная психология», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0004-7981-2200>, jenniferpojtinger@yandex.ru



Глуцкая Мария Дмитриевна – студент факультета психологии, направление «Психология», профиль «Консультативная психология», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0004-9413-4700>, mashaghas@gmail.com

Information about the Authors

Elena S. Gurina – Senior Lecturer of the Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-4015-7132>, elena.s.gurina@yandex.ru

Jennifer Poitinger – Student of the Faculty of Psychology, Training Program “Psychology”, Profile “Consulting Psychology”, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0004-7981-2200>, jenniferpoitinger@yandex.ru

Maria D. Glutskaya – Student of the Faculty of Psychology, Training Program “Psychology”, Profile “Consulting Psychology”, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0004-9413-4700>, mashaghas@gmail.com

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 09.11.2025

Одобрена после рецензирования: 16.12.2025

Принята к публикации: 13.03.2026

Received: 09.11.2025

Approved after peer review: 16.12.2025

Accepted for publication: 13.03.2026



Анализ перспективных возможностей и ограничений реализации приоритетных направлений развития наставничества в образовании

**Козина Екатерина Сергеевна¹, Перевозкина Юлия Михайловна²,
Гречухина Анна Алексеевна³**

¹*Сибирский государственный университет путей сообщения,
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Россия*

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

Аннотация. Статья посвящена анализу опыта работы I и II Всероссийских форумов «Практики наставничества: от науки к прикладным технологиям», организованных в Новосибирском государственном педагогическом университете в рамках реализации «Концепции развития наставничества в Российской Федерации до 2030 года». Благодаря обобщению практического опыта и структурированию нормативно-правового и методологического обеспечения наставничества авторами, являющимися организаторами и модераторами групповой дискуссии сообщества наставников в сфере образования и других заинтересованных в развитии наставничества специалистов, представлено целостное понимание участниками основных элементов компетентностного профиля наставника в образовательном пространстве (смыслы, ценности, потребности, целевые ориентиры и т. п.). Результатом мероприятий, состоявшихся в формате стратегической сессии, явилась систематизация современных подходов к наставнической деятельности, интегрированная в формирование стратегических векторов укрепления института наставничества в системе образования через обмен эффективными практиками и создание необходимых условий их внедрения на всех уровнях образования. Представленный в статье анализ возможностей и современных ограничений развития модели наставничества на всех уровнях (федеральном, региональном, муниципальном и непосредственно организационном) формирует перспективное видение результатов реализации приоритетных направлений развития наставничества на период до 2030 г., в соответствии с законодательством Российской Федерации, транслируемое непосредственно сообществом наставников-практиков образовательных организаций.

Ключевые слова: наставничество; наставник; наставляемый; наставническая деятельность; структура наставничества; наставничество в образовании; духовно-нравственные ценности; Концепция развития наставничества; нормативно-правовое обеспечение наставничества.

Для цитирования: Козина Е. С., Перевозкина Ю. М., Гречухина А. А. Анализ перспективных возможностей и ограничений реализации приоритетных направлений развития наставничества в образовании // СМАЛЬТА. 2026. № 1. С. 80–98. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.06>



Analysis of Promising Opportunities and Limitations in Implementing Priority Areas for the Development of Mentoring in Education

Ekaterina S. Kozina¹, Yulia M. Perevozkina², Anna A. Grechukhina³

¹*Siberian Transport University, Novosibirsk State Technical University,
Novosibirsk, Russia*

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

Abstract. The article analyzes the experience of the I and II All-Russian Forums “Mentoring Practices: From Science to Applied Technologies”, organized by the Novosibirsk State Pedagogical University as part of the implementation of the Concept for the Development of Mentoring in the Russian Federation until 2030. By summarizing practical experience and structuring the legal and methodological support for mentoring, the authors, who are the organizers and moderators of the group discussion of the mentoring community in the field of education and other specialists interested in the development of mentoring, have presented a holistic understanding of the main elements of a mentor’s competency profile in the educational space (meanings, values, needs, goals, etc.). The results of the strategic session were the systematization of modern approaches to mentoring, which was integrated into the formation of strategic vectors for strengthening the institution of mentoring in the education system through the exchange of effective practices and the creation of the necessary conditions for their implementation at all levels of education. The analysis of the possibilities and current limitations of the development of the mentoring model at all levels (federal, regional, municipal, and organizational) presented in the article forms a prospective vision of the results of the implementation of priority areas for the development of mentoring for the period up to 2030, in accordance with the legislation of the Russian Federation, which is directly broadcast by the community of practical mentors in educational organizations.

Keywords: mentoring; mentor; mentee; mentoring activities; mentoring structure; mentoring in education; spiritual and moral values; Concept of Mentoring Development; legal support for mentoring.

For Citation: Kozina E. S., Perevozkina Yu. M., Grechukhina A. A. Analysis of Promising Opportunities and Limitations in Implementing Priority Areas for the Development of Mentoring in Education. *SMALTA*, 2026, no. 1, pp. 80–98. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.06>

Актуальность исследования наставничества на всех уровнях образования обусловлена современными задачами научно-методического сопровождения начинающих специалистов в условиях единой федеральной системы образования с целью решения проблемы нехватки кадрового потенциала, удержания в профессии и поддержки молодых специалистов на этапе их профессионального становления, поставленными в 2019 г. Министерством просвещения [6; 15] и в Концепции развития наставничества в Российской Федерации, одобренной Президиумом РАО от 29.06.2023 [7].

Государственная Дума РФ приняла Федеральный закон от 09.11.2024 г. № 381-ФЗ «О внесении изменения в Трудовой кодекс Российской Федерации» [18], содержа-



щий нормы о регулировании труда работников, выполняющих функции наставников, который призван реализовать поручение Президента РФ о необходимости закрепления в законодательстве понятия «наставник», что также должно стать фундаментом для реализации национального проекта «Кадры». Закон дополняет ТК РФ новой статьей 351.8 и определяет гарантии работников, выполняющих функции наставника, а также порядок их материального стимулирования. Таким образом, наставнику придается особый статус, который поддерживается нормативно-правовым сопровождением и актуализацией разработок концептуально-методологических основ с последующим внедрением целевой модели наставничества в образовательный процесс.

Кроме того, логичным продолжением реализации государственной политики, направленной на повышение качества образования и подготовки высококвалифицированных специалистов для различных отраслей экономики и социальной сферы, что, в свою очередь, является гарантией обеспечения технологического суверенитета и конкурентоспособности России в мировом сообществе, распоряжением Правительства РФ от 21 мая 2025 г. № 1264-р утверждена Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года [14].

В области научных представлений о наставничестве необходимо отметить, что независимо от того, что существует определенный базис накопленных теоретических и эмпирических исследований, отсутствует единство взглядов на данный феномен, который нередко фрагментарно представлен в основной части работ.

Показателем обозначенной проблемы выступает определенное количество научных трудов, имеющих различное понимание концепта «наставничество», которое трактуется, с одной стороны, как педагогическая технология (Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко, А. Р. Масалимова, В. И. Блинов и др.) со своими этапами, методами и инструментами развития знаний и навыков [9; 10], а также как элемент социализации, выступающий образовательной практикой (Н. В. Кохан, Т. М. Гозман и др.), где «наставничество способствует оперативному и поступательному осуществлению адаптационных процессов к культурным особенностям, традициям и поведенческим правилам» [8].

Рассматривая наставническое взаимодействие целесообразно учитывать «еще и сформировавшийся коллектив в образовательном учреждении с его традициями, нормами и правилами. Это все включает создание единого смыслового, ценностного, деятельностного пространства, предполагающего сотворчество между наставником и наставляемым» [11].

В то же время наставничество можно рассматривать и «как духовную миссию, как подвижничество, как оказание помощи нуждающемуся, что приносит человеку моральное удовлетворение от наставнической деятельности» [9]. Соответственно, требует особого внимания проблема этичности участников образовательных отношений и этичности наставника, которая начала исследоваться отечественными учеными (О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, С. В. Иванова) [1; 2].

С другой стороны, наставничество изучается как система и институт (А. Г. Гаппаришвили, О. В. Крухмалёва, И. А. Зорина и др.) [3; 5]. При этом отмечается, что «наставничество возрождается как социальный институт в современной России... с обновленными функциями и с большим разнообразием форм и методов реализации» [5].

В настоящее время наставничество, действительно, представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий наличия специальной профессиональ-



ной подготовки, определенных личностных и этических качеств, предрасположенности к обучению, воспитанию и развитию профессионально-личностных качеств у закрепленных наставляемых, а также передачи им своего опыта и знаний.

Успех решения анализируемых проблем во многом зависит от создания концептуального единства в понимании наставничества и определении условий развития практик наставничества на разных уровнях образования, которые будут способствовать профессиональному становлению личности, что расширяет теоретические представления о динамике взаимоотношений в диаде «наставник – наставляемый» и содействует разработке более полных и дифференцированных представлений о процессуально-результативных характеристиках профессионального развития личности.

В современных условиях «использования цифровых технологий и расширения ролевого репертуара наставников наставничество, не утратив свою педагогическую основу, активно используется при решении различных социально-психологических и педагогических задач, что требует общего видения направлений трансформации концепции наставничества» [4], что обуславливает, в свою очередь, необходимость интеграции различных методологических подходов к исследованию наставничества, их комплексному структурированию в единую концептуальную модель с учетом уровня и перспектив развития современных технологий организации взаимодействия участников.

Проблема обусловлена формализацией наставничества, сужением его практической значимости до технологии, в том числе через разделение формального и неформального наставничества в организациях, с потерей ценностно-смысловой составляющей, что снижает эффективность наставничества как системы, социального института и психолого-педагогического инструмента в процессе воспитания, обучения и профессионального становления личности на разных уровнях образования.

Успех решения анализируемых проблем во многом зависит от создания концептуального единства в понимании наставничества и определении условий развития практик наставничества на разных уровнях образования, которые будут способствовать профессиональному становлению личности, что расширяет теоретические представления о динамике взаимоотношений в диаде «наставник – наставляемый» и содействует разработке более полных и дифференцированных представлений о процессуально-результативных характеристиках профессионального развития личности.

В то же время инновационная система преемственности наставничества на разных уровнях образования может обеспечить формирование профессиональных навыков выполнения должностных обязанностей молодыми специалистами, адаптацию молодых специалистов, студентов, школьников к новым условиям в рамках образовательной системы: среднее образование, средне-специальное образование, высшее образование, дополнительное образование.

Цель статьи – систематизация практического опыта в области наставничества участников форума и соотнесение с нормативно-правовым обеспечением наставничества на разных уровнях государственного регулирования.

