

# СМАЛЬТА

Международный научно-практический  
и методический журнал

## № 1, 2023



*Ольга Олеговна Андронникова*  
главный редактор, кандидат  
психологических наук, доцент,  
декан факультета психологии  
(Новосибирск, Россия)

### Редакционная коллегия

- А. С. Тишкова* – заместитель главного редактора, кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);  
*Л. Н. Антилогова* – доктор психологических наук, профессор (Омск, Россия);  
*Н. Я. Большунова* – доктор психологических наук, профессор (Новосибирск, Россия);  
*Г. Г. Буторин* – доктор психологических наук, доцент (Челябинск, Россия);  
*М. М. Кашапов* – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);  
*Н. В. Клюева* – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);  
*О. А. Овсяник* – доктор психологических наук, доцент, профессор (Москва, Россия);  
*А. А. Утюганов* – доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);  
*М. С. Яницкий* – доктор психологических наук, профессор (Кемерово, Россия);  
*А. В. Серый* – доктор психологических наук, доцент, профессор (Кемерово, Россия);  
*Ю. М. Перевозкина* – доктор психологических наук, доцент, профессор (Новосибирск, Россия);  
*Р. Р. Халфина* – доктор биологических наук, профессор (Уфа, Россия);  
*И. А. Маврина* – доктор педагогических наук, профессор (Омск, Россия);  
*И. А. Федосеева* – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);  
*Б. О. Майер* – доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, профессор (Новосибирск, Россия);  
*Е. А. Пушкарёва* – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);  
*А. А. Изгарская* – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);  
*И. Р. Хох* – кандидат психологических наук (Уфа, Россия);  
*Н. В. Буравцова* – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);  
*Е. В. Ветерок* – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);  
*М. В. Тендрякова* – кандидат исторических наук (Москва, Россия);  
*Ф. Прюс* – доктор педагогики, профессор (Грайфсвальде, Германия);  
*С. А. Стельмах* – кандидат психологических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан);  
*Т. В. Паньшина* – кандидат педагогических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан)

### Учредитель:

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

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2023  
Все права защищены

Журнал Смальта/Smalta зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г. Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

- Ветерок Е. В.** Теоретический анализ феномена профессионального выгорания (на материале современных зарубежных исследований).....5
- Кашапов М. М., Тишкова А. С.** Роль цифровых технологий на современном этапе развития образования: теоретический экскурс ..... 15

### АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

- Андронникова О. О, Романова Н. В.** Проблемы адаптации и нарушения социального функционирования лиц с биполярным аффективным расстройством II типа.....28
- Анциферова М. А.** Опыт организации и проведения исследования уровня развития творческих способностей у детей с особенностями в развитии .....41
- Майорова А. В., Кожемякина О. А.** Отношение к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с задержкой психического развития .....49

### ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

- Балацкая Н. Я.** Методика плассотерапии в профилактике синдрома эмоционального выгорания «ЖИТО» (авторский метод Н. Я. Балацкой) .....64

### НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

- Кокорина А. А.** Особенности мотивационной сферы у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья..... 73
- Мартынова П. Г.** Восприятие визуальных образов в психологии искусства .....83

Журнал основан в 2014 г.  
Выходит 4 раза в год  
Электронная верстка И. Т. Ильюк  
Редактор М. В. Праско  
Адрес редакции, издательства и типографии:  
630126, г. Новосибирск,  
ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-18-93

Печать цифровая. Бумага офсетная.  
Усл.-печ. л. 9,9 . Уч.-изд. л. 7,6.  
Тираж 500 экз. Заказ № 41.  
Формат 70×108/16.  
Цена свободная  
Дата выхода в свет 25.04.2023  
Отпечатано в Издательстве НГПУ

# SMALTA

International scientific-practical  
and methodical journal

## № 1, 2023



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

### Editorial board

- A. S. Tishkova* – Deputy editor-in-chief, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);  
*L. N. Antilogova* – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Omsk, Russia);  
*N. Ya. Bolshunova* – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);  
*G. G. Butorin* – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);  
*M. M. Kashapov* – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);  
*N. V. Klyueva* – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);  
*O. A. Ovsyanik* – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Moscow, Russia);  
*A. A. Utyuganov* – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Saint Petersburg, Russia);  
*M. S. Yanitsky* – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo, Russia);  
*A. V. Sery* – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Kemerovo, Russia);  
*Yu. M. Perevozkina* – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Novosibirsk, Russia);  
*R. R. Khal'fina* – Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);  
*I. A. Mavrina* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Omsk, Russia);  
*I. A. Fedoseeva* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg, Russia);  
*B. O. Mayer* – Doctor of Philosophical Sciences, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);  
*E. A. Pushkareva* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);  
*A. A. Izgarskaya* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);  
*I. R. Khokh* – Candidate of Psychological Sciences (Ufa, Russia);  
*N. V. Buravtsova* – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);  
*E. V. Veterok* – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);  
*M. V. Tendryakova* – Candidate of Historical Sciences (Moscow, Russia);  
*F. Prus* – Doctor of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);  
*S. A. Stelmach* – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);  
*T. V. Panshina* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

### The founders of the journal:

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

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2022  
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

|  |    |
|--|----|
| <b>Veterok E. V.</b> Theoretical Analysis of the Phenomenon of Professional Burnout<br>(Based on Modern Foreign Studies) .....                   | 5  |
| <b>Kashapov M. M., Tishkova A. S.</b> Digital Technologies' Role at the Modern Stage of Education<br>Development: A Theoretical Digression ..... | 15 |

### CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

|  |    |
|--|----|
| <b>Andronnikova O. O., Romanova N. V.</b> Problems of Adaptation and Impairment<br>of Social Functioning of Persons with Bipolar Affective Disorder Type II .....                | 28 |
| <b>Antsiferova M. A.</b> Experience in Organizing and Conducting Research on the Level<br>of Development of Creative Abilities in Children with Developmental Disabilities ..... | 41 |
| <b>Mayorova A. V., Kozhemyakina O. A.</b> Attitude to the Stressful Situation of Secondary School<br>Teachers Working with Children with Mental Retardation .....                | 49 |

### PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

|  |    |
|--|----|
| <b>Balatskaya N. Ya.</b> Plasmotherapy Method in the Prevention of Burnout Syndrome "Zhyto"<br>(Author's Method N. Ya. Balatskaya) ..... | 64 |
|--|----|

### SCIENTIFIC DEBUT

|   |    |
|---|----|
| <b>Kokorina A. A.</b> Features of the Motivational Sphere in Athletes with Disabilities ..... | 73 |
| <b>Martynova P. G.</b> Perception of Visual Images in the Psychology of Art .....             | 83 |

|  |   |
|--|---|
| The journal is based in 2014<br>Leaves 4 yearly<br>Electronic make-up operator I. T. Iliuk<br>Editor M. V. Prasko<br>Editors address, publisher and printing house:<br>630126, Novosibirsk,<br>Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-18-93 | Printing digital. Offset paper<br>Printer's sheets: 9,9. Publisher's sheets: 7,6.<br>Circulation 500 issues<br>Order № 41.<br>Format 70×108/16<br>Release date 25.04.2023 |
|--|---|

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

---

СМАЛЬТА 2023, № 1

SMALTA 2023, no. 1

Обзорная статья

УДК 159.9+159.96

DOI: 10.15293/2312-1580.2301.01

## Теоретический анализ феномена профессионального выгорания (на материале современных зарубежных исследований)

**Ветерок Екатерина Владимировна**

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

*Аннотация.* В статье представлены теоретические аспекты изучения феномена профессионального выгорания на материале современных зарубежных исследований. Проанализирована специфика феномена профессионального выгорания как ряда составляющих, среди которых выгорание, связанное с личностью субъекта, с профессиональной деятельностью и с другими людьми. Первая составляющая включает в себя физическое, психоэмоциональное и когнитивное истощение. Вторая заключается в психофизической усталости в процессе выполнения профессиональной деятельности. Третья предполагает психическое и физическое утомление, которое актуализируется в контактах с клиентами. Рассмотрены различные факторы, обуславливающие возникновение профессионального выгорания. В процессе теоретического анализа установлено, что профессиональное выгорание определяется как трехмерная реакция на профессиональный стресс, характеризующаяся чувством усталости от предъявляемых требований, безразличным отношением к профессиональной деятельности, а также неадекватными реакциями в контексте рабочего процесса. Выявлено, что в настоящее время в научных исследованиях остается ряд нерешенных вопросов, связанных с проблемой профессионального выгорания.

*Ключевые слова:* выгорание, профессиональное выгорание, стресс, профессиональная деятельность, утомление.

*Для цитирования:* Ветерок Е. В. Теоретический анализ феномена профессионального выгорания (на материале современных зарубежных исследований) // СМАЛЬТА. 2023. № 1. С. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.01>



## Theoretical Analysis of the Phenomenon of Professional Burnout (Based on Modern Foreign Studies)

Ekaterina V. Veterok

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* The article presents the theoretical aspects of studying the phenomenon of professional burnout on the material of modern foreign studies. The specifics of the phenomenon of professional burnout as a number of components, including burnout associated with the personality of the subject, with professional activity and with other people, are analyzed. The first component includes physical, psycho-emotional and cognitive exhaustion. The second component is psychophysical fatigue in the process of performing professional activities. The third component involves mental and physical fatigue, which is actualized in contacts with clients. Various factors that cause the occurrence of professional burnout are considered. In the process of theoretical analysis, it was found that professional burnout is defined as a three-dimensional reaction to professional stress, characterized by a feeling of fatigue from the demands made, an indifferent attitude to professional activity, as well as inadequate reactions in the context of the workflow. It has been revealed that currently there are a number of unresolved problems in scientific research related to the problem of professional burnout.