Полученные выводы по итогам коллективной работы и обсуждения наставников-практиков образовательных организаций создают предпосылки для дальнейшего раскрытия понятия «наставничество» в различных науках, в том числе и психолого-педагогических, что должно стать первым шагом на пути к созданию устойчивой



профессиональной среды наставничества, объединяющей образование, науку и реальный сектор экономики [17], и формирования инновационной системы преемственности наставничества на разных уровнях образования.

Анализ нормативно-правового поля развития наставничества, в том числе в образовательной среде, стал фундаментом исследования имеющихся перспектив, возможностей, а также сложностей и рисков внедрения эффективных практик наставничества в образовательных организациях. Данное исследование проведено в ходе фасилитации групповой дискуссии и стратегической сессии, состоявшихся в рамках I (10 декабря 2024 г.) и II (24 апреля 2025 г.) Всероссийских форумов «Практики наставничества: от науки к прикладным технологиям» (Всероссийский форум), организованных в Новосибирском государственном педагогическом университете (НГПУ) Научным центром Российской академии образования (РАО) на базе НГПУ и Сибирским научно-образовательным центром профессионального наставничества, в контексте реализации Концепции развития наставничества в РФ до 2030 года, национальных проектов и IV Ассамблеи Российской академии образования «Школа Победы».

Модераторы групповой дискуссии проинформировали участников форумов об основных положениях, закрепляемых в нормативно-правовых документах, утвержденных на федеральном уровне. Кроме того, основы регионального и муниципального регулирования вопросов, связанных с развитием наставничества в образовательных организациях, были рассмотрены на примере регламентации исследуемого поля в Новосибирской области:

– Приказ Министерства образования Новосибирской области от 25.03.2022 г. № 564 «Об утверждении примерного положения о системе (целевой модели) наставничества педагогических работников в организациях, осуществляющих образовательную деятельность на территории Новосибирской области» [12];

– Приказ Департамента образования мэрии г. Новосибирска от 09.03.2021 г. № 0168-од «Об утверждении Положения о наставничестве для вновь назначенных руководителей и педагогов муниципальных образовательных учреждений, подведомственных департаменту образования мэрии города Новосибирска» [13].

В рамках работы на Всероссийских форумах свое видение стратегии, траектории и уникальных практик в различных ракурсах наставничества в образовании представили приглашенные эксперты: этика наставника (С. В. Иванова); теоретико-методологическое обоснование структуры наставничества с позиции системно-деятельностного и компетентностного подходов (Ю. М. Перевозкина); наставничество педагога в ситуации смены профессии (И. А. Маврина); специфика реализации системы наставничества внутри образовательной организации (А. А. Ситников); наставничество в ускоренной профессионализации школьников и студентов в контексте новой модели высшего образования (Е. А. Суханова); психолого-педагогические аспекты наставничества в образовательной среде (И. С. Лучинкина); модель студенческой психологической службы как одна из эффективных форм наставничества в вузе (А. Э. Фазилова); подготовка и отбор наставников для работы с подростками и молодыми взрослыми в рамках проекта «Наставничество» (А. М. Землянова) и др.

Дальнейшая исследовательская работа участников Всероссийского форума была выстроена в методологии SWOT-анализа, разработанной в начале 1960-х гг. западными экспертами менеджмента. Профессор К. Р. Эндрюс в 1963 г. впервые озвучил аббревиатуру SWOT: сильные стороны (Strengths), слабые стороны (Weaknesses),



возможности (Opportunities), угрозы (Threats). В современной практике SWOT-анализ является универсальным как для сферы публичного управления и управления организациями, так и для стратегического анализа перспектив реализации отдельных концепций, программ и проектов, главным приоритетом которых является реализация индивидуального и коллективного потенциала.

Кроме того, в ходе фасилитации групповой дискуссии участники I Всероссийского форума имели возможность многостороннего обсуждения актуальных вопросов развития института наставничества и формирования комплексной компетентностной модели наставника в образовательной среде с приглашенными практиками из сфер не только образования и науки, но и социальной работы, государственного и муниципального управления, бизнеса и др.

Первым этапом групповой работы стало обсуждение результатов анкетирования педагогов образовательных организаций по разработанной анкете, в которой сгруппированы основные факторы, оказывающие положительное и негативное влияние на формирование института наставничества и развитие наставнической деятельности в образовании. Респондентам предлагалось оценить это влияние соответственно по 5- и 10-балльной шкале.

В опросе приняли участие 150 учителей и преподавателей четырех вузов (НГПУ и СГУПС, г. Новосибирск; ОмГПУ, г. Омск; КИПУ им. Февзи Якубова, г. Симферополь), общеобразовательных учреждений (Гимназия № 13 им. Э. А. Быкова и Новосибирский городской педагогический лицей им. А. С. Пушкина, г. Новосибирск; Гимназия № 12 им. Героя Советского Союза В. П. Горячева и Средняя общеобразовательная школа № 144, а также Центр образования и развития, г. Омск; Симферопольская академическая гимназия и Трехпрудненская школа-гимназия, г. Симферополь).

Выборка представлена по целевому признаку: в анкетировании приняли участие педагоги образовательных организаций, совместно реализующих сетевой инновационный проект «Преемственность в развитии и внедрении практик наставничества на разных уровнях образования» в рамках инновационной площадки РАО. Возрастной диапазон опрошенных: от 23 до 75 лет, причем 68 % респондентов – это педагоги в возрастной категории от 40 до 60 лет. По половому признаку 82 % опрошенных – женщины, которые традиционно преобладают в педагогических коллективах.

Мнение респондентов о содержательном аспекте понятия «наставничество» отражает все многообразие контекста, в котором реализуется взаимодействие наставника и наставляемого, в различных формах организации и ролевых моделях, различных стилях и методах наставнической деятельности, при этом интегрируется как обучающе-инструктирующий аспект наставнического воздействия, направленный на развитие знаний, умений и навыков, так и мотивационная его составляющая, формирующая соответствующие установки.

Участникам анкетирования было предложено продолжить одним словом фразу «наставничество – это...», используя определенный набор составляющих. Для сопоставления понятий использовалась 10-балльная шкала (рис.).





Рис. Содержательный аспект наставничества, по мнению респондентов

Полученные данные подтверждают в значительной степени совпадение понимания термина «наставничество» представителями научного сообщества, руководителями учреждений образования и социальной сферы, а также педагогами-практиками с дефиницией этого понятия в нормативно-правовом поле: согласно утвержденной Концепции развития наставничества в РФ до 2030 года, «наставничество» – социально-педагогическая технология сопровождения личностного и профессионального развития человека, формирования у него традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [14].

Стоит отметить, что большинство представителей педагогического сообщества определяют деятельность наставника в большей степени через аспекты, связанные с обучением: средний балл деятельности, связанной с передачей опыта, поддержкой и помощью, а также непосредственно с обучением, фиксируется в зоне выше 8. В то же время воспитательная составляющая деятельности наставника отмечается участниками опроса в меньшей степени: средний балл деятельности наставника, связанной с взаимодействием, воспитанием и сопровождением наставляемых, находится в зоне от 6 до 8.

Отдельно можно обозначить необходимость актуализации вопросов, связанных с проявлениями заботы и уважения в деятельности наставника в сфере образования: они во многом являются фундаментом, обеспечивающим преемственность духовно-нравственных ценностей.

Далее, опираясь на законодательно закрепленное понятие наставничества, участники анкетирования в открытых вопросах сформировали компетентностно-мотивационное описание портрета наставника в разрезе основных его составляющих: миссии, ценностей и целей наставника, его основных коммуникативных и педагогических компетенций, а также важнейших аспектов мотивационной составляющей наставничества (обобщенные результаты опроса представлены в таблице 1).

**Составляющие компетентностно-мотивационного портрета наставника
(видение участников анкетирования)**

Составляющие компетентностно-мотивационной модели наставника	Характеристика содержания
1	2
Миссия	<ul style="list-style-type: none"> – Раскрывая других, раскрываем себя; – вдохновлять; – выстраивать стратегию будущего поколения; – обучение и сопровождение; – передача знаний, умений и навыков; – помощь в адаптации
Ценности	<ul style="list-style-type: none"> – Любовь; – доверие; – развитие; – аутентичность; – профессионализм; – самореализация; – инновативность; – эмпатия; – искренность; – честность и порядочность; – открытость и щедрость
Цели	<ul style="list-style-type: none"> – Определение жизненного пути возможностей самореализации; – проход через личностный и профессиональный кризисы; – открытие новых путей и перспектив; – обретение опоры уверенности в своих силах, поддержки в начинаниях; – адаптация к новым условиям; – обмен знаниями, взаимообучение, передача опыта и формирование профессиональных навыков; – взаимопомощь и поддержка; – воспитание и забота; – передача ценностей; – духовное и психологическое сопровождение; – создание доверительных отношений и эффективное взаимодействие по достижению общей цели; – руководство и осуществление контроля деятельности; – создание мотивации и осознание ценности работы; – получение удовольствия от деятельности
Коммуникативные компетенции	<ul style="list-style-type: none"> – Навыки поддержки и сопровождения; – умение устанавливать рапорт (доверие и безопасность); – ораторские навыки; – умение слышать и слушать; – умение давать обратную связь; – гибкость и адаптивность; – самоорганизация; – инициативность; – включенность и открытость
Педагогические компетенции	<ul style="list-style-type: none"> – Опыт воспитания и обучения; – знание зон развития; – владение педагогическими навыками; – умение сформировать среду;



1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – личный пример и погружение в атмосферу продуктивной деятельности; – поддержка и индивидуальный подход к каждому
Профессиональные компетенции	<ul style="list-style-type: none"> – Профессиональные компетенции и профессиональный опыт; – участие в профессиональном сообществе; – носитель профессиональной этики
Мотивация	<ul style="list-style-type: none"> – Развивать и развиваться; – желание помогать; – желание делиться опытом; – желание внести свой вклад; – трансформация наставляемого; – совместное преодоление трудностей; – получать удовольствие от наставничества; – социальная значимость; – финансовое вознаграждение

В ходе работы I Всероссийского форума организаторы и участники обсуждения результатов анкетирования отметили, что составляющие компетентностно-мотивационного портрета наставника, полученные в результате опроса, в целом согласуются с общей целью и задачами наставничества, закрепленными на федеральном уровне в Концепции развития наставничества в РФ до 2030 года: «Целью наставничества является развитие личности наставляемого, формирование у него трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, передача знаний, умений, навыков, формирование у наставляемого позитивного отношения и приверженности традиционным ценностям многонационального русского народа, к которым относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [14].

Концепция определяет ключевую роль наставничества «как института развития гражданского общества и развития его человеческого капитала» [14]. Следовательно, дальнейшая консолидация общественного мнения сообщества руководителей и наставников-практиков образовательных организаций и приоритетное внимание вопросам, связанным с содержательной составляющей деятельности наставника «как носителя значимого опыта, традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [14], являются базовым ресурсом и мощным драйвером развития патриотического и гражданского потенциала наставничества в образовательной среде.

Проведенное анкетирование, в котором приняли участие 150 педагогов из образовательных организаций высшего и среднего образования (г. Новосибирск, г. Омск, г. Симферополь), позволило составить комплексное представление о восприятии феномена наставничества практикующими специалистами в условиях реализации сетевого инновационного проекта.

1. Консенсус в понимании термина. Результаты исследования демонстрируют высокую степень согласованности мнений педагогического сообщества с официальной дефиницией, закрепленной в Концепции развития наставничества в РФ до 2030 года. Семантический анализ понятия (через такие категории, как «передача



опыта», «обучение», «поддержка») показал, что респонденты интуитивно верно определяют наставничество как комплексную социально-педагогическую технологию, что подтверждает теоретическую зрелость педагогических кадров.

2. Дисбаланс в структуре наставнической деятельности. Обработка данных выявила содержательный крен в сторону обучающей функции наставничества. Средний балл таких аспектов, как передача опыта, помощь и обучение, превысил отметку 8. В то же время воспитательная составляющая и аспекты сопровождения (взаимодействие, воспитание) получили более низкие оценки (от 6 до 8 баллов). Особо стоит отметить недостаточную актуализацию категорий «забота» и «уважение», которые, по нашему мнению, являются фундаментальной основой для трансляции духовно-нравственных ценностей и требуют усиления в практической деятельности наставников.

3. Богатство компетентностно-мотивационного портрета. Анализ открытых вопросов позволил сконструировать идеальный портрет наставника глазами респондентов. Значимо, что мотивационная сфера наставника (желание помогать, делиться опытом, «развивать и развиваться») доминирует над сугубо материальным стимулированием. В структуре ценностей лидируют гуманистические категории: доверие, эмпатия, искренность, открытость. Это свидетельствует о высоком личностном потенциале педагогического корпуса для реализации функций наставничества.

4. Выявленный дефицит гражданственных ориентиров. Несмотря на детальную проработку портрета наставника, в ответах респондентов крайне слабо прослеживается связь наставнической деятельности с задачами формирования гражданской идентичности и патриотизма. В компетентностно-мотивационной модели, составленной по итогам опроса, не нашли прямого отражения такие целевые ориентиры, как «служение Отечеству», «ответственность за его судьбу», «гражданственность», что противоречит стратегическим задачам, обозначенным в Концепции развития наставничества. Это указывает на существующий разрыв между декларируемыми целями государственной политики и их интернализацией в массовом педагогическом сознании.

Таким образом, результаты анкетирования подтверждают готовность педагогического сообщества к реализации наставнической деятельности на высоком профессиональном и мотивационном уровнях. Однако они же актуализируют необходимость целенаправленной работы по укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей в самой педагогической среде. Приоритетной задачей дальнейшей деятельности инновационной площадки и предметом нового витка исследования должно стать проектирование таких моделей наставничества, которые будут органично интегрировать воспитательный и гражданский компоненты в повседневную практику взаимодействия наставника и наставляемого.

Результаты проведенного анкетирования, а также дальнейшей групповой работы I Всероссийского форума актуализируют приоритетную задачу по укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей в самой педагогической среде: в сформированной компетентностно-мотивационной характеристике наставника (табл. 1) не находят отражения конкретные ценностные и целевые ориентиры деятельности наставника, связанные с формированием у наставляемого патриотизма, гражданственности, служения Отечеству и ответственности за его судьбу.

Следующий этап совместного обсуждения состоялся в формате стратегической сессии в рамках II Всероссийского форума, где педагоги образовательных органи-



заций-партнеров, совместно реализующих сетевой инновационный проект «Преимущество в развитии и внедрении практик наставничества на разных уровнях образования» в рамках инновационной площадки РАО (перечислены ранее), работали над интеграцией общего стратегического видения перспектив развития наставничества в образовательной среде, основных векторов и траекторий реализации наставнической деятельности как в педагогической, так и в ученической среде на всех уровнях образования.

Сопровождаемые опытными модераторами, участники стратегической сессии в методологии SWOT-анализа систематизировали ключевые факторы, определяющие основные возможности и ресурсы, а также существующие ограничения укрепления института наставничества в образовании [16] как на федеральном, региональном и муниципальном, так и непосредственно на организационных уровнях (табл. 2).

«С опорой на основные положения Концепции развития наставничества в РФ до 2030 года и других нормативно-правовых документов, регламентирующих наставническую практику, а также на выводы, полученные в ходе аналитической работы и группового обсуждения современных условий реализации наставнической практики в образовательных организациях, участникам удалось сформировать приоритетные направления принятия управленческих решений и необходимых организационных действий по оптимизации наставнического взаимодействия в образовательном процессе и воспитательной работе» [16], согласно ожидаемым результатам.

Таблица 2

**Результаты SWOT-анализа в области развития наставничества
в образовательных организациях (итоги стратегической сессии)**

Области проблем	Области возможностей	Ожидаемые результаты
1	2	3
Федеральный уровень		
<ul style="list-style-type: none"> – Недостаточный уровень престижа наставника (фильмы, книги, социальные ролики и реклама); – недостаточное финансирование, в том числе отмена подушевого финансирования; – недостаточный уровень изучения отечественных и зарубежных практик наставничества в сфере образования; – отсутствие системы нормативно-правового регулирования деятельности наставника в образовании нормативной базы; – «слепое пятно» нормативно-правовой базы развития наставничества для вузов; – отсутствие разработанных методик и стандартов отбора, оценки деятельности и обучения наставников; 	<ul style="list-style-type: none"> – Российская академия образования в РФ; – институты повышения квалификации для педагогов; – выстроенная система образования; – руководители и педагоги, заинтересованные в развитии наставничества; – разработанная в последние годы нормативная база, методические рекомендации в области развития наставничества в образовании; – ресурсные центры; – цифровые и информационные ресурсы 	<ul style="list-style-type: none"> – Высочайший уровень престижа педагога-наставника в образовании в РФ; – закрепление этических норм для наставников на законодательном уровне; – разработанные стандарты отбора, оценки деятельности и обучения наставников; – федеральные требования к организации восстановительного отдыха педагогов-наставников; – распространение успешного регионального опыта в наставничестве на другие регионы РФ; – урегулирование финансовых расходов (обязательное выделение и освоение выделенных средств)



1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> – слабое взаимодействие на уровне министерств различных отраслей; – избыточная загруженность и дефицит времени у педагогов, следовательно, нехватка кадров, стремящихся к наставничеству 		
Региональный уровень		
<ul style="list-style-type: none"> – Отсутствие межведомственных связей; – отсутствие поддержки инициатив образовательных организаций, в том числе новой штатной единицы наставника, на уровне министерства образования региона; – отсутствие профессионального стандарта наставника; – централизация ресурсов; – отсутствие образовательных структур для обучения наставников; – высокая нагрузка педагогов, что приводит к отсутствию включенности; – недостаточное финансирование и нерациональное расходование средств; – формальный подход к развитию практики наставничества 	<ul style="list-style-type: none"> – Подключение административного ресурса; – курс на укрепление межведомственных связей; – массовое развитие цифровой грамотности; – финансовая поддержка инициатив по развитию лидерства 	<ul style="list-style-type: none"> – Объединение теории и практики наставничества: от апробации к внедрению; – выстроенная региональная система наставничества с правовым обеспечением и финансированием; – возможность выбора наставников в рамках своих образовательных учреждений; – возможность взаимодействия в цифровом пространстве в рамках разных систем наставничества; – распространение успешного муниципального опыта в наставничестве на другие муниципалитеты региона; – решение проблемы кадрового голода в сфере образования и высокой нагрузки на педагогов
Муниципальный уровень		
<ul style="list-style-type: none"> – Отсутствие поддержки со стороны департамента образования, в том числе отсутствие внедрения новой штатной единицы наставника; – недостаток информирования о работе площадок по обмену опытом; – отсутствие образовательных площадок и коллабораций школ, ссузов, вузов и других образовательных организаций города; – отсутствие на муниципальном уровне разработанных типовых должностных инструкций для наставника; – формальный подход к развитию практики наставничества 	<ul style="list-style-type: none"> – Наличие грантов для поддержки инициатив в области образования; – привлечение спонсоров; – возможности участия в организации и проведении местных форумов; – сотрудничество с волонтерами; – проведение профильных смен, посвященных развитию наставничества, в детских лагерях; – возможности стажировок; – организация тренингов, мастер-классов с целью формирования профессиональных навыков наставников 	<ul style="list-style-type: none"> – Организация площадок для обмена опытом, в том числе «Клуба наставников» на базе Дома учителя; – проведение ежегодного конкурса «Наставник года»; – успешная интеграция наставничества в процесс работы системы образования; – эффективный контроль за реализацией программы наставничества



1	2	3
Организационный уровень		
<ul style="list-style-type: none"> – Отсутствие мотивации к развитию наставничества у руководителей и педагогов; – многообразие отношений к вопросам наставничества; – отсутствие соизмеримого финансирования в образовательной организации; – слабая система наставничества (курсы, мастер-классы, адаптивы); – отсутствие методической и методологической базы; – высокий уровень нагрузки и профессиональное выгорание педагогов; – отсутствие потребности, а также материального и нематериального стимулирования быть наставником 	<ul style="list-style-type: none"> – Нормативно-правовой ресурс (типовое положение о наставничестве, программы и планы работы наставников и т. п.); – расширение практики целевого обучения; – наличие опытных педагогов; – технологический ресурс, в том числе цифровой; – сетевое взаимодействие; – благоприятный психологический климат; – педагогические классы и вожатская практика 	<ul style="list-style-type: none"> – Повышение качества образования; – формирование благоприятных условий для осуществления деятельности субъектов наставничества; – увеличение количества молодых педагогов в образовательных организациях; – снижение профессионального выгорания педагогов; – наличие четкой методологической базы подготовки для обучения наставников; – наличие методической базы в деятельности наставника; – наличие ставки наставников в штатном расписании

Результаты II Всероссийского форума «Практики наставничества: от науки к прикладным технологиям» по итогам проведенного SWOT-анализа структурированы в области проблем, объединяющих в себе «угрозы» на федеральном, региональном и муниципальном уровнях регулирования политики в области развития наставничества в образовании, а также «слабые стороны» внутренней политики образовательных организаций; в области возможностей представлены создавшиеся условия для внедрения эффективных практик наставничества в образовательной среде на соответствующих уровнях, а также «сильные стороны» сложившейся организационной культуры, кадрового и управленческого потенциала образовательных организаций.