*Keywords:* burnout, professional burnout, stress, professional activity, fatigue.

*For Citation:* Veterok E. V. Theoretical Analysis of the Phenomenon of Professional Burnout (Based on Modern Foreign Studies). *SMALTA*, 2023, no. 1, pp. 5–14. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.01>

В настоящее время в социальном пространстве актуализируется проблема профессионального выгорания как синдрома, характеризующегося эмоциональным истощением, деперсонализацией и снижением личных достижений. Специфика проявления профессионального выгорания обусловлена различными объективными и субъективными социально-психологическими факторами. Изучение феномена профессионального выгорания в зарубежной науке основано на теоретико-методологических положениях А. В. Bakker, Р. Costa [6], Е. Demerouti [11], D. Holman [15] и др. Тем не менее анализ научной литературы показывает, что механизмы, посредством которых множественные факторы приводят к возникновению синдрома профессионального выгорания, в настоящее время недостаточно определены, что обуславливает актуальность данной темы.

Е. Kursecwicz, М. Jóźwik [16] утверждают, что профессиональное выгорание предполагает совокупность ряда компонентов, среди которых выгорание, связанное с личностью субъекта, с профессиональной деятельностью и с другими людьми. Первый компонент включает в себя физическое, психоэмоциональное и когнитивное истощение. Второй заключается в психофизической усталости в процессе выполнения профессиональной деятельности. Третий предполагает психическое и физическое утомление, которое актуализируется в контактах с клиентами. По мнению В. Williams с соавторами [24], профессиональное выгорание выступает как последовательность ряда аспектов, к которым относятся психоэмоциональное истоще-



ние, деперсонализация и недостаточность мотивации достижения. Исследователи акцентируют внимание на том, что психоэмоциональное истощение представляет собой реакцию на завышенные требования, что приводит к сокращению ресурсов индивида. Деперсонализация предполагает эмоциональное дистанцирование от коллег и клиентов. Недостаточность мотивации достижения сопровождается снижением уровня самооценки и психологического благополучия субъекта.

G. Al-Shoraian с соавторами [4] рассматривает профессиональное выгорание как синдром неблагоприятной карьеры, обусловленный сочетанием длительной стрессогенной ситуации и завышенными профессиональными ожиданиями. K. D. Towey-Swift, C. Lauvrud, R. Whittington [22] определяют профессиональное выгорание как специфическую хроническую и многогранную форму профессионального стресса, включающую в себя развитие негативного отношения и поведения по отношению к пользователям услуг, работе и организации. Исследователи подчеркивают, что профессиональное выгорание сопровождается негативным психоэмоциональным состоянием, повышенной тревожностью, психосоматическими симптомами, нарушением когнитивных процессов. С точки зрения C. Gauche с соавторами [14], профессиональное выгорание можно рассматривать как профессиональную проблему, которая негативно влияет как на психофизическое здоровье сотрудников, так и на результаты работы в организациях. Исследователи описывают данный феномен как психологический синдром, характеризующийся истощением, цинизмом и снижением профессиональной эффективности. Авторы акцентируют внимание на том, что завышенные требования к работе являются важным предиктором выгорания.

İ. Akova, Ö. Hasdemir, E. Kiliç [2] считают, что профессиональное выгорание преобладает в профессиональных группах, связанных с личным общением с людьми, и определяется как синдром, вызывающий физическое, эмоциональное и психическое истощение. Исследователи отмечают, что данный феномен коррелирует с депрессией, стрессом и тревогой. K. Vinter, K. Aus, G. Argo [23] утверждают, что профессиональное выгорание определяется как трехмерная реакция на профессиональный стресс, характеризующаяся чувством усталости от предъявляемых требований, безразличным отношением к профессиональной деятельности, а также неадекватными реакциями в контексте рабочего процесса. Исследователи подчеркивают, что лица женского пола испытывают более высокий уровень профессионального стресса и выгорания по сравнению с лицами мужского пола. H. Cheng, Y. Fan, H. Lau [8] определяют профессиональное выгорание как физическое истощение, беспомощность, снижение мотивации к работе в результате длительного стресса или разочарования.

По мнению V. Laker с соавторами [17], профессиональное выгорание относится к состояниям эмоционального истощения и отчужденности, связанных с работой. Изучаемый феномен оказывает негативное влияние на психологическое благополучие, а также на физическое здоровье субъектов. С точки зрения С.-Р. Chen с соавторами [7], устойчивое истощение является первым и основным симптомом выгорания, который развивается из-за высоких профессиональных требований. Истощение снижает вовлеченность из-за нарушения способности поддерживать внимание или эмоциональную связь, приводящую к усилению цинизма, что детерминирует снижение личной эффективности. K. Doulougeri, K. Georganta, A. Montgomery [13] отмечают, что отправной точкой процесса выгорания является цинизм. Чувство цинизма снижает производительность и идентификацию с людьми и процессами на работе,





тем самым влияя на восприятие достижений. Развитие истощения в данном случае считается завершающей фазой в ответ на усиление цинизма и снижение профессиональной эффективности. K. Ahola, S. Torppinen-Tanner, J. Seppanen [1] утверждают, что цинизм развивается от истощения, а снижение личного чувства выполненного долга напрямую вызвано истощением. Из этого следует, что различные ассоциации между тремя симптомами профессионального выгорания могут отражать разные фазы развития и последовательность симптомов данного процесса.

A. Mäkikangas с соавторами [18] выделяет следующие факторы риска возникновения профессионального выгорания: высокая рабочая нагрузка, стрессогенные условия работы, многозадачность, эмоциональное напряжение и сложные отношения с другими членами коллектива. A. Shirom, S. Melamed [19] считают, что взаимосвязь характеристик работы и профессионального выгорания зависит не только от индивидуальных различий или микроорганизационных условий, но и от макроэкономических факторов. Более того, макроэкономические и институциональные факторы могут влиять на развитие трудовых ресурсов в разных странах. A. Zborowska с соавторами [25] дает характеристику факторам, снижающим риск профессионального выгорания. К этим факторам, по мнению исследователей, относятся следующие: адекватная самооценка, высокий уровень активности и стрессоустойчивости. С точки зрения N. Delgado с соавторами [10], профессиональное выгорание предсказывает проявление депрессивных симптомов. Исследователями доказано, что депрессивные симптомы и удовлетворенность жизнью объясняют значительные различия в возникновении профессионального выгорания. Выгорание также приводит к ухудшению физического здоровья, включая нарушения сна, головные боли, респираторные инфекции и др.

G. Alarcon, K. Eschleman, N. Bowling [3] отмечают, что профессиональное выгорание проявляется как потеря мотивации, усиление психоэмоционального истощения, актуализация негативного отношения к клиентам и недостаточность профессиональной компетентности. Профессиональное выгорание является реакцией на хронические эмоциональные, межличностные и социальные стрессоры в процессе профессиональной деятельности. Как следствие, изучаемый феномен включает в себя когнитивную усталость, что выражается в снижении познавательной активности и искажении мыслительных функций. A. Althubaiti [5] утверждает, что на индивидуальном уровне профессиональное выгорание может иметь долгосрочные последствия для физического и психологического здоровья. На организационном уровне выгорание может привести к снижению производительности и эффективности.

K. Daniels, O. Tregaskis, J. Seaton [9] подчеркивают, что выгорание может возникнуть из-за хронического несоответствия между ожиданиями работников и условиями их работы с точки зрения следующих шести областей: рабочая нагрузка, контроль, вознаграждение, сообщество, справедливость и ценности. Исследователи акцентируют внимание на том, что выгорание является результатом двух независимых процессов: нарушения здоровья и снижения мотивации. В то время как истощение является основным результатом процесса нарушения здоровья, цинизм или отстраненность являются основными результатами нехватки рабочих ресурсов в процессе мотивации. Высокая рабочая нагрузка и нехватка ресурсов выступают одними из наиболее важных факторов, которые могут вызвать выгорание.

L. Tetrick, C. Winslow [21] считают, что в настоящее время остается ряд нерешенных вопросов, связанных с проблемой профессионального выгорания. В частности,





преобладающая в научной литературе концепция профессионального выгорания не разработана для диагностических целей. В связи с этим возникают сложности дифференциации нормы и патологии профессионального выгорания. Т. Taris [20] к проблемам, связанным с изучением профессионального выгорания, относит трудности в разграничении выгорания и депрессии. Как и профессиональное выгорание, депрессия, наряду с депрессивным настроением, также характеризуется усталостью и потерей энергии. Е. Demerouti с соавторами [12] подчеркивает, что исследования причин профессионального выгорания можно критиковать за то, что они ошибочны из-за вариативности общего метода. Кроме того, эмпирические данные показывают: как только показатели профессионального выгорания связаны с результатами, измеренными с помощью других оценок, а не самоотчетов, связь становится слабой или незначительной. В частности, обзоры литературы показывают, что связь между выгоранием и объективными (или другими оценками) результатами деятельности намного слабее, чем связь между выгоранием и самооценкой результатов. Более того, хотя метааналитические корреляции между утомлением и производительностью являются значительными и отрицательными, доказательства взаимосвязи между деперсонализацией и снижением личных достижений, а также производительностью труда неубедительны.