Таким образом, «синергетический эффект от совместной практической работы разных поколений над решением актуальных задач преемственности в развитии и внедрении практик наставничества позволяет не только находить нестандартные подходы и идеи для дальнейших научных исследований, но и аккумулирует эффект единения на уровне целей, миссии и передачи духовно-нравственных ценностей. Это является базовым условием и источником необходимой трансформации наставничества как эволюционного механизма в сфере образования и межпоколенческого обмена» [16].

Итоги проведенной организационной и аналитической работы авторов создают основу для дальнейших комплексных научных исследований в рамках проекта «Условия развития практик наставничества в психолого-педагогическом образовании» и инновационной площадки Российской академии образования «Преемственность в развитии и внедрении практик наставничества на разных уровнях образования», а также междисциплинарного диалога, обмена опытом и поиска новых концептуальных и практико-ориентированных подходов к наставничеству в образовании как эволюционному процессу, формирующему не только развивающую, но и необходимую воспитательную среду для трансляции духовно-нравственных ценностей и формирования крепкой гражданской позиции новых поколений россиян.



Систематизация практического опыта и соотнесение с нормативно-правовым обеспечением наставничества на разных уровнях государственного регулирования дает основу для интеграции терминологий наставничества, обоснования многоуровневой модели наставничества с позиции системно-деятельностного и компетентностного подходов и дальнейшей детальной проработки ролевой модели наставничества.

Обработка и анализ материалов, полученных в ходе стратегической сессии II Всероссийского форума с участием педагогов, позволили не только верифицировать данные первого этапа анкетирования, но и выйти на новый уровень системного понимания проблематики наставничества. Применение методологии SWOT-анализа обеспечило многоуровневую диагностику текущего состояния института наставничества в образовательной среде. Резюмируя результаты совместной работы участников форума, можно сформулировать следующие ключевые выводы.

1. Многоуровневая структура проблемного поля. Исследование подтвердило, что барьеры развития наставничества носят системный характер и воспроизводятся на всех уровнях управления: федеральном, региональном, муниципальном и организационном. К числу наиболее критических угроз и слабых сторон, требующих первоочередного внимания, относятся:

– нормативно-правовая и финансовая неопределенность: отсутствие профессионального стандарта наставника, неурегулированность статуса наставника как штатной единицы («слепое пятно» для вузов), дефицит финансирования и отмена подушевого обеспечения;

– дефицит престижа и мотивации: недостаточный уровень общественного признания труда наставника, отсутствие действенной системы материального и нематериального стимулирования на фоне высокой педагогической нагрузки и риска профессионального выгорания;

– методологическая необеспеченность: отсутствие унифицированных стандартов отбора, оценки и подготовки наставников, а также фрагментарность методической базы непосредственно в образовательных организациях.

2. Выявление зон потенциального роста (возможностей). Наряду с проблемами, SWOT-анализ позволил эксплицировать существенные ресурсы и благоприятные факторы. Ключевыми точками опоры для позитивной трансформации выступают: наличие авторитетных научных и методических центров (РАО), кадровый потенциал опытных педагогов, развитие сетевого взаимодействия и цифровых ресурсов, а также растущий запрос на укрепление межведомственных связей и грантовую поддержку. Особо значимым ресурсом является наличие педагогических классов и вожатской практики как базы для формирования кадрового резерва наставников.

3. Конкретизация ожидаемых результатов. В ходе сессии удалось перевести общие стратегические цели в плоскость измеримых ожидаемых результатов на каждом уровне:

– на федеральном уровне – закрепление этических норм, разработка стандартов отбора и оценки наставников, создание системы восстановительного отдыха для педагогов;

– на региональном и муниципальном уровнях – переход от формального подхода к выстроенной системе наставничества, создание «Клубов наставников», проведение конкурсов профессионального мастерства (например, «Наставник года»), обеспечение эффективного контроля реализации программ;



– на организационном уровне – снижение уровня профессионального выгорания, увеличение доли молодых специалистов, закрепляющихся в профессии, и институционализация ставки наставника в штатном расписании.

4. Синергия как условие трансляции ценностей. Принципиально важным результатом форума стало достижение эффекта «единения поколений». Совместная работа над стратегическими задачами продемонстрировала, что наставничество является не просто технологией передачи навыков, а эволюционным механизмом межпоколенческого обмена. Именно синергетический эффект от коллаборации опытных педагогов и молодежи создает ту среду, в которой возможна полноценная трансляция духовно-нравственных ценностей и формирование гражданской позиции, дефицит которых был зафиксирован на первом этапе исследования.

Таким образом, результаты стратегической сессии и систематизация данных SWOT-анализа позволили преодолеть фрагментарность восприятия проблем наставничества и создать целостную картину вызовов и ресурсов. Выявленные проблемные зоны на всех уровнях управления задают четкий вектор для дальнейшей нормотворческой и методической работы.

В свою очередь, зафиксированные возможности и ожидаемые результаты формируют основу для проектирования многоуровневой модели наставничества. Дальнейшие научные изыскания в рамках инновационной площадки РАО должны быть направлены на углубленную проработку ролевых моделей наставничества и создание практико-ориентированных механизмов интеграции воспитательного компонента в повседневную деятельность наставника, что позволит реализовать потенциал наставничества как драйвера развития человеческого капитала и гражданской идентичности.

Полученные выводы по итогам коллективной работы и обсуждения наставников-практиков образовательных организаций создают предпосылки для дальнейшего раскрытия понятия «наставничество» в различных науках, в том числе и психолого-педагогических, что должно стать первым шагом на пути к созданию устойчивой профессиональной среды наставничества, объединяющей образование, науку и реальный сектор экономики [17], и формированию инновационной системы ответственности наставничества на разных уровнях образования.

Список источников

1. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Иванова С. В. Наставничество: вчера, сегодня и завтра // Педагогика. 2023. № 8 (87). С. 5–17.
2. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Иванова С. В. Этика наставника // Ценности и смыслы. 2023. № 6 (88). С. 7–19. DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2023-6-7-19>
3. Гаспаришвили А. Т., Крухмалева О. В. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и новые реалии [Электронный ресурс] // Народное образование. 2019. № 5 (1476). С. 109–115. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41338247> (дата обращения: 20.12.2025).
4. Гилева К. В., Козина Е. С. Институт наставничества: траектории развития в контексте непрерывного образования // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 40–56. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.02>
5. Зорина И. А. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и требования [Электронный ресурс] // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2023. Т. 14, № 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54484637> (дата обращения: 20.12.2025).



6. *Игнатьева Е. В.* Реализация наставничества над молодыми педагогами в России и США: сравнительный анализ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2023. 20 с.
7. Концепция развития наставничества в Российской Федерации, одобренная Президиумом РАО от 29.06.2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=831223#jDW54AVKCSJyY0OV1> (дата обращения: 14.12.2025).
8. *Кохан Н. В., Гозман Т. М.* Наставничество как образовательное взаимодействие [Электронный ресурс] // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 2 (70). С. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2302.01>
9. *Масалимова А. Р., Гайнеев Э. Р., Шайдуллина А. Р.* Наставничество в условиях реализации дуального подхода в подготовке кадров // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, № 1. С. 89–98. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-11>
10. *Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В.* Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 302–305. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35689087> (дата обращения: 20.12.2025).
11. *Перевозкина Ю. М., Гречухина А. А., Перевозкин М. С.* Структурная организация наставничества как системы формирования профессиональной идентичности в образовательном пространстве [Электронный ресурс] // Ценностная самоидентификация будущего профессионала в цифровой образовательной среде: сборник научных статей по итогам международной научной конференции. Кемерово: Изд-во КРИПО, 2025. С. 82–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82721060> (дата обращения: 20.12.2025).
12. Приказ Министерства образования Новосибирской области от 25.03.2022 г. № 564 «Об утверждении примерного положения о системе (целевой модели) наставничества педагогических работников в организациях, осуществляющих образовательную деятельность на территории Новосибирской области» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edunso.ru/node/7906> (дата обращения: 14.12.2025).
13. Приказ Департамента образования мэрии г. Новосибирска от 09.03.2021 г. № 0168-од «Об утверждении Положения о наставничестве для вновь назначенных руководителей и педагогов муниципальных образовательных учреждений, подведомственных департаменту образования мэрии города Новосибирска» [Электронный ресурс]. URL: https://do.nios.ru/sites/do.nios.ru/files/1new_files/pismo_do_ot_31.03.2021_no_14.14.03375_o_napравlenii_prikaza_po_nastavnichestvu_2.pdf (дата обращения: 14.12.2025).
14. Распоряжение Правительства РФ от 21 мая 2025 года №1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/55086/> (дата обращения: 14.12.2025).
15. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 года № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [Электронный ресурс]. URL: https://edufel.gosuslugi.ru/netcat_files/183/2831/Rasporyazhenie_Ministerstva_prosvescheniya_RF.pdf (дата обращения: 14.12.2025).
16. Современное наставничество: внедрение на всех уровнях образования [Электронный ресурс]. URL: <https://nspu.ru/news/sovremennoe-nastavnichestvo-vnedrenie-na-vsekh-urovnyakh-obrazovaniya/> (дата обращения: 14.12.2025).



17. Терентьев А. От теории к вдохновению: наставничество как путь к профессиональному росту [Электронный ресурс]. URL: <https://nspu.ru/news/ot-teorii-k-vdokhnoveniyu-nastavnichestvo-kak-put-k-professionalnomu-rostu/> (дата обращения: 14.12.2025).
18. Федеральный закон от 09.11.2024 г. № 381-ФЗ «О внесении изменения в Трудовой кодекс Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_490070/ (дата обращения: 14.12.2025).