К. Ahola, S. Toppinen-Tanner, J. Seppanen [1] утверждают, что к нерешенным вопросам относится также динамика профессионального выгорания. Поскольку выгорание развивается постепенно, предпринимались различные попытки определить этапы его развития. Одним из примеров является 12-этапный цикл выгорания, который описывает постепенное снижение как психологических, так и физических симптомов выгорания. Другая модель включает в себя ряд составляющих: внутренний стимул или стремление к жизни; чувство ответственности за возрастающую нагрузку и нехватку времени, проводимого с семьей; угроза самооценке из-за неудачи; телесные и психологические проявления; усталость; неспособность видеть смысл в жизни. Более того, эмоциональное истощение, испытываемое отдельными работниками и производственными подразделениями в целом может быть следствием неудовлетворительного климата психосоциальной безопасности. Такой климат медленно меняется с течением времени и сигнализирует о том, что руководство не уделяет первостепенное внимание здоровью сотрудников.

А. В. Bakker, Р. Costa [6] отмечают, что для того, чтобы эмпирически изучить развитие профессионального выгорания с течением времени, необходимы лонгитюдные исследования. Тем не менее отсутствуют эмпирические данные о том, как развивается выгорание и представляет ли оно долгосрочный или краткосрочный, линейный или нелинейный развивающийся опыт. D. Holman [15] утверждает, что основная проблема заключается в том, что меры по эффективному предотвращению и уменьшению профессионального выгорания часто освещаются, но редко разрабатываются и реализуются. Большинство вмешательств сосредоточены на снижении стресса у лиц, страдающих выгоранием, посредством релаксации, осознанности и когнитивно-поведенческой терапии. Основной целью этих вмешательств является контроль симптомов и снятие стресса. Поскольку эти вмешательства не устраняют причины профессионального выгорания, их нельзя считать эффективным решением проблемы выгорания. Поскольку есть неопровержимые доказательства того, что выгорание является результатом сочетания высоких требований к работе и ограниченных ресурсов, организациям следует попытаться перестроить свои рабочие ме-



ста и оптимизировать рабочие характеристики. Корректировка требований к работе и трудовых ресурсов на организационном уровне повысит вовлеченность в работу всех сотрудников и защитит от ежедневного рабочего стресса и хронического выгорания. Систематических исследований о том, как проводить такие вмешательства и насколько они эффективны для различных условий и групп сотрудников, все еще недостаточно.

Е. Demerouti [11] подчеркивает, что к нерешенным вопросам относится также третичная профилактика профессионального выгорания. Текущим исследованиям не хватает знаний об эффективном лечении профессионального выгорания. Доказательства вмешательств, направленных на лечение сотрудников, которые действительно страдают от профессионального выгорания, очень ограничены. До сих пор неясно, каковы теоретически обоснованные и основанные на фактических данных практические рекомендации по вмешательству, направленному на снижение уровня выгорания отдельных лиц и групп. Исследователь указывает на то, что восстановление после профессионального выгорания должно происходить как за счет перепланирования работы, так и за счет лечения симптомов. При этом известно, что профессиональное выгорание особенно остро проявляется у педагогов, что детерминировано различными факторами, среди которых стрессогенные условия работы, низкая социальная значимость профессии, многозадачность, высокая рабочая нагрузка, что отражается как в особенностях взаимодействия в рамках образовательного пространства, так и в необходимости публикационной активности, нередко усложненной специфическими требованиями редакционно-издательского отдела. Тем не менее в настоящее время недостаточно эмпирических исследований, позволяющих снизить риск профессионального выгорания как у педагогов, так и других профессиональных групп.

Таким образом, профессиональное выгорание может быть концептуализировано как совокупность ряда составляющих, среди которых выгорание, связанное с личностью субъекта, с профессиональной деятельностью и с другими людьми. Первая составляющая включает в себя физическое, психоэмоциональное и когнитивное истощение. Вторая заключается в психофизической усталости в процессе выполнения профессиональной деятельности. Третья предполагает психическое и физическое утомление, которое актуализируется в контактах с клиентами. Профессиональное выгорание определяется как трехмерная реакция на профессиональный стресс, характеризующаяся чувством усталости от предъявляемых требований, безразличным отношением к профессиональной деятельности, а также неадекватными реакциями в контексте рабочего процесса. В настоящее время в научных исследованиях остается ряд нерешенных вопросов, связанных с проблемой профессионального выгорания. Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученные данные могут быть использованы в процессе разработки практических рекомендаций для профессиональных групп, находящихся в зоне риска в отношении профессионального выгорания.

#### Список источников

1. Ahola K., Toppinen-Tanner S., Seppanen J. Interventions to Alleviate Burnout Symptoms and to Support Return to Work Among Employees with Burnout: Systematic Review and Meta-analysis // *Burnout Research*. 2017. Vol. 4. Pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.02.001>



2. *Akova İ., Hasdemir Ö., Kiliç E.* Evaluation of the Relationship between Burnout, Depression, Anxiety, and Stress Levels of Primary Health-Care Workers (Center Anatolia) // *Alexandria Journal of Medicine*. 2021. Vol. 57, Issue 1. Pp. 52–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/20905068.2021.1874632>
3. *Alarcon G., Eschleman K. J., Bowling N. A.* Relationships between Personality Variables and Burnout: A meta-analysis // *Work and Stress*. 2009. Vol. 23, Issue 3. Pp. 244–263. DOI: <https://doi.org/10.1080/02678370903282600>
4. *Al-Shoraian G. M. J., Hussain N., Alajmi M. F., Kamel M. I., El-Shazly M. K.* Burnout Among Family and General Practitioners // *Alexandria Journal of Medicine*. 2011. Vol. 47, Issue 4. Pp. 359–364. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajme.2011.10.005>
5. *Althubaiti A.* Information Bias in Health Research: Definition, Pitfalls, and Adjustment Methods // *Journal of Multidisciplinary Healthcare*. 2016. Vol. 9. Pp. 211–217. DOI: <https://doi.org/10.2147/JMDH.S104807>
6. *Bakker A. B., Costa P.* Chronic Job Burnout and Daily Functioning: A Theoretical Analysis // *Burnout Research*. 2014. Vol. 1, Issue 3. Pp. 112–119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003>
7. *Chen C.-P., Wu C.-C., Chang L.-R., Lin Y.-H.* Possible Association between Phantom Vibration Syndrome and Occupational Burnout // *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2014. Vol. 10. Pp. 2307–2314. DOI: <https://doi.org/10.2147/NDT.S73038>
8. *Cheng H., Fan Y., Lau H.* An Integrative Review on Job Burnout among Teachers in China: Implications for Human Resource Management // *The International Journal of Human Resource Management*. 2023. Vol. 34, Issue 3. Pp. 529–561. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585192.2022.2078991>
9. *Daniels K., Tregaskis O., Seaton J. S.* Job Control and Occupational Health: The Moderating Role of National R&D Activity // *Journal of Organizational Behavior*. 2007. Vol. 28, Issue 1. Pp. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.390>
10. *Delgado N., Delgado J., Betancort M., Bonache H., Harris L. T.* What is the Link between Different Components of Empathy and Burnout in Healthcare Professionals? A Systematic Review and Meta-Analysis // *Psychology Research and Behavior Management*. 2023. Vol. 6. Pp. 447–463. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S384247>
11. *Demerouti E.* Strategies Used by Individuals to Prevent Burnout // *European Journal of Clinical Investigation*. 2015. Vol. 45, Issue 10. Pp. 1106–1112. DOI: <https://doi.org/10.1111/eci.12494>
12. *Demerouti E., Bakker A. B., Peeters M. C. W., Breevaart K.* New Directions in Burnout Research // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2021. Vol. 30, Issue 5. Pp. 686–691. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1979962>
13. *Doulougeri K., Georganta K., Montgomery A.* “Diagnosing” Burnout Among Healthcare Professionals: Can We Find Consensus? // *Cogent Medicine*. 2016. Vol. 3, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331205X.2016.1237605>
14. *Gauche C., de Beer L. T., Brink L.* Exploring Demands from the Perspective of Employees Identified as Being at Risk of Burnout // *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 2017. Vol. 12, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1361783>
15. *Holman D.* Job Types and Job Quality in Europe // *Human Relations*. 2013. Vol. 66, Issue 4. Pp. 475–502. DOI: <https://doi.org/10.1177/0018726712456407>
16. *Kupcewicz E., Józwick M.* Role of Global Self-Esteem, Professional Burnout and Selected Socio-Demographic Variables in the Prediction of Polish Nurses’ Quality of Life – a Cross-Sectional Study // *Risk Management and Healthcare Policy*. 2020. Vol. 13. Pp. 671–684. DOI: <https://doi.org/10.2147/RMHP.S252270>
17. *Laker V., Simmonds-Buckley M., Delgadillo J., Palmer L., Barkham M.* Pragmatic Randomized Controlled Trial of the Mind Management Skills for Life Programme as an



Intervention for Occupational Burnout in Mental Healthcare Professionals // *Journal of Mental Health*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/09638237.2023.2182423>

18. *Mäkikangas A., Leiter M. P., Kinnunen U., Feldt T.* Profiling Development of Burnout Over Eight Years: Relation with Job Demands and Resources // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2021. Vol. 30, Issue 5. Pp. 720–731. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1790651>

19. *Shirom A., Melamed S.* A Comparison of the Construct Validity of the Burnout Measures in Two Groups of Professionals // *International Journal of Stress Management*. 2006. Vol. 13, Issue 2. Pp. 176–200. DOI: <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176>

20. *Taris T. W.* Is there a Relationship between Burnout and Objective Performance? A Critical Review of 16 Studies // *Work and Stress*. 2006. Vol. 20, Issue 4. Pp. 316–334. DOI: <https://doi.org/10.1080/02678370601065893>

21. *Tetrick L. E., Winslow C. J.* Workplace Stress Management Interventions and Health Promotion // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2015. Vol. 2, Issue 1. Pp. 583–603. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111341>

22. *Towey-Swift K. D., Lauvrud C., Whittington R.* Acceptance and Commitment Therapy (ACT) for Professional Staff Burnout: a Systematic Review and Narrative Synthesis of Controlled Trials // *Journal of Mental Health*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.2022628>

23. *Vinter K., Aus K., Arro G.* Adolescent Girls' and Boys' Academic Burnout and its Associations with Cognitive Emotion Regulation Strategies // *Educational Psychology*. 2021. Vol. 41, Issue 8. Pp. 1061–1077. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1855631>

24. *Williams B., Lau R., Thornton E., Olney L. S.* The Relationship between Empathy and Burnout – Lessons for Paramedics: a Scoping Review // *Psychology Research and Behavior Management*. 2017. Vol. 10. Pp. 329–337. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S145810>

25. *Zborowska A., Gurowiec P. J., Młynarska A., Uchmanowicz I.* Factors Affecting Occupational Burnout Among Nurses Including Job Satisfaction, Life Satisfaction, and Life Orientation: A Cross-Sectional Study // *Psychology Research and Behavior Management*. 2021. Vol. 14. Pp. 1761–1777. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S325325>

## References

1. Ahola K., Toppinen-Tanner S., Seppänen J. Interventions to Alleviate Burnout Symptoms and to Support Return to Work Among Employees with Burnout: Systematic Review and Meta-analysis. *Burnout Research*, 2017, vol. 4, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.02.001>

2. Akova İ., Hasdemir Ö., Kiliç E. Evaluation of the Relationship Between Burnout, Depression, Anxiety, and Stress Levels of Primary Health-Care Workers (Center Anatolia). *Alexandria Journal of Medicine*, 2021, vol. 57, issue 1, pp. 52–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/20905068.2021.1874632>

3. Alarcon G., Eschleman K. J., Bowling N. A. Relationships between Personality Variables and Burnout: A meta-analysis. *Work and Stress*, 2009, vol. 23, issue 3, pp. 244–263. DOI: <https://doi.org/10.1080/02678370903282600>

4. Al-Shoraian G. M. J., Hussain N., Alajmi M. F., Kamel M. I., El-Shazly M. K. Burnout Among Family and General Practitioners. *Alexandria Journal of Medicine*, 2011, vol. 47, issue 4, pp. 359–364. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajme.2011.10.005>

5. Althubaiti A. Information Bias in Health Research: Definition, Pitfalls, and Adjustment Methods. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 2016, vol. 9, pp. 211–217. DOI: <https://doi.org/10.2147/JMDH.S104807>



6. Bakker A. B., Costa P. Chronic Job Burnout and Daily Functioning: A Theoretical Analysis. *Burnout Research*, 2014, vol. 1, issue 3, pp. 112–119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003>
7. Chen C.-P., Wu C.-C., Chang L.-R., Lin Y.-H. Possible Association between Phantom Vibration Syndrome and Occupational Burnout. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2014, vol. 10, pp. 2307–2314. DOI: <https://doi.org/10.2147/NDT.S73038>
8. Cheng H., Fan Y., Lau H. An Integrative Review on Job Burnout among Teachers in China: Implications for Human Resource Management. *The International Journal of Human Resource Management*, 2023, vol. 34, issue 3, pp. 529–561. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585192.2022.2078991>
9. Daniels K., Tregaskis O., Seaton J. S. Job Control and Occupational Health: The Moderating Role of National R&D Activity. *Journal of Organizational Behavior*, 2007, vol. 28, issue 1, pp. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.390>
10. Delgado N., Delgado J., Betancort M., Bonache H., Harris L. T. What is the Link between Different Components of Empathy and Burnout in Healthcare Professionals? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, 2023, vol. 6, pp. 447–463. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S384247>
11. Demerouti E. Strategies Used by Individuals to Prevent Burnout. *European Journal of Clinical Investigation*, 2015, vol. 45, issue 10, pp. 1106–1112. DOI: <https://doi.org/10.1111/eci.12494>
12. Demerouti E., Bakker A. B., Peeters M. C. W., Breevaart K. New Directions in Burnout Research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2021, vol. 30, issue 5, pp. 686–691. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1979962>
13. Doulougeri K., Georganta K., Montgomery A. “Diagnosing” Burnout Among Healthcare Professionals: Can We Find Consensus? *Cogent Medicine*, 2016, vol. 3, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331205X.2016.1237605>
14. Gauche C., de Beer L. T., Brink L. Exploring Demands from the Perspective of Employees Identified as Being at Risk of Burnout. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2017, vol. 12, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1361783>
15. Holman D. Job Types and Job Quality in Europe. *Human Relations*, 2013, vol. 66, issue 4, pp. 475–502. DOI: <https://doi.org/10.1177/0018726712456407>
16. Kupcewicz E., Józwick M. Role of Global Self-Esteem, Professional Burnout and Selected Socio-Demographic Variables in the Prediction of Polish Nurses’ Quality of Life – a Cross-Sectional Study. *Risk Management and Healthcare Policy*, 2020, vol. 13, pp. 671–684. DOI: <https://doi.org/10.2147/RMHP.S252270>
17. Laker V., Simmonds-Buckley M., Delgadillo J., Palmer L., Barkham M. Pragmatic Randomized Controlled Trial of the Mind Management Skills for Life Programme as an Intervention for Occupational Burnout in Mental Healthcare Professionals. *Journal of Mental Health*, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/09638237.2023.2182423>
18. Mäkikangas A., Leiter M. P., Kinnunen U., Feldt T. Profiling Development of Burnout Over Eight Years: Relation with Job Demands and Resources. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2021, vol. 30, issue 5, pp. 720–731. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1790651>
19. Shirom A., Melamed S. A Comparison of the Construct Validity of the Burnout Measures in Two Groups of Professionals. *International Journal of Stress Management*, 2006, vol. 13, issue 2, pp. 176–200. DOI: <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176>
20. Taris T. W. Is there a Relationship between Burnout and Objective Performance? A Critical Review of 16 Studies. *Work and Stress*, 2006, vol. 20, issue 4, pp. 316–334. DOI: <https://doi.org/10.1080/02678370601065893>
21. Tetrick L. E., Winslow C. J. Workplace Stress Management Interventions and Health Promotion. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational*





*Behavior*, 2015, vol. 2, issue 1, pp. 583–603. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111341>

22. Towey-Swift K. D., Lauvrud C., Whittington R. Acceptance and Commitment Therapy (ACT) for Professional Staff Burnout: a Systematic Review and Narrative Synthesis of Controlled Trials. *Journal of Mental Health*, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.2022628>

23. Vinter K., Aus K., Arro G. Adolescent Girls' and Boys' Academic Burnout and its Associations with Cognitive Emotion Regulation Strategies. *Educational Psychology*, 2021, vol. 41, issue 8, pp. 1061–1077. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1855631>

24. Williams B., Lau R., Thornton E., Olney L. S. The Relationship Between Empathy and Burnout – Lessons for Paramedics: a Scoping Review. *Psychology Research and Behavior Management*, 2017, vol. 10, pp. 329–337. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S145810>

25. Zborowska A., Gurowiec P. J., Młynarska A., Uchmanowicz I. Factors Affecting Occupational Burnout Among Nurses Including Job Satisfaction, Life Satisfaction, and Life Orientation: A Cross-Sectional Study. *Psychology Research and Behavior Management*, 2021, vol. 14, pp. 1761–1777. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S325325>

### **Информация об авторе**

**Е. В. Ветерок** – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>, [veterocke@gmail.com](mailto:veterocke@gmail.com)

### **Information about the Author**

**Ekaterina V. Veterok** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>, [veterocke@gmail.com](mailto:veterocke@gmail.com)

Поступила: 06.03.2023

Одобрена после рецензирования: 20.03.2023

Принята к публикации: 25.03.2023

Received: 06.03.2023

Approved after peer review: 20.03.2023

Accepted for publication: 25.03.2023



Обзорная статья

УДК 159.9+37.0+004

DOI: 10.15293/2312-1580.2301.02

## Роль цифровых технологий на современном этапе развития образования: теоретический экскурс

Кашапов Мергалияс Мергалимович<sup>1</sup>, Тишкова Альбина Сергеевна<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
г. Ярославль, Россия

<sup>2</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье на теоретическом уровне раскрывается роль цифровых технологий на современном этапе развития образования. Отмечается актуализация цифровых образовательных технологий, отвечающих современным реалиям, вызванным пандемией COVID-19. Представлены такие типы информационно-образовательной деятельности в интернет-пространстве, как учебно-познавательная, поисково-познавательная, коммуникативно-познавательная, информационно-созидательная и развлекательно-познавательная. Даны определения понятий «цифровая компетентность» и «цифровая грамотность» и выявлена их роль в процессе обучения. Указано, что интернет-технологии могут применяться на всех уровнях образования, включая дошкольное, основное общее, среднее специальное, высшее, и дополнительное образование педагогов. В заключение обозначены основные выводы и перспектива дальнейшего исследования цифровой активности личности в образовательном процессе.

*Ключевые слова:* цифровые технологии, цифровизация, образовательная среда, цифровая компетентность, информационно-коммуникационные технологии, обучение педагогов.