References

- Vasilyeva O. Yu., Basyuk V. S., Ivanova S. V. Mentoring: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Pedagogy*, 2023, no. 8 (87), pp. 5–17. (In Russian)
- Vasilyeva O. Yu., Basyuk V. S., Ivanova S. V. The Ethics of a Mentor. *Values and Meanings*, 2023, no. 6 (88), pp. 7–19. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2023-6-7-19>
- Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V. Mentoring as a Social Phenomenon: Modern Challenges and New Realities [Electronic resource]. *Public Education*, 2019, no. 5 (1476), pp. 109–115. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41338247> (date of access: 20.12.2025). (In Russian)
- Gileva K. V., Kozina E. S. The Institute of Mentoring: Development Trajectories in the Context of Continuing Education. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 40–56. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.02>
- Zorina I. A. Mentoring as a Social Phenomenon: Modern Challenges and Requirements [Electronic resource]. *World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*, 2023, vol. 14, issue 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54484637> (date of access: 20.12.2025). (In Russian)
- Ignatieva E. V. *Implementation of Mentoring for Young Teachers in Russia and the USA: A Comparative Analysis*: abstract of a dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Saransk, 2023, 20 p. (In Russian)
- The Concept of Mentoring Development in the Russian Federation, approved by the Presidium of the Russian Academy of Education on June 29, 2023* [Electronic resource]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=831223#jD W54AVKCJjyY0OV1> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)
- Kokhan N. V., Gozman T. M. Mentoring as Educational Interaction. *Bulletin of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 2 (70), pp. 5–14. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2302.01>
- Masalimova A. R., Gayneev E. R., Shaidullina A. R. Mentoring in the Context of the Dual Approach in Personnel Training. *Professional Education in the Modern World*, 2025, vol. 15, issue 1, pp. 89–98. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-11>
- Nugumanova L. N., Yakovenko T. V. Mentoring as a Form of Continuous Education and Professional Self-Realization of a Teacher [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2018, no. 60-4, pp. 302–305. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35689087> (date of access: 20.12.2025). (In Russian)
- Perevozkina Yu. M., Grechukhina A. A., Perevozkin M. S. The Structural Organization of Mentoring as a System of Forming Professional Identity in the Educational Space [Electronic resource]. *Value Self-Identification of the Future Professional in the Digital Educational Environment: Collection of Scientific Articles Based on the Results of the International Scientific Conference*. Kemerovo: Publishing House of the Kuzbass Regional Institute for the Development of Vocational Education, 2025, pp. 82–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82721060> (date of access: 20.12.2025). (In Russian)
- Order of the Ministry of Education of the Novosibirsk Region dated March 25, 2022, No. 564 “On Approval of the Model Regulations on the System (Target Model) of Mentoring for Teachers in Educational Organizations in the Novosibirsk Region”* [Electronic resource]. URL: <https://www.edunso.ru/node/7906> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)



13. *Order of the Department of Education of the Mayor's Office of the City of Novosibirsk dated March 9, 2021, No. 0168-od "On Approval of the Regulations on Mentoring for Newly Appointed Managers and Teachers of Municipal Educational Institutions Subordinate to the Department of Education of the Mayor's Office of the City of Novosibirsk"* [Electronic resource]. URL: https://do.nios.ru/sites/do.nios.ru/files/1new_files/pismo_do_ot_31.03.2021_no_14.14.03375_o_napравlenii_prikaza_po_nastavnichestvu_2.pdf (date of access: 14.12.2025). (In Russian)

14. *Order of the Government of the Russian Federation No. 1264-r dated May 21, 2025 "On Approval of the Concept for the Development of Mentoring in the Russian Federation for the Period up to 2030"* [Electronic resource]. URL: <http://government.ru/docs/55086/> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)

15. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 25, 2019, No. R-145 "On Approval of the Methodology (Target Model) for Mentoring Students in Organizations that Provide General Education, Additional General Education, and Secondary Vocational Education Programs, Including the Use of Best Practices for Sharing Experience between Teachers"* [Electronic resource]. URL: https://edufe1.gosuslugi.ru/netcat_files/183/2831/Rasporyazhenie_Ministerstva_prosvescheniya_RF.pdf (date of access: 14.12.2025). (In Russian)

16. *Modern Mentoring: Implementation at All Levels of Education* [Electronic resource]. URL: [https://nspu.ru/news/sovremennoe-nastavnichestvo-vnedrenie-na-vsekh-urovnyakh-obrazovaniya-/](https://nspu.ru/news/sovremennoe-nastavnichestvo-vnedrenie-na-vsekh-urovnyakh-obrazovaniya/) (date of access: 14.12.2025). (In Russian)

17. Terentyev A. *From Theory to Inspiration: Mentoring as a Path to Professional Growth* [Electronic resource]. URL: <https://nspu.ru/news/ot-teorii-k-vdokhnoveniyu-nastavnichestvo-kak-put-k-professionalnomu-rostu/> (date of access: 14.12.2025). (In Russian)

18. *Federal Law No. 381-FZ dated November 9, 2024 "On Amendments to the Labor Code of the Russian Federation"* [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_490070/ (date of access: 14.12.2025). (In Russian)

Информация об авторах

Козина Екатерина Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной психологии управления, Сибирский государственный университет путей сообщения; доцент кафедры менеджмента, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия; <https://orcid.org/0000-0002-6188-2444>, ekozina76@yandex.ru

Перевозкина Юлия Михайловна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой практической и специальной психологии, руководитель научного центра Российской академии образования на базе НГПУ, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>, per@br.ru

Гречухина Анна Алексеевна – старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, научный сотрудник научного центра Российской академии образования на базе НГПУ, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-7956-1243>, gaa76@mail.ru

Information about the Authors

Ekaterina S. Kozina – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology of Management, Siberian Transport University; Associate Professor of the Department of Management, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6188-2444>, ekozina76@yandex.ru



Yulia M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Head of the Scientific Center of the Russian Academy of Education based on NSPU, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>, per@br.ru

Anna A. Grechukhina – Senior Lecturer of the Department of Practical and Special Psychology, Researcher at the Scientific Center of the Russian Academy of Education based on NSPU, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-7956-1243>, gaa76@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: 29.12.2025

Одобрена после рецензирования: 06.02.2026

Принята к публикации: 13.03.2026

Received: 29.12.2025

Approved after peer review: 06.02.2026

Accepted for publication: 13.03.2026



Научная статья

УДК 316.6+316.47+378

DOI: 10.15293/2312-1580.2601.07

Коллективные ментальные модели взаимодействия военнослужащих в системе подготовки кадровых офицеров: когнитивный потенциал профессиональной успешности

Федоришин Михаил Иванович^{1,2}

¹*Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации;*

²*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена значительным изменением характера современных боевых действий в ходе специальной военной операции, где эффективность выполнения служебно-боевых задач определяется не столько индивидуальной подготовкой военнослужащих, сколько способностью подразделения функционировать как единый когнитивный организм, мгновенно реагирующий на динамично меняющуюся обстановку. В статье представлен комплексный теоретико-эмпирический анализ феномена коллективных ментальных моделей взаимодействия военнослужащих (КММ ВВ) как системообразующего фактора служебно-боевой эффективности при выполнении повседневных задач. На основе синтеза теорий социально распределенного познания, командного обучения и военной психологии обосновывается, что профессиональные компетенции, формируемые в процессе обучения в военном институте, выступают когнитивным фундаментом для последующего развития КММ ВВ. Эмпирическую базу составило лонгитюдное исследование курсантов Новосибирского военного института (N = 208 на 3 курсе; N = 197 на 5 курсе). Применение методов структурного анализа (экспресс-метод χ^2 , расчет индексов когерентности, дивергентности и общей организованности) подтвердило гипотезу о качественной трансформации ИММ ВВ в КММ ВВ по мере освоения военно-профессиональных компетенций. Установлено, что максимальная интегрированность мотивационно-ценностной, метакогнитивной, эмоционально-волевой и статусно-ролевой подсистем КММ ВВ достигается не при высоком, а при среднем уровне сформированности компетенций. Данный феномен, интерпретируемый через призму закона оптимума и проблематики группового мышления, раскрывает механизмы, обеспечивающие баланс между когнитивной согласованностью и адаптивностью подразделения в экстремальных условиях боевой обстановки. В заключение сформулированы практические рекомендации по модернизации системы военно-профессиональной подготовки, ориентированные на целенаправленное формирование и диагностику КММ ВВ как основополагающего когнитивного ресурса, детерминирующего эффективность выполнения служебно-боевых задач как в мирное, так и в военное время.

Ключевые слова: коллективные ментальные модели взаимодействия военнослужащих; военно-профессиональные компетенции; служебно-боевые задачи; когнитивная интеграция; командное обучение.



Для цитирования: Федоршин М. И. Коллективные ментальные модели взаимодействия военнослужащих в системе подготовки кадровых офицеров: когнитивный потенциал профессиональной успешности // СМАЛЬТА. 2026. № 1. С. 99–110. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.07>

Research Article

Collective Mental Models of Military Personnel Interaction in the System of Career Officer Training: Cognitive Potential of Professional Success

Mikhail I. Fedorishin^{1,2}

¹*Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation;*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The relevance of the study is determined by the significant change in the nature of modern combat operations during the special military operation, where the effectiveness of performing service and combat tasks is determined not so much by the individual training of military personnel, but by the ability of a unit to function as a single cognitive organism, instantly responding to a dynamically changing environment. The article presents a comprehensive theoretical and empirical analysis of the phenomenon of collective mental models of military personnel interaction (CMM MI) as a system-forming factor in service and combat effectiveness when performing daily tasks. Based on the synthesis of theories of socially distributed cognition, team learning, and military psychology, it is substantiated that professional competencies formed during the training process at a military institute act as a cognitive foundation for the subsequent development of CMM MI. The empirical base was a longitudinal study of cadets at the Novosibirsk Military Institute (N = 208 in the 3rd year; N = 197 in the 5th year). The use of structural analysis methods (express χ^2 method, calculation of coherence, divergence, and general organization indices) confirmed the hypothesis of a qualitative transformation of IMM MI into CMM MI as military-professional competencies are mastered. It has been established that the maximum integration of the motivational-value, metacognitive, emotional-volitional, and status-role subsystems of CMM MI is achieved not at a high, but at an average level of competency formation. This phenomenon, interpreted through the prism of the law of optimum and the problems of groupthink, reveals mechanisms that ensure a balance between cognitive coherence and adaptability of a unit in extreme combat conditions. The conclusion formulates practical recommendations for modernizing the system of military-professional training, focused on the targeted formation and diagnosis of CMM MI as a fundamental cognitive resource determining the effectiveness of performing service and combat tasks both in peacetime and wartime.

Keywords: collective mental models of military personnel interaction; military-professional competencies; service and combat tasks; cognitive integration; team learning.

For Citation: Fedorishin M. I. Collective Mental Models of Military Personnel Interaction in the System of Career Officer Training: Cognitive Potential of Professional Success. *SMALTA*, 2026, no. 1, pp. 99–110. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2601.07>



Введение. Современная оперативная обстановка, сложившаяся в ходе специальной военной операции (СВО), обуславливает принципиально новые требования к качеству подготовки военнослужащих и слаженности воинских коллективов. Анализ боевого опыта свидетельствует, что эффективность выполнения задач зависит не только от индивидуальных знаний, умений и навыков военнослужащего, но и от коллективной сплоченности в целом. В условиях высокой динамичности, неопределенности и нестандартности боевых задач, характерных для СВО, успешность выполнения служебно-боевых задач все в большей степени определяется способностью подразделения функционировать как единый когнитивный организм [13]. Речь идет о коллективных ментальных моделях взаимодействия военнослужащих (КММ ВВ), благодаря которым личный состав воинского коллектива способен мгновенно реагировать на изменения обстановки, предвосхищать действия друг друга и принимать скоординированные решения в условиях жесткого дефицита времени и информационной неопределенности. В свою очередь, КММ ВВ представляют собой разделяемые военнослужащими воинского подразделения устойчивые представления о ключевых аспектах выполнения совместной задачи и взаимодействия внутри коллектива [5; 9]. Следовательно, коллективные ментальные модели взаимодействия военнослужащих – это сложная, многоуровневая система разделяемых личным составом когнитивных и регулятивных схем, обеспечивающих эффективную координацию действий при выполнении служебно-боевых задач [3; 4].