*Для цитирования:* Кашапов М. М., Тишкова А. С. Роль цифровых технологий на современном этапе развития образования: теоретический экскурс // СМАЛЬТА. 2023. № 1. С. 15–27. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.02>

Review Article

## Digital Technologies' Role at the Modern Stage of Education Development: A Theoretical Digression

Mergalyas M. Kashapov<sup>1</sup>, Albina S. Tishkova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>P. G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian

<sup>2</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* In the paper, the role of digital technologies at the present stage of education development is revealed at the theoretical level. The problems of updating digital educational technologies that meet modern realities caused by the COVID-19 pandemic are noted.





There are several types of information and educational activities in the Internet space, such as educational and cognitive, search and cognitive, communicative and cognitive, informational and creative and entertaining and cognitive. The author presents definitions of the concepts of “digital competence” and “digital literacy” of a person and their role in the learning process. It is indicated that Internet technologies can be used at all levels of education, including pre-school, secondary, vocational secondary, higher, and teachers’ additional education. In conclusion, the main ideas and prospects for further research of the digital activity of the individual in the educational process are outlined.

*Keywords:* digital technologies, digitalization, educational environment, digital competence, information and communication technologies, teacher training.

*For Citation:* Kashapov M. M., Tishkova A. S. Digital Technologies’ Role at the Modern Stage of Education Development: A Theoretical Digression. *SMALTA*, 2023, no. 1, pp. 15–27. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.02>

Актуальность исследования роли цифровых технологий на современном этапе развития образования обусловлена происходящими изменениями: популяризацией информатизации и цифровизации, в том числе в образовании, пандемией коронавируса, необходимостью повышения профессиональной и личностной мобильности, трансформацией базовых ценностей и потребностей, экономическими и социальными преобразованиями. Под цифровизацией Zh. A. Aliaskarova и A. R. Bakirova [14] понимают многогранное явление, представляющее глобальный тренд в развитии экономики и общества, основанное на преобразовании информации в цифровую форму и ведущее к повышению эффективности экономики и улучшению качества жизни. Вынужденная изоляция вследствие пандемии COVID-19 актуализировала цифровую активность личности в интернет-пространстве. Привычным стал не только просмотр новостных лент и пребывание в социальных сетях, онлайн-покупки, обмен сообщениями, общение по видеосвязи, поиск информации, обучение, в том числе в онлайн-формате, игры, просмотр и прослушивание музыкального контента, но и процесс обучения с повсеместным использованием интернет-пространства. Изучение данной проблемы основано на теоретико-методологических положениях Н. А. Афанасьева, С. Е. Саланкова, Л. В. Сидорова [1], О. В. Вашечкина, Л. Н. Сущенко [3], S. M. Bullock [17], A. I. Sari [20] и других исследователей.

Развитие цифровых технологий на современном этапе позволяет не только осуществлять поиск и обмен информацией, но и использовать информационные технологии, интернет-платформы и социальные сети в образовательных целях. Как указывают Zh. A. Aliaskarova и A. R. Bakirova [14], развитие пандемии коронавируса поставило перед образованием следующие проблемы: необходимость достижения баланса между использованием онлайн-обучения и вычленением задач, где не требуются «удаленные технологии»; обеспечение бережного подхода к эмоциональному благополучию обучающихся; обеспечение доступа к необходимым техническим устройствам, которые требуются для предоставления «удаленного доступа» к образовательным ресурсам; создание надежной ИТ-инфраструктуры, обеспечивающей эффективное взаимодействие службы технической поддержки. Несмотря на это, как отмечено авторами, в условиях пандемии появились и новые возможности для образования: раскрытие потенциала онлайн-обучения; глобализация, демократизация образования и внедрение мировых практик дистанционного обучения; совершенствование навыков дистанционного обучения у педагогов и студентов.



Принято выделять несколько типов информационно-образовательной деятельности в интернет-пространстве:

- учебно-познавательная – освоение ЗУНов в процессе работы с электронными ресурсами в интернет-пространстве;
- поисково-познавательная – связана с поиском информации в интернете;
- коммуникативно-познавательная – расширение знаний за счет общения с другими пользователями в сети;
- информационно-созидательная – действия, направленные на создание собственного контента;
- развлекательно-познавательная – просмотр новостных лент и социальных сетей [8].

Данная типология, по нашему мнению, может относиться не только к образовательной деятельности, но и цифровой среде в целом.

Д. А. Слинкин и Н. Н. Устинова [11] на примере одного университета (Шадринский государственный педагогический университет) выделяют значимые и универсальные модули цифровой образовательной среды университета:

- административно-организационный (сервисы и навигация по поиску данных и административная электронная система вуза);
- информационно-справочный (сайт университета и библиотеки);
- веб-кабинет (электронные личные кабинеты всех участников образовательного процесса, электронные портфолио студентов);
- учебно-методический (электронная информационно-образовательная система);
- нормативная документация по совокупности образовательных программ университета (учебные планы, программы дисциплин и практик, программы итоговой аттестации, учебно-методические комплексы и фонды оценочных средств).

Следует еще раз подчеркнуть универсальность перечисленных авторами модулей, так как в них отражена в полной мере вся электронная составляющая необходимой в вузе информации. Структура электронной среды Новосибирского государственного педагогического университета представлена теми же модулями, однако в ней добавляется электронный документооборот, производство которого осуществляется через программные сервисы 1С. Как отмечает D. V. Viryuk [16], цифровая инфраструктура учреждения позволяет расширить границы применения информационно-коммуникационных технологий в образовании, осуществлять межкультурную коммуникацию студентов и преподавателей по всему миру, внедрить электронный документооборот в учреждении, способствовать созданию онлайн-курсов для одновременного обучения большого количества студентов. По мнению M. O. Skivko [23], процесс высшего образования должен отражать современные цифровые, технологические, социальные и экономические тренды. Как полагает автор, помимо общего понимания цифровых тенденций, студенты должны быть вовлечены в различные цифровые мероприятия, проводимые университетами.

Для обозначения совокупности информационных систем, предназначенных для обеспечения образовательного процесса, существует такое определение, как «цифровая образовательная среда» (ЦОС) [4]. Основными характеристиками ЦОС в современных реалиях являются:

- доступность и открытость, позволяющая обеспечить вариативность и альтернативность в выборе образовательных материалов;



– целостность и полифункциональность, связанная с внутренним единством компонентов среды, обеспечивающим системность содержания и логику профессионального развития личности;

– интерактивность и коммуникативность, отвечающая за обеспечение возможности взаимодействия с другими пользователями и с элементами среды;

– персонафикация и адаптивность, позволяющая обеспечивать возможность для педагогов сформировать персональную траекторию профессионального развития [3]. Так, вышеупомянутые характеристики ЦОС могут выступать в качестве принципов эффективной организации информационно-технической и коммуникационной инфраструктуры образовательной организации.

Использование информационных технологий в образовательных целях, по мнению многих исследователей, способствует активации мыслительной деятельности, формированию мотивации к обучению, лучшему усвоению материала, оптимизации времени, потраченного на самостоятельную работу, повышению активности на занятии, развитию мышления, памяти, восприятия [2].

На основе выделенных О. Н. Истратовой и Н. А. Лызь [8] моделей информационно-образовательной деятельности нами была составлена таблица с характеристикой каждой из них (табл.).

*Таблица*

**Модели информационно-образовательной деятельности  
(О. Н. Истратова и Н. А. Лызь)**

| Название модели          | Характеристика модели  | Подтипы   |
|--------------------------|--|---|
| Онтологическая модель    | Сущность и детерминанты информационно-образовательной деятельности, которой присущи субъективность, активность, предметность, целенаправленность, осознанность, наличие цели, предметного содержания, средств, способов и результата | –   |
| Морфологическая модель   | Описывает форму и строение информационно-образовательной деятельности, включающую субъекта, осуществляющего субъект-объектные и субъект-субъектные взаимодействия  | Виды информационно-образовательной деятельности:<br>– учебно-познавательная;<br>– поисково-познавательная;<br>– коммуникативно-познавательная;<br>– информационно-созидательная;<br>– развлекательно-познавательная           |
| Аксиологическая модель   | Ценностно-смысловые основания и мотивационные регуляторы информационно-образовательной деятельности  | Группы мотивов:<br>– познавательные;<br>– профессиональные;<br>– социальные;<br>– личностные  |
| Праксиологическая модель | Процесс реализации и факторы эффективности информационно-образовательной деятельности  | Стадии информационно-образовательной деятельности:<br>1. Постановка (или принятие) цели.<br>2. Поиск и планирование ресурсов.<br>3. Исполнение.<br>4. Рефлексия результатов.<br>5. Завершение деятельности или коррекция цели |



Таким образом, указанные авторами модели информационно-образовательной деятельности позволяют детально представить ее целостную структуру.

I. I. Lysova с соавторами [18] отмечает, что цифровые навыки должны внедряться на более ранних этапах обучения, а для системы высшего образования выступать обязательными. Именно в настоящее время важное значение в процессе обучения играет цифровая компетентность и цифровая грамотность личности, в формировании которых большая роль отводится педагогу. А. А. Гаврилина [4] относит цифровую компетенцию, наряду с цифровой средой и цифровой грамотностью (навыки, позволяющие ориентироваться в современных информационных технологиях), к элементам цифрового образования. Автор представляет следующее определение цифровых компетенций – комплекс формируемых компетенций в процессе работы в цифровой среде и с цифровыми продуктами, включающих автоматизацию процессов при помощи компьютерных технологий, активность личности по созданию, сбору, обработке и анализу данных. Под цифровой грамотностью в образовательном контексте, в свою очередь, понимается широкий спектр навыков (не только технических), которые необходимы человеку для функционирования в цифровой образовательной и научной среде [5].