Актуальность исследования КММ ВВ в контексте СВО обусловлена не только теоретической потребностью в осмыслении механизмов коллективного познания, но и практической необходимостью изучения способов и методов формирования служебно-боевой слаженности подразделений. Эмпирические данные, полученные в ходе анализа действий подразделений Росгвардии в зоне проведения СВО, указывают на прямую корреляцию между степенью когнитивной интеграции личного состава и успешностью выполнения таких задач, как блокирование населенных пунктов, обеспечение правового режима, участие в контрбатарейной борьбе и противодиверсионных мероприятиях. Подразделения с высоким уровнем развития КММ ВВ демонстрируют способность к быстрому формированию совместного понимания оперативной обстановки, распределению функциональных и должностных обязанностей без дополнительных команд и эффективному выполнению служебно-боевых задач.

Цель данной статьи заключается в построении целостной теоретической модели, раскрывающей закономерности формирования КММ ВВ в процессе военно-профессиональной подготовки, и ее эмпирической верификации с учетом интерпретации полученных результатов в контексте требований, предъявляемых к военнослужащим в зоне проведения СВО.

Научная новизна исследования заключается в построении интегративной модели генезиса коллективных ментальных моделей взаимодействия военнослужащих, эмпирическом обосновании их структурной трансформации с учетом уровня сформированности военно-профессиональных компетенций и выявлении оптимального характера связи между уровнем компетенций и степенью когнитивной интеграции воинского подразделения.

Теоретико-методологические основания исследования. Научное понимание коллективной деятельности претерпело существенную трансформацию: от упрощенных моделей, сводивших группу к простой сумме составляющих ее лю-



дей, к системным концепциям, раскрывающим феномен группового познания как качественно нового, целостного образования [3; 12]. Фундаментальным понятием, на котором основывается современная терминология когнитивных процессов, выступает категория индивидуальной ментальной модели (ИММ), введенная Р. N. Johnson-Laird [16]. ИММ представляет собой внутреннюю репрезентацию внешней реальности, позволяющую индивиду воспринимать, интерпретировать и прогнозировать события в нестандартной и динамичной окружающей среде. В военно-профессиональном контексте ИММ выступает как когнитивная карта служебно-боевой обстановки, интегрирующая знания о тактических методах и способах, вооружении и военной технике, вероятных действиях противника и порядке взаимодействия с сослуживцами в ходе выполнения служебно-боевых задач.

На начальном этапе изучения групповой активности ученые сосредоточились на феноменах социальной фасилитации и ингибиции – влиянии окружения на продуктивность индивида [17; 18]. Дальнейшее развитие исследований привело к созданию процессуальных моделей, наиболее значимой из которых стала схема «Вход – Процесс – Выход» [12; 19], описывающая, как группа через координацию и коммуникацию превращает исходные ресурсы в конечный продукт деятельности. Принципиально новый взгляд на коллективную деятельность описан в теории социально распределенного познания [19], доказавшей, что знание может быть не только личным достоянием, но и интегративной характеристикой группы. Данная идея получила дальнейшее развитие в концепции трансактивной памяти, описывающей механизм распределения информации между членами группы, в которой каждый индивид выступает носителем своего сегмента общего знания [15; 19]. Завершающим этапом в этой логической цепочке стала концепция коллективных ментальных моделей взаимодействия военнослужащих [5; 9], объясняющая, как единые для всего личного состава когнитивные схемы позволяют действовать согласованно, не прибегая к явной коммуникации, и успешно выполнять служебно-боевую задачу. Результаты эмпирических исследований, проведенных в военно-профессиональной сфере, доказали, что подразделения с развитыми КММ ВВ показывают более высокие показатели координации и адаптивности, особенно в стрессовых ситуациях, приближенных к боевым [4; 5; 12]. Это обусловлено тем, что разделяемые ментальные модели позволяют военнослужащим предвосхищать действия друг друга, быстро согласовывать решения и эффективно распределять внимание в условиях информационной перегрузки, что является критически важным при выполнении задач в зоне СВО [1].

В свою очередь, теоретический анализ позволяет идентифицировать командное обучение в качестве центрального трансформационного механизма, опосредующего переход от индивидуальных компетенций к интегрированной коллективной ментальной модели взаимодействия военнослужащих. В контексте военно-профессиональной подготовки данный процесс представляет собой целенаправленную когнитивную координацию, реализуемую через совместную деятельность. Так, командное обучение определяется как системный процесс совместного приобретения, обмена и интеграции знаний, непосредственно связанных с выполняемой задачей, возникающий в ходе взаимодействия военнослужащих, обладающих различными функциональными ролями и индивидуальным опытом [10; 17].

В контексте формирования КММ ВВ командное обучение реализует две ключевые функции. Первая – генеративная функция – обеспечивает первоначальное



становление разделяемых когнитивных структур в ходе совместных тактических учений, штабных тренировок и полевых выходов. В процессе совместного решения задач происходит согласование индивидуальных представлений о способах и методах, используемых в период выполнения служебно-боевых задач. Вторая – адаптивная функция – заключается в постоянной актуализации и корректировке КММ ВВ в ответ на изменения оперативной обстановки [14]. Особое значение эта функция приобретает в условиях СВО, где характер боевых действий постоянно меняется, требуя от подразделений способности в кратчайшие сроки адаптироваться к окружающей обстановке, корректируя свои действия с целью успешного выполнения служебно-боевых задач.

Таким образом, служебно-боевая эффективность подразделения детерминируется не только качеством индивидуальной подготовки, но и уровнем коллективного обучения, благодаря чему сводное подразделение становится единой когнитивной системой, способной к генерации современных тактических решений в нестандартных ситуациях [6]. Фундаментом, на котором выстраивается данная когнитивная система, являются военно-профессиональные компетенции военнослужащих, выступающие системным основанием их ИММ и обеспечивающие возможность их согласования и интеграции в процессе коллективного взаимодействия. Современный переход в военном образовании от парадигмы «знания – умения – навыки» к парадигме компетенций имеет глубокое психологическое обоснование. Компетенция трактуется не как сумма дискретных знаний, а как сложное, интегрированное качество личности, синтезирующее когнитивный, операциональный, мотивационно-ценностный и регуляторный компоненты [2; 7]. Именно эта целостность делает компетенцию содержательным ядром ИММ будущего офицера, определяющим его способность к реальному восприятию и анализу современной боевой обстановки. Процесс освоения профессиональной компетенции оказывает на ИММ военнослужащего структурно-формирующее воздействие. Следовательно, компетенция выступает как интегративный когнитивный регулятор, объединяющий элементы служебно-профессионального опыта в целостную, внутренне согласованную систему, которая проявляется в способности военнослужащего не просто действовать согласно изученным и отработанным ранее алгоритмам, а творчески применять их в вариативных условиях в зависимости от служебно-боевой обстановки [10; 11].

Таким образом, профессиональные компетенции определяют базовые характеристики ИММ военнослужащего: сложность (многообразие знаний и связей), гибкость (способность к оперативному включению военнослужащего в динамичную служебно-боевую обстановку) и когерентность (согласованность всех компонентов модели военнослужащего). Высокий уровень освоения военнослужащим профессиональных компетентностей формирует эффективную ИММ, которая в ходе совместной деятельности становится основой для интеграции индивидуальных когнитивных ресурсов в единую КММ ВВ [8; 9].

Организация и методы эмпирического исследования. Для верификации теоретических положений и выявления закономерностей трансформации КММ ВВ в процессе освоения военно-профессиональных компетенций было организовано лонгитюдное исследование на базе Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. Так, на первом этапе (3-й курс, этап активного освоения специальных дисциплин) в исследовании приняли участие 208 респондентов мужского пола



в возрасте от 18 до 27 лет. На втором этапе (5-й курс, завершающий этап обучения в военном институте) диагностированы 197 курсантов в возрасте от 21 до 30 лет. Естественное сокращение выборки обусловлено объективными причинами (отчисление, перевод и т. д.).

В качестве диагностического инструментария применялись:

– экспертные карты оценки уровня освоения профессиональных компетенций, разработанные на основе требований ФГОС ВО и квалификационных требований к выпускникам. Оценка производилась по трехбалльной шкале (низкий, средний, высокий уровни) на основе самооценки курсантов и независимой экспертной оценки преподавателей специальных дисциплин и командиров подразделений;

– программа «Психолог ВВ», включающая в себя опросники для диагностики пяти подсистем ИММ: когнитивной (знание тактических методов и способов действий выполнения задач, технических характеристик вооружения и военной техники и т. д.), метакогнитивной (способность к рефлексии, планированию, контролю и оценке собственных действий и действий подчиненного личного состава); мотивационно-ценностную (осознание значимости служебно-боевых задач, ценностное отношение к воинскому долгу); эмоционально-волевою (способность к саморегуляции, стрессоустойчивость, волевой контроль); статусно-ролевою (понимание собственных а также других членов воинского подразделения функциональных и должностных обязанностей).

Для обработки эмпирических данных применялись методы математической статистики: кластерный анализ для выделения групп курсантов с различным уровнем освоения компетенций; структурный анализ связей с использованием экспресс-метода χ^2 для выявления статистически значимых различий параметров; расчет структурных индексов – индекса когерентности (ИКС, характеризующего степень интегрированности системы), индекса дивергентности (ИДС, отражающего степень дифференцированности элементов) и индекса общей организованности (ИОС, интегрального показателя структурной упорядоченности).

Результаты исследования и их интерпретация. Проведенный кластерный анализ позволил дифференцировать курсантов 5-го курса на три группы в зависимости от уровня освоения профессиональных компетенций: группа с низким уровнем (слабая сформированность ключевых компетенций); группа со средним уровнем (уверенное владение базовыми компетенциями, способность к их применению в типовых ситуациях, наличие потенциала к дальнейшему развитию); группа с высоким уровнем (глубокое и системное владение компетенциями, способность к творческому применению в нестандартных ситуациях, выраженная рефлексивная позиция). Применение экспресс-метода χ^2 для сравнения параметров КММ ВВ между выделенными группами выявило статистически значимые различия на уровне $p < 0,01$. Данный результат подтверждает гипотезу о том, что по мере освоения профессиональных компетенций происходит не просто количественное накопление знаний и умений, а качественная структурная перестройка всей когнитивной системы военнослужащего. КММ ВВ обретает качественно иную архитектуру, становясь более связанной и интегрированной.