Как отмечает I. I. Lysova [18], в задачи педагога входит выявление технологических предпочтений учащихся, поощрение студентов в использовании веб-инструментов, определение преимуществ использования веб-инструментов в образовании, выбор подходящих веб-инструментов для той или иной образовательной задачи, обмен информацией об использовании веб-инструментов с другими педагогами.

O. V. Syurmen с соавторами [25] указывает, что цифровая компетентность имеет следующие направления:

- информационная грамотность, включающая поиск, оценку и управление данными;
- коммуникация, заключающаяся во взаимодействии и сотрудничестве через использование цифровых технологий;
- создание (разработка и переработка) цифрового контента;
- решение технических проблем.

Педагогу для более эффективного обучения необходимо овладеть цифровой компетентностью. В зарубежных и отечественных исследованиях отмечена необходимость овладения учителями способности использовать цифровые технологии в педагогических целях [17]. В этой связи исследователями предложено внедрение образовательных программ по цифровой грамотности для учителей, включающих основы технических знаний использования различных цифровых устройств, работу с программным обеспечением и приложениями, навыки создания видеороликов, игр, мультфильмов в образовательных целях, способы работы с виртуальными инструментами и платформами. Следовательно, цифровая компетентность педагога будет способствовать формированию у учащихся:

- цифрового этикета и сотрудничества с использованием цифровых технологий;
- навыков хранения данных и информации в цифровой среде при помощи составления электронных портфолио или аннотированных списков ссылок и цифровых ресурсов для различных аспектов будущей профессиональной практики;
- способности создавать цифровой контент в виде викторин, игр, презентаций и видео и делиться контентом через разные платформы и социальные сети;



- навыков ведения онлайн-журналов рефлексии;
- стремления к саморазвитию с помощью цифровых курсов или контента.

Выделяют следующие этапы формирования педагогической компетенции профессионального обучения будущих педагогов в цифровой среде.

1. Адаптационный этап, предполагающий формирование мотивации к саморазвитию у студентов и потребности в получении новых знаний, принятие роли педагога, осознание правильности выбора будущей профессии при помощи электронных средств. В качестве таких средств может использоваться электронная библиотека, социальные сети, интерактивные видеолекции и др.

2. Этап стабилизации, необходимый не только для переосмысления модели профессионального действия на основе нового опыта в цифровой образовательной среде (в частности, технологий дополненной реальности), но и для апробации на практике необходимых навыков.

3. Этап профессиональной самоактуализации, целью которого является постоянное профессиональное самосовершенствование и саморазвитие на практике с применением рефлексивных технологий и электронного портфолио.

Формирование этапов профессиональной компетенции в цифровой среде может проходить на нескольких уровнях: необходимом, достаточном и продвинутом. Условиями, или критериями, их развития будут выступать:

- принятие и осознание значимости выбранной профессии;
- принятие требований к подготовке в процессе обучения на основе цифровой среды;
- направленность на сотрудничество в сфере обучения;
- стимулирование применения способов педагогического взаимодействия в цифровой среде [10]. Таким образом, данная модель позволяет отследить не только поэтапность формирования цифровой компетенции у будущих педагогов, но и определить ее критерии и уровни сформированности.

Исследуя непрерывное профессиональное развитие педагогов в условиях цифровизации, N. V. Antonov и O. A. Ivanova [15] выделяют такую проблему, как отсутствие устоявшейся концепции «цифровизация образования». Ее решение, по мнению авторов, заключается в следующем. Важно обеспечить наличие концептуальной основы в практике непрерывного профессионального развития педагогов в условиях цифровизации, т. е. развитие должно происходить в рамках определенных подходов и принципов, отвечающих педагогическим нормам дидактического и нормативного характера. В качестве принципов выделяют:

- принцип прогнозирования, заключающийся в построении сценариев профессионального развития педагогов с учетом прогнозного анализа образовательной ситуации;
- принцип преемственности, подразумевающий ориентацию на изменения педагогической деятельности, развитие необходимых компетенций, корректировку траектории профессионального развития, обеспечение личностного и профессионального роста и подстройку к постоянным изменениям в системе образования;
- принцип персонализации, предполагающий идентификацию и возвращение личности через не просто осмысление собственного опыта, но и развитие профессиональных компетенций, необходимых в современную эпоху;
- принцип партисипативного управления или участия, направленный на самостоятельность и активное участие преподавателя в выборе и разработке стратегии профессионального развития;



– принцип сетевого взаимодействия и связи предполагает интеграцию цифровых, методических, информационных и кадровых ресурсов для создания модели профессионального развития педагогов.

Более того, непрерывное образование педагогов в цифровой среде должно осуществляться не только с опорой на основные мировые тенденции, но и с учетом системных изменений в образовании. Цифровая поликультурная среда в системе высшего образования – более сложный феномен, базирующийся на выделенных S. L. Suvorovoy с соавторами [24] принципах:

– обучение на протяжении всей жизни: создание преемственности в образовании при помощи цифровых технологий;

– студентоцентрированный подход: методическая поддержка студентов, учет индивидуально-личностных и культурных особенностей обучающихся;

– практико-ориентированный подход: ориентация на развитие научного и инновационного потенциала студентов и формирование их языковых и культурных компетенций через внедрение онлайн-технологий;

– подход «открытое образование»: предоставление открытого доступа студентам к цифровым образовательным технологиям и электронному контенту для обеспечения виртуальной академической мобильности.

В исследовании E. A. Melekhina и I. D. Dashentsev [19], направленном на использование учителями города Новосибирска цифровых технологий в процессе обучения, отмечено, что 100 % опрошенных используют в своей профессиональной деятельности ИКТ для планирования уроков и презентации нового материала на занятии, а больше половины (53,3 %) уверены, что использование информационных ресурсов помогает обучающимся лучше усваивать учебный материал. В качестве наиболее часто используемых ресурсов выступают «Российская электронная школа», «ЯКласс», «Учи.Ру». А. I. Sari с соавторами [20] была продемонстрирована эффективность использования школьниками старших классов не только цифровых ресурсов, но и мобильных устройств в образовательных целях. Авторами выделены четыре переменные в готовности использования учащимися смартфонов и цифровых учебных материалов в процессе обучения:

1) частота использования смартфона;

2) описание академической деятельности, цель, для которой может быть использован смартфон;

3) сайты, которые чаще всего посещают школьники с использованием смартфонов, места использования смартфонов для обучения;

4) отношение самих школьников к использованию смартфона в обучении.

Эти четыре характеристики выступили показателями в проведенном авторами анкетном опросе на выборке из 384 учащихся старших классов в Индонезии. Так, по результатам полученных данных среднее количество часов использования смартфонов большинством школьников в учебном процессе составляет от шести (около 24 %) до семи (около 23 %) часов в сутки. Целью использования смартфонов является улучшение качества учебной деятельности. Чаще всего учебные материалы учащиеся скачивают с YouTube (39,32 %), находясь территориально в школе (49,22 %), дома (50,26 %), в общественных местах (кафе, фуд-корт и универмаг; 56,77 %). Отношение самих школьников к использованию смартфона в обучении в большинстве случаев положительное (более 50 %). Учащиеся считают, что смартфон может улучшить их креативность и образное мышление, расширить знания и способы поиска информации





для обучения, способствовать выражению идей, мыслей и чувств. Использование цифровых технологий в образовательном процессе показало свою эффективность и в дошкольном образовании. Так, цифровые технологии успешно применяются в дошкольных образовательных учреждениях с опорой на ведущую деятельность данного этапа развития ребенка – игровую [13].

Новой тенденцией в образовательной практике выступает использование виртуальной реальности в процессе обучения не только для взрослых в профессиональной сфере, но и для студентов вузов. Виртуальная реальность изначально формируется в коллективном сознании, а затем находит свое воплощение в реальном социальном мире посредством символов, знаковых систем, ритуалов и др. [7]. Эффективность применения виртуальной реальности в обучении имеет, по мнению К. А. Фёдорова и А. Л. Никонорова [12], ряд преимуществ. Так, возрастает уровень безопасности процесса обучения, у человека развиваются двигательные навыки, скорость реакции. Более того, приобретение виртуальных тренажеров является экономически выгодным, нежели реальное оборудование. Отметим, что обучение навыкам с использованием виртуальной реальности эффективно, удобно, интересно и отвечает современным тенденциям, но не следует полностью заменять практическую предметную деятельность человека как в обучении, так и профессии.

Современные ФГОС ВО содержат более 60 % внеурочной самостоятельной работы, для успешной реализации которой применяются учебные интернет-ресурсы, что является более доступным для студентов [9]. Интернет-ресурсы позволяют студентам углубленно изучить материал по предметам, самостоятельно осуществлять поиск информации, организовывать научно-исследовательскую деятельность [1].

Как отмечает N. A. Simchenko и M. L. Berkovich [21], для развития цифровой среды в системе высшего образования важно опираться на следующие принципы: обеспечение сетевого взаимодействия образовательных организаций, создание цифровой инфраструктуры управления образовательным процессом, развитие онлайн-образования на основе внедрения отечественных сервисов и платформ, непрерывное обучение и мотивация к обучению профессорско-преподавательского состава и студентов цифровым компетенциям, систематический контроль за оценкой предоставления образовательных услуг в онлайн-программах с использованием ИКТ.

Во многих исследованиях показана роль электронных библиотек, способствующих предоставлению удаленного доступа к ресурсам и расширению возможностей научных исследований в цифровой среде для академического сообщества [22]. Так, А. М. Елизаров и Е. К. Липачёв [6] считают цифровые научные библиотеки элементом цифровых платформ (основа, группа технологий для создания системы цифрового взаимодействия). Авторы понимают под цифровыми библиотеками модели сложных информационных систем, выступающих основой для формирования базы универсальных хранилищ знаний, оснащенных средствами навигации и поиска. В качестве примеров международных и российских научных цифровых библиотек (цифровых платформ) можно назвать Web of Science, Scopus, eLibrary, Cyberleninka, Соционет, Mendeley и др. Отметим, что в настоящее время существует значительное количество разнообразных цифровых научных библиотек, реализующих широкий спектр поисковых сервисов.

Таким образом, развитие цифровых технологий на современном этапе позволяет не только осуществлять поиск и обмен информацией, но и использовать информационные технологии, интернет-платформы и социальные сети в образовательных





целях, что выступает еще одной важной формой цифровой активности личности на современном этапе развития цифровой среды. Более того, развитие пандемии коронавируса поставило перед образованием следующие проблемы: необходимость достижения баланса между использованием онлайн-обучения и вычленением задач, где не требуются «удаленные технологии»; обеспечение бережного подхода к эмоциональному благополучию обучающихся; обеспечение доступа к необходимым техническим устройствам, которые требуются для предоставления «удаленного доступа» к образовательным ресурсам; создание надежной ИТ-инфраструктуры, обеспечивающей эффективное взаимодействие службы технической поддержки. Несмотря на это в условиях пандемии появились и новые возможности для образования: раскрытие потенциала онлайн-обучения; глобализация, демократизация образования и внедрение мировых практик дистанционного обучения; совершенствование навыков дистанционного обучения у педагогов и студентов. Перспективой дальнейшей работы может выступить эмпирическое исследование ролевого поведения студентов педагогических вузов, в которых активно используются современные цифровые образовательные технологии.

### Список источников

1. Афанасьева Н. А., Саланкова С. Е., Сидорова Л. В. Использование ресурсов сети Интернет в формировании компетенций педагогов профессионального обучения [Электронный ресурс] // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 2, № 6. С. 170–173. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29821163> (дата обращения: 17.02.2023).
2. Бахтеева А. Ф. Интерактивные инструменты цифровой образовательной среды как средство повышения качества образования на уроках музыки [Электронный ресурс] // Форум. 2021. № 2 (22). С. 86–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44911421> (дата обращения: 17.02.2023).
3. Вашечкина О. В., Сущенко Л. Н. Модель цифровой образовательной среды школы как единой среды коммуникации и профессионального роста педагогов // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2021. № 2 (14). С. 22–27.
4. Гаврилина А. А. Анализ понятий «цифровая среда», «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция» в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Цифровые технологии на службе педагогики и психологии: сборник статей XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Коломна, 01 января – 31 марта 2021 г). Коломна: Изд-во ГСГУ, 2021. С. 45–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45575899> (дата обращения: 17.02.2023).
5. Дмитрова А. В. Массовые открытые онлайн-курсы по цифровой грамотности в контексте модернизации высшего образования [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 94–102. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44482721> (дата обращения: 17.02.2023).
6. Елизаров А. М., Луначёв Е. К. Цифровые платформы и цифровые научные библиотеки [Электронный ресурс] // International Journal of Open Information Technologies. 2020. Т. 8, № 11. С. 80–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44242538> (дата обращения: 17.02.2023).
7. Игнатьев В. И. Дополненная реальность: погружение в какой мир? // Идеи и идеалы. 2020. Т. 12, № 4-2. С. 351–371. DOI: <https://doi.org/10.17212/2075-0862-2020-12.4.2-351-371>
8. Истратова О. Н., Лызь Н. А. Концептуальная модель информационно-образовательной деятельности обучающихся в интернет-пространстве // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 2 (27). С. 314–318. DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0802-0095>



9. Ковалёва Е. А., Локуша О. М. Использование интернет-ресурсов в организации самостоятельной работы студентов-бакалавров при обучении иностранному языку // Евразийский союз ученых. 2020. № 5-8 (74). С. 18–24. DOI: <https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.8.74.779>

10. Сериков В. В., Царанкина Ю. М. Система подготовки педагогов профессионального обучения в цифровой среде аграрного вуза // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 6 (81). С. 6–17. DOI: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2021-81-6-17>

11. Слинкин Д. А., Устинова Н. Н. Модернизация цифровой образовательной среды: опыт и проблемы // Высшее образование сегодня. 2020. № 11. С. 17–20. DOI: <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.20.11.P.17>

12. Фёдоров К. А., Никоноров А. Л. Гибридная виртуальная реальность в обучении [Электронный ресурс] // Профессиональное образование и рынок труда. 2016. № 2. С. 30–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26629218> (дата обращения: 17.02.2023).

13. Aldhafeeri F., Palaiologou I., Folorunsho A. Integration of Digital Technologies into Play-Based Pedagogy in Kuwaiti Early Childhood Education: Teachers' Views, Attitudes and Aptitudes // International Journal of Early Years Education. 2016. Vol. 24, Issue 3. Pp. 342–360. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1172477>

14. Aliaskarova Zh. A., Bakirova A. R. Digitalization of the Educational Process in COVID-19 Conditions: Legal Aspect [Электронный ресурс] // Маркетинг MBA. Маркетинговое управление предприятием. 2021. Т. 12, № 1. С. 19–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44855198> (дата обращения: 17.02.2023).

15. Antonov N. V., Ivanova O. A. Professional Development of Teachers in the Context of Digitalization of Education: from Conceptual Ideas to Practice // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2021. № 4 (56). С. 5–15. DOI: <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/01>

16. Biryuk D. V. Application of Digital Educational Technologies and Means of Intercultural Communication in the Multi-cultural Educational Environment of Universities [Электронный ресурс] // Интеллектуальный потенциал человека в системе современных научно-образовательных процессов: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Томск, 18–30 июня 2020 г.). Томск, 2020. С. 152–155. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43972387> (дата обращения: 17.02.2023).

17. Bullock S. M. Using Digital Technologies to Support Self-Directed Learning for Preservice Teacher Education // The Curriculum Journal. 2013. Vol. 24, Issue 1. Pp. 103–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.744695>

18. Lysova I. I., Vitokhina O. A., Volkova O. V. Digital Competence as Arequirement for Development of Innovative Educational Environment at University // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2020. Т. 39, № 3. С. 408–418. DOI: <https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-3-408-418>

19. Melekhina E. A., Dashentsev I. D. Digitalization in Professional Activity of a School Teacher [Электронный ресурс] // Сибирский учитель. 2022. № 1 (140). С. 65–69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48069888> (дата обращения: 17.02.2023).

20. Sari A. I., Suryani N., Rochsantiningih D., Suharno S. Digital Learning, Smartphone Usage, and Digital Culture in Indonesia Education // Integration of Education. 2020. Т. 24, № 1 (98). С. 20–31. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.020-031>

21. Simchenko N. A., Berkovich M. L. Ecosystem Designing for the Development of Universities in a Digital Environment // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 491–505. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.34>

22. Singh N. Empowering Research in Digital Environment: a Collaborative Approach by Indian Agricultural Libraries and Research Centres // Библиосфера. 2020. № 2. С. 14–23. DOI: <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2020-2-14-23>



23. Skivko M. O. Challenges for Modern Higher Education in the Context of Social, Digital, Technological, and Sustainable Trends // Социология науки и технологий. 2021. Т. 12, № 2. С. 130–142. DOI: <https://doi.org/10.24412/2079-0910-2021-2-130-142>
24. Suvorova S. L., Khilchenko T. V., Knyazheva A. V. Digitalization of the Polycultural Environment of the University in the Conditions of VUCA: Modelling Strategies // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2020. Т. 12, № 3. С. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.14529/ped200307>
25. Syurmen O. V., Kassymova G. M., Efremtseva T. N. Digital Literacy of Foreign Language Teachers in the Framework of Continuous Professional Development [Электронный ресурс] // Bulletin of Kazakh National Women's Teacher Training University. 2019. № 4. С. 141–146. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47235845> (дата обращения: 17.02.2023).