Наиболее значимым результатом, имеющим непосредственное отношение к пониманию механизмов формирования боевой слаженности подразделений в условиях СВО, является установленная зависимость между уровнем освоения компетенций и индексом когерентности (интегрированности) КММ ВВ. Полученные результаты представлены в таблице 1.



**Структурные индексы подсистем КММ ВВ курсантов 5-го курса
с различным уровнем освоения профессиональных компетенций**

Индексы	Подгруппы курсантов с разным уровнем освоения компетенций		
	Низкий	Средний	Высокий
ИКС	43	174	148
ИДС	6	4	0
ИОС	37	170	148

Анализ полученных данных показывает, что группа курсантов со средним уровнем освоения компетенций демонстрирует максимальное значение индекса когерентности (174), что свидетельствует о высокой степени интеграции всех пяти подсистем КММ ВВ. Группа с низким уровнем закономерно показывает минимальные показатели структурной организованности. Однако группа с высоким уровнем компетенций, вопреки ожиданиям, демонстрирует снижение индекса когерентности (148) по сравнению со средней группой. Данный феномен требует особого внимания и интерпретации, поскольку он имеет прямое отношение к пониманию того, как формируются эффективные боевые подразделения. Обнаруженная закономерность соответствует классическому закону оптимума, известному в психологии, где максимальная эффективность системы достигается не при максимальных, а при оптимальных (средних) значениях образующих ее факторов. Применительно к формированию КММ ВВ это означает, что наивысшая степень когнитивной интеграции коллектива достигается при среднем уровне освоения профессиональных компетентностей личным составом воинского коллектива. Для понимания данного феномена в контексте военно-профессиональной деятельности необходимо обратиться к применению группового мышления в ходе реализации служебно-боевых задач. Так, специалисты, обладая глубокими и системными знаниями, часто демонстрируют избыточную когнитивную ригидность и приверженность собственным алгоритмам действий. Это может приводить к определенной когнитивной внутренней закрытости и снижению способности к подчинению ИММ общей логике коллективного действия в ходе выполнения задач. В боевых условиях СВО, где требуются не только глубокие знания, но и мгновенная адаптация к действиям сослуживцев, избыточная компетентность может парадоксальным образом снижать гибкость взаимодействия. Напротив, средний уровень компетенций создает оптимальные условия для командного обучения, сочетая в себе важные характеристики. Во-первых, достаточную когнитивную базу для понимания общей задачи и необходимую когнитивную гибкость для корректировки своих действий на основании коллективного решения. Во-вторых, военнослужащие со средним уровнем компетенций более открыты к обмену опытом, активнее участвуют в совместном обсуждении тактических ситуаций и быстрее интегрируются в коллективную систему разделяемых представлений.

Детальный анализ структурной организации КММ ВВ показывает, что рост интеграции при переходе от низкого к среднему и высокому уровням компетенций обеспечивается за счет резкого увеличения количества и силы связей между тремя ключевыми подсистемами: метакогнитивной, мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой. Результаты представлены в таблице 2, 3 и 4.



Структурные индексы метакогнитивной подсистемы КММ ВВ курсантов 5-го курса

Индексы	Подгруппы курсантов с разным уровнем освоения компетенций		
	Низкий	Средний	Высокий
ИКС	65	143	133
ИДС	10	0	7
ИОС	55	143	126

Таблица 3

Структурные индексы мотивационно-ценностной подсистемы КММ ВВ курсантов 5-го курса

Индексы	Подгруппы курсантов с разным уровнем освоения компетенций		
	Низкий	Средний	Высокий
ИКС	19	124	89
ИДС	15	11	18
ИОС	4	113	71

Таблица 4

Структурные индексы эмоционально-волевой подсистемы КММ ВВ курсантов 5-го курса

Индексы	Подгруппы курсантов с разным уровнем освоения компетенций		
	Низкий	Средний	Высокий
ИКС	6	39	26
ИДС	0	0	0
ИОС	6	39	26

Следовательно, именно эти подсистемы образуют эффективное взаимодействие личного состава и слаженности воинского коллектива. В условиях СВО это проявляется в способности подразделения не просто выполнять формальные алгоритмы, а действовать осмысленно, сохраняя мотивацию к выполнению задачи даже в критических обстоятельствах и контролируя эмоциональное состояние личного состава.

В контексте боевого опыта СВО полученные результаты обретают конкретное практическое звучание. Анализ действий подразделений Росгвардии в зоне проведения операции показывает, что наибольшую эффективность демонстрируют те подразделения, где достигнут баланс между индивидуальной подготовкой и коллективной слаженностью воинского коллектива. Следовательно, интегрированная КММ ВВ выполняет функцию когнитивного фильтра и интерпретатора, позволяя личному составу избирательно фокусироваться на релевантных элементах боевой обстановки и приходиться к единому пониманию задачи без дополнительных команд и разъяснений [1]. Это особенно важно в условиях действия средств радиоэлектронной борьбы противника, когда каналы связи могут быть подавлены и подразделение вынуждено действовать на основе предварительной когнитивной согласованности.

Таким образом, проведенное теоретико-эмпирическое исследование доказывает, что КММ ВВ являются важным когнитивным ресурсом тактического звена, от которого напрямую зависит успешность выполнения служебно-боевых задач в условиях высокой динамики и неопределенности современного боя. Именно КММ



ВВ обеспечивают подразделению способность действовать скоординировано, без постоянной вербальной коммуникации, что в современной боевой обстановке приобретает особое значение. Опыт СВО наглядно демонстрирует, что слаженность подразделения определяется не только индивидуальной профессиональной подготовкой каждого военнослужащего воинского подразделения, но и тем, насколько их когнитивные структуры способны на единое понимание оперативной обстановки и действий личного состава воинского коллектива.

Военно-профессиональные компетенции, полученные будущими офицерами в период обучения в военном институте, выступают тем фундаментом, на котором выстраиваются ИММ, а командное обучение становится механизмом их интеграции в коллективные структуры. При этом важно понимать, что освоение компетенций – это не просто накопление знаний, а качественная структурная перестройка всей когнитивной системы военнослужащего, которая впоследствии определяет его способность к взаимодействию с сослуживцами. Наиболее значимым результатом, имеющим прямое практическое значение для подготовки подразделений, участвующих в СВО, стало выявление оптимальной зависимости между уровнем компетенций и степенью интеграции КММ ВВ. Так, максимальная когерентность всех подсистем КММ ВВ достигается не при высоком, а при среднем уровне сформированности компетенций. Этот феномен, объяснимый через закон оптимума, указывает на то, что излишне высокая индивидуальная компетентность может создавать когнитивную ригидность, затрудняющую подстройку под действия других. Средний же уровень подготовки создает оптимальный баланс. В структуре КММ ВВ ключевую роль играет интеграция метакогнитивной, мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой подсистем.

Таким образом, КММ ВВ представляют собой когнитивный ресурс, их целенаправленное формирование должно стать приоритетом в системе боевой подготовки. Дальнейшая научная работа должна быть сосредоточена на создании надежных и компактных инструментов диагностики КММ ВВ непосредственно в условиях оперативной обстановки, а также на изучении того, как трансформируются эти модели под воздействием боевого стресса у военнослужащих, возвращающихся из зоны проведения СВО.

Список источников

1. Андронов А. В., Андропова А. Г., Федоришин М. И. Возможности использования информационных технологий для развития саморегуляции курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и техники: сборник научных статей международной конференции / отв. ред. Е. Д. Родионов. Барнаул, 2018. С. 1261–1264.
2. Большунова Н. Я., Чапоргин А. Г. Особенности ценностно-мотивационной сферы как компонента психологической готовности к выполнению служебно-боевых задач у военнослужащих, имеющих опыт участия в боевых действиях // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2024. № 4 (22). С. 307–323.
3. Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. Конфигурации коллективных ментальных моделей при решении служебно-боевых задач курсантами Росгвардии // Российский психологический журнал. 2022. № 19 (2). С. 50–59. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.4>
4. Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М. Анализ ролевого поведения военнослужащих с позиции метасистемного подхода: исследовательские задачи и практические возможности // СМАЛЬТА. 2021. № 1. С. 50–57.



5. *Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Федоришин М. И.* Ментальные модели социального взаимодействия в служебной деятельности: электронное учебное пособие. Новосибирск: НГПУ, 2023.
6. *Перевозкина Ю. М., Биденко Р. А.* Структурный анализ социально-психологических факторов совладающего поведения курсантов Росгвардии // *Человеческий капитал*. 2022. № 4 (160). С. 204–213. DOI: <https://doi.org/10.25629/НС.2022.04.18>
7. *Смоленцев И. О., Федоришин М. И., Жаббаров В. А.* Саморегуляция и критическое мышление в процессе профессионального становления курсантов ВНГ РФ // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 66. С. 332–336.
8. *Спирин А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И.* Специфика структуры личностных особенностей в зависимости от типа темперамента у курсантов НВИ ВНГ РФ // *Человеческий фактор: Социальный психолог*. 2020. № 2 (40). С. 295–303.
9. *Утюганов А. А.* Формирование навыков конструктивного общения у курсантов военных институтов как важнейшее условие успешности их служебной деятельности // *Ярославский психологический вестник*. 2018. № 2 (41). С. 86–90.
10. *Утюганов А. А., Караяни Ю. М., Голубева Н. С.* Самодетерминация как ресурс личностного выбора и жизнеспособности представителей профессий особого риска // *Экстремальная психология: интеграция науки и практики: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. М.: Изд-во МГППУ, 2025. С. 91–99.
11. *Утюганов А. А.* Формирование ценностно-смысловых ориентаций у курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 62-4. С. 302–305.
12. *Федоришин М. И., Спирин А. В., Чайковский П. В.* Коммуникативные умения как фактор профессионального становления военнослужащих // *Человеческий фактор: Социальный психолог*. 2019. № 1 (37). С. 423–435.
13. *Федосеева И. А.* Сплоченный воинский коллектив – основа воспитания военнослужащих // *Вековая педагогическая эпопея А. С. Макаренко: приоритеты творчества в воспитании подрастающего поколения: сборник материалов всероссийской конференции с международным участием, посвященной 135-летию со дня рождения А. С. Макаренко / под ред. Л. В. Мардахаева, Т. В. Тимохиной*. Орехово-Зуево: Изд-во ГГТУ, 2023. С. 51–55.
14. *Фролова Л. В., Федоришин М. И.* Проблемы социальной адаптации выпускников военных вузов // *Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей VIII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием*. Новосибирск: Изд-во НВИ ВНГ РФ, 2017. С. 271–276.
15. *Hackman J. R.* The design of work teams // *Handbook of organizational behavior*. J. W. Lorsch (Ed.). New York: Prentice Hall, 1987. Pp. 315–342.
16. *Johnson-Laird P. N.* Mental models in cognitive science // *Cognitive Science*. 1980. Vol. 4, Issue 1. Pp. 71–115. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(81\)80005-5](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(81)80005-5)
17. *Marks M. A., Mathieu J. E., Zaccaro S. J.* A temporally based framework and taxonomy of team processes // *The Academy of Management Review*. 2001. Vol. 26, Issue 3. Pp. 356–376. DOI: <https://doi.org/10.2307/259182>
18. *Rouse W. B., Cannon-Bowers J. A., Salas E.* The role of mental models in team performance in complex systems // *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*. 1992. Vol. 22, Issue 6. Pp. 1296–1308. DOI: <https://doi.org/10.1109/21.199457>
19. *Wegner D. M.* *Transactive Memory: A Contemporary Analysis of the Group Mind // Theories of Group Behavior*. NY: Springer, 1987. Pp. 185–208.



References

1. Andronov A. V., Andronova A. G., Fedorishin M. I. Possibilities of Using Information Technologies to Develop Self-Regulation of Cadets of Military Educational Institutions of Higher Education of the Troops of the National Guard of the Russian Federation. *Lomonosov Readings in Altai: Fundamental Problems of Science and Technology: Collection of Scientific Articles from the International Conference*. Ed. E. D. Rodionov. Barnaul, 2018, pp. 1261–1264. (In Russian)
2. Bolshunova N. Ya., Chaporgin A. G. Features of the Value-Motivational Sphere as a Component of Psychological Readiness to Perform Service-Combat Missions in Military Personnel with Combat Experience. *Military-Legal and Humanitarian Sciences of Siberia*, 2024, no. 4 (22), pp. 307–323. (In Russian)
3. Mekebaev N. S., Perevozkina Yu. M., Fedorishin M. I. Configurations of Collective Mental Models in Solving Service-Combat Tasks by Cadets of the Russian National Guard. *Russian Psychological Journal*, 2022, no. 19 (2), pp. 50–59. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.4>
4. Mekebaev N. S., Perevozkina Yu. M. Analysis of Role Behavior of Military Personnel from the Standpoint of a Metasystemic Approach: Research tasks and Practical Possibilities. *SMALTA*, 2021, no. 1, pp. 50–57. (In Russian)
5. Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B., Fedorishin M. I. *Mental Models of Social Interaction in Service Activities*: Electronic Textbook Manual. Novosibirsk: NSPU Publ., 2023. (In Russian)
6. Perevozkina Yu. M., Bidenko R. A. Structural Analysis of Socio-Psychological Factors of Coping Behavior of Russian National Guard Cadets. *Human Capital*, 2022, no. 4 (160), pp. 204–213. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.25629/HC.2022.04.18>
7. Smolentsev I. O., Fedorishin M. I., Zhabbarov V. A. Self-Regulation and Critical Thinking in the Process of Professional Development of Russian National Guard Cadets. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 66, pp. 332–336. (In Russian)
8. Spirin A. V., Perevozkina Yu. M., Fedorishin M. I. Specificity of the Structure of Personality traits Depending on the Type of Temperament in Cadets of the NVI VNG RF. *Human Factor: Social Psychologist*, 2020, no. 2 (40), pp. 295–303. (In Russian)
9. Utyuganov A. A. Formation of Constructive Communication Skills in Cadets of Military Institutes as the Most Important Condition for the Success of their Service Activities. *Yaroslavl Psychological Bulletin*, 2018, no. 2 (41), pp. 86–90. (In Russian)
10. Utyuganov A. A., Karajani Yu. M., Golubeva N. S. Self-Determination as a Resource of Personal Choice and Viability of Representatives of Special-Risk Professions. *Extreme Psychology: Integration of Science and Practice: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*. Moscow, 2025, pp. 91–99. (In Russian)
11. Utyuganov A. A. Formation of Value-Semantic Orientations in Cadets of the Troops of the National Guard of the Russian Federation. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 62-4, pp. 302–305. (In Russian)
12. Fedorishin M. I., Spirin A. V., Tchaikovskiy P. V. Communicative Skills as a Factor in the Professional Development of Military Personnel. *Human Factor: Social Psychologist*, 2019, no. 1 (37), pp. 423–435. (In Russian)
13. Fedoseeva I. A. A Cohesive Military Team – the Basis for the Education of Military Personnel. *The Century-Old Pedagogical Epic of A. S. Makarenko: Priorities of Creativity in the Education of the Younger Generation*: Collection of materials from the All-Russian conference with international participation dedicated to the 135th anniversary of the birth of A. S. Makarenko. Edited by L. V. Mardakhaev, T. V. Timokhina. Orekhovo-Zuyevo, 2023, pp. 51–55. (In Russian)
14. Frolova L. V., Fedorishin M. I. Problems of Social Adaptation of Graduates of Military Universities. *Directions and Prospects for the Development of Education in*



Military Institutes of the Troops of the National Guard of the Russian Federation: Collection of Scientific Papers from the VIII Interuniversity Scientific and Practical Conference with International Participation. Novosibirsk, 2017, pp. 271–276. (In Russian)

15. Hackman J. R. The Design of Work Teams. *Handbook of Organizational Behavior.* J. W. Lorsch (Ed.). New York: Prentice Hall, 1987, pp. 315–342.

16. Johnson-Laird P. N. Mental Models in Cognitive Science. *Cognitive Science*, 1980, vol. 4, issue 1, pp. 71–115. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(81\)80005-5](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(81)80005-5)

17. Marks M. A., Mathieu J. E., Zaccaro S. J. A Temporally Based Framework and Taxonomy of Team Processes. *The Academy of Management Review*, 2001, vol. 26, issue 3, pp. 356–376. DOI: <https://doi.org/10.2307/259182>

18. Rouse W. B., Cannon-Bowers J. A., Salas E. The role of Mental Models in Team Performance in Complex Systems. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, 1992, vol. 22, issue 6, pp. 1296–1308. DOI: <https://doi.org/10.1109/21.199457>

19. Wegner D. M. Transactive Memory: A Contemporary Analysis of the Group Mind. *Theories of Group Behavior.* New York: Springer, 1987, pp. 185–208.

Информация об авторе

Федоришин Михаил Иванович – кандидат психологических наук, доцент, старший преподаватель Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5509-0486>, maskarad14@mail.ru

Information about the Author

Mikhail I. Fedorishin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer of the Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation; Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5509-0486>, maskarad14@mail.ru

Поступила: 02.02.2026

Одобрена после рецензирования: 06.03.2026

Принята к публикации: 13.03.2026

Received: 02.02.2026

Approved after peer review: 06.03.2026

Accepted for publication: 13.03.2026



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

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

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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

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

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

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

Общий порядок опубликования

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

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

1. Регистрация поступивших материалов.

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

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.



2. Порядок лицензирования.

2.1. Заключение лицензионного договора.

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

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

2.2. Лицензионный договор.

В лицензионном договоре необходимо заполнить оставшиеся графы. Оригинал лицензионного договора с подписью автора необходимо направить на почтовый адрес Издателя (630126, Новосибирск, ул. 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 «СМАЛЬТА» – рецензируемое научное издание. Принятые к рассмотрению материалы проходят несколько этапов рецензирования.

3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.

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

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов.

Не принимаются к публикации в научном журнале:

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



3.2. Процесс рецензирования.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



– оперативно отвечать на запросы редакции, профессионально и в кратчайшие сроки – на вопросы рецензента;

– быть доступным для общения с редакцией во время отправки статьи, рецензирования и редактирования, после публикации.

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

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

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

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

3.3. Сроки рецензирования.

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

4. Оформление материалов статьи для публикации.

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

4.1. Общие сведения.

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

Формат страницы: А4 (210×297 мм).

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена.

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

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

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

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

Переносы и номера страниц не ставятся.

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



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

Название файла должно соответствовать фамилии и инициалам первого автора (напр.: Бугрова_НВ или Bugrova_NV).

Материалы высылаются на электронную почту журнала smalta.journal@nsru.ru

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

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

4.2.1. Тип статьи (научная или обзорная статья).

4.2.2. УДК.

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

- **Название статьи.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Название статьи.**

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

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



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

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

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

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

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

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

4.5. Публикуемые сведения об авторах и публикации:

4.5.1. **На русском языке:**

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

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.5.2. **Ниже на английском языке:**

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

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

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

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

Пример оформления материалов для публикации приведен в приложении 1.

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



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

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

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

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

5. Редакционная подготовка и оплата публикации.

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

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

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

6. Публикация.

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

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

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

7. Ответственность.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

По вопросам публикации обращаться: Альбина Сергеевна Тишкова, 630126, Новосибирск, ул. 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: Мантурова Наталья Михайловна, технический секретарь отборочной комиссии факультета психологии, раб. тел.: +7(383)244-14-29, e-mail: pinori1973@mail.ru, 89138905392; сайт университета <https://nspu.ru>

БАКАЛАВРИАТ

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

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

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

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



СПЕЦИАЛИТЕТ

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

44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения

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

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



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

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

МАГИСТРАТУРА**37.04.01 Психология**

Консультативная психология и психотерапия

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

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



37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

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

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

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

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

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

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Руководитель: М. И. Федоришин, канд. психол. наук, доцент 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: А. С. Тишкова, канд. психол. наук, доцент, доцент 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	
		Очная	Внебюджетное
Психологические науки	Возрастная психология	Очная	Внебюджетное
	Общая психология, психология личности, история психологии	Очная	Внебюджетное
	Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	Очная	Внебюджетное

37.06.01 Психологические науки

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

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

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

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

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

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



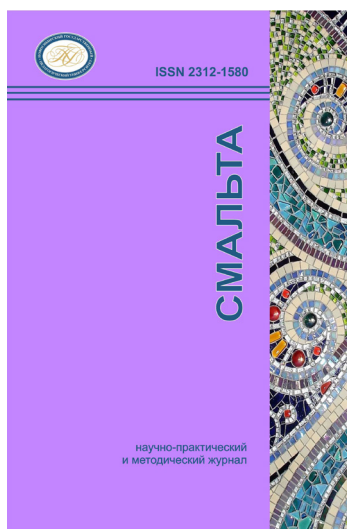
37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

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

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



О журнале



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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

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

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

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