## References

1. Afanas'eva N. A., Salankova S. E., Sidorova L. V. The Use of Internet Resources in the Formation of Competencies of Teachers of Vocational Training [Electronic resource]. *Successes of Modern Science and Education*, 2017, vol. 2, issue 6, pp. 170–173. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29821163> (date of access: 17.02.2023). (In Russian)
2. Bakhteeva A. F. Interactive Tools of the Digital Educational Environment as a Means of Improving the Quality of Education in Music Lessons [Electronic resource]. *Forum*, 2021, no. 2 (22), pp. 86–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44911421> (date of access: 17.02.2023). (In Russian)
3. Vashechkina O. V., Sushchenko L. N. A Model of the Digital Educational Environment of the School as a Unified Environment for Communication and Professional Growth of Teachers. *Lifelong Education in St. Petersburg*, 2021, no. 2 (14), pp. 22–27. (In Russian)
4. Gavrilina A. A. Analysis of the Concepts of “Digital Environment”, “Digital Literacy” and “Digital Competence” in the Educational Process [Electronic resource]. *Digital Technologies in the Service of Pedagogy and Psychology: Collection of Articles of the XVII All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation (Kolomna, January 01 – March 31, 2021)*. Kolomna: Publishing House of the State Social and Humanitarian University, 2021, pp. 45–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45575899> (date of access: 17.02.2023). (In Russian)
5. Dmitrova A. V. Mass Open Online Courses on Digital Literacy in the Context of Modernization of Higher Education [Electronic resource]. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2020, vol. 2, issue 3 (73), pp. 94–102. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44482721> (date of access: 17.02.2023). (In Russian)
6. Elizarov A. M., Lipachev E. K. Digital Platforms and Digital Scientific Libraries [Electronic resource]. *International Journal of Open Information Technologies*, 2020, vol. 8, issue 11, pp. 80–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44242538> (date of access: 17.02.2023). (In Russian)
7. Ignatiev V. I. Augmented Reality: Immersion in what World? *Ideas and Ideals*, 2020, vol. 12, issue 4-2, pp. 351–371. DOI: <https://doi.org/10.17212/2075-0862-2020-12.4.2-351-371> (In Russian)
8. Istratova O. N., Lyz N. A. Conceptual Model of Information and Educational Activities of Students in the Internet Space. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 8, issue 2 (27), pp. 314–318. DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0802-0095> (In Russian)
9. Kovaleva E. A., Loksha O. M. Use of Internet Resources in the Organization of Independent Work of Bachelor Students in Teaching a Foreign Language. *Eurasian Union of Scientists*, 2020, no. 5-8 (74), pp. 18–24. DOI: <https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.8.74.779> (In Russian)



10. Serikov V. V., Tsarapkina Yu. M. The System of Training Teachers of Vocational Training in the Digital Environment of an Agrarian University. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2021, vol. 2, issue 6 (81), pp. 6–17. DOI: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2021-81-6-17> (In Russian)
11. Slinkin D. A., Ustinova N. N. Modernization of the Digital Educational Environment: Experience and Problems. *Higher Education Today*, 2020, no. 11, pp. 17–20. DOI: <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.20.11.P.17> (In Russian)
12. Fedorov K. A., Nikonorov A. L. Hybrid Virtual Reality in Education [Electronic resource]. *Vocational Education and Labor Market*, 2016, no. 2, pp. 30–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26629218> (date of access: 17.02.2023). (In Russian)
13. Aldhafeeri F., Palaiologou I., Folorunsho A. Integration of Digital Technologies into Play-Based Pedagogy in Kuwaiti Early Childhood Education: Teachers' Views, Attitudes and Aptitudes. *International Journal of Early Years Education*, 2016, vol. 24, issue 3, pp. 342–360. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1172477>
14. Aliaskarova Zh. A., Bakirova A. R. Digitalization of the Educational Process in COVID-19 Conditions: Legal Aspect [Electronic resource]. *Marketing MBA. Marketing Management of the Enterprise*, 2021, vol. 12, issue 1, pp. 19–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44855198> (date of access: 17.02.2023).
15. Antonov N. V., Ivanova O. A. Professional Development of Teachers in the Context of Digitalization of Education: from Conceptual Ideas to Practice. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, 2021, no. 4 (56), pp. 5–15. DOI: <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/01>
16. Biryuk D. V. Application of Digital Educational Technologies and Means of International Communication in the Multi-cultural Educational Environment of Universities [Electronic resource]. *Intellectual Potential of a Person in the System of Modern Scientific and Educational Processes: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (Tomsk, June 18–30, 2020)*. Tomsk, 2020, pp. 152–155. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43972387> (date of access: 17.02.2023).
17. Bullock S. M. Using Digital Technologies to Support Self-Directed Learning for Preservice Teacher Education. *The Curriculum Journal*, 2013, vol. 24, issue 1, pp. 103–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.744695>
18. Lysova I. I., Vitokhina O. A., Volkova O. V. Digital Competence as a Requirement for Development of Innovative Educational Environment at University. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 2020, vol. 39, issue 3, pp. 408–418. DOI: <https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-3-408-418>
19. Melekhina E. A., Dashentsev I. D. Digitalization in Professional Activity of a School Teacher [Electronic resource]. *Siberian Teacher*, 2022, no. 1 (140), pp. 65–69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48069888> (date of access: 17.02.2023).
20. Sari A. I., Suryani N., Rochsantiningih D., Suharno S. Digital Learning, Smartphone Usage, and Digital Culture in Indonesia Education. *Integration of Education*, 2020, vol. 24, issue 1 (98), pp. 20–31. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.020-031>
21. Simchenko N. A., Berkovich M. L. Ecosystem Designing for the Development of Universities in a Digital Environment. *Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 1 (49), pp. 491–505. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.34>
22. Singh N. Empowering Research in Digital Environment: a Collaborative Approach by Indian Agricultural Libraries and Research Centers. *Bibliosphere*, 2020, no. 2, pp. 14–23. DOI: <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2020-2-14-23>
23. Skivko M. O. Challenges for Modern Higher Education in the Context of Social, Digital, Technological, and Sustainable Trends. *Sociology of Science and Technology*, 2021, vol. 12, no. 2, pp. 130–142. DOI: <https://doi.org/10.24412/2079-0910-2021-2-130-142>
24. Suvorova S. L., Khilchenko T. V., Knyazheva A. V. Digitalization of the Polycultural Environment of the University in the Conditions of VUCA: Modeling Strategies. *Bulletin*



*of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, 2020, vol. 12, issue 3, pp. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.14529/ped200307>

25. Sурмен О. В., Кассимова Г. М., Ефремова Т. Н. Digital Literacy of Foreign Language Teachers in the Framework of Continuous Professional Development [Electronic resource]. *Bulletin of Kazakh National Women's Teacher Training University*, 2019, no. 4, pp. 141–146. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47235845> (date of access: 17.02.2023).

### **Информация об авторах**

**Кашапов Мергалис Мергалимович** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>, [smk007@bk.ru](mailto:smk007@bk.ru)

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

### **Information about the Authors**

**Mergalyas M. Kashapov** – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Educational Psychology, P. G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian, <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>, [smk007@bk.ru](mailto:smk007@bk.ru)

**Albina S. Tishkova** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>, [umarowa.albina@yandex.ru](mailto:umarowa.albina@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: 07.03.2023

Одобрена после рецензирования: 20.03.2023

Принята к публикации: 25.03.2023

Received: 07.03.2023

Approved after peer review: 20.03.2023

Accepted for publication: 25.03.2023





# АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

---

СМАЛЬТА 2023, № 1

SMALTA 2023, no. 1

Научная статья

УДК 159.97+316.6

DOI: 10.15293/2312-1580.2301.03

## Проблемы адаптации и нарушения социального функционирования лиц с биполярным аффективным расстройством II типа

Андронникова Ольга Олеговна<sup>1</sup>, Романова Наталья Викторовна<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup>Психотерапевтический центр «Беркана», г. Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье представлен анализ основных теоретических подходов к нарушению адаптации и социального функционирования пациентов с биполярным расстройством. Рассмотрены основные подходы к социально-психологической адаптации в отечественной и зарубежной психологии. Раскрыто понятие устойчивости как способности к восстановлению и позитивному росту после периодов нарушения адаптированности. Обозначены основные сферы нарушения социального функционирования в период патопсихологических проявлений у пациентов с биполярным аффективным расстройством: нарушения межличностного и социального функционирования, профессиональной и учебной деятельности, идентичности, представлений о себе, эмоционального регулирования, способности к самообслуживанию. Представлены результаты исследования, подтвердившие гипотезу о снижении адаптированности и социального функционирования в периоды патопсихологических проявлений (21 человек). Полученные данные могут служить основой для эффективного сопровождения пациентов с биполярным аффективным расстройством.

*Ключевые слова:* адаптация, биполярное аффективное расстройство, нарушение социального функционирования, дезадаптация, адаптированность.

*Для цитирования:* Андронникова О. О., Романова Н. В. Проблемы адаптации и нарушения социального функционирования лиц с биполярным аффективным расстройством II типа // СМАЛЬТА. 2023. № 1. С. 28–40. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.03>



## Problems of Adaptation and Impairment of Social Functioning of Persons with Bipolar Affective Disorder Type II

Olga O. Andronnikova<sup>1</sup>, Natalya V. Romanova<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup>*Berkana Psychotherapy Center, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* The article presents an analysis of the main theoretical approaches to the violation of adaptation and social functioning of patients with bipolar disorder. The main approaches to socio-psychological adaptation in domestic and foreign psychology are presented. The concept of sustainability is disclosed as the ability to recover and grow positively after periods of impaired adaptation. The main areas of disruption of social functioning during the period of pathopsychological manifestations in patients with bipolar affective disorder are outlined: violations of interpersonal and social functioning, professional and educational activities, identity, self-image, emotional regulation, self-service ability. A study is presented that confirms the hypothesis of a decrease in adaptability and social functioning during periods of pathopsychological manifestations (21 people). The presented data can serve as a basis for effective support of patients with bipolar affective disorder.

*Keywords:* adaptation, bipolar affective disorder, social dysfunction, maladjustment, adaptability.

*For Citation:* Andronnikova O. O., Romanova N. V. Problems of Adaptation and Impairment of Social Functioning of Persons with Bipolar Affective Disorder Type II. *SMALTA*, 2023, no. 1, pp. 28–40. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.03>

**Введение.** Биполярное аффективное расстройство (БАР) – это пожизненное психическое заболевание, характеризующееся повторением эпизодов, сопутствующей патологией и нарушением функционирования. Лица с этим расстройством подвергаются более высокому риску заболеваемости, функциональных трудностей, могут испытывать серьезные проблемы в повседневной жизни. У пациентов с биполярным расстройством нарушение межличностного, социального и профессионального функционирования очень часто наблюдается не только на острых стадиях заболевания, но и в стадии ремиссии. Данная ситуация связана с необходимостью учитывать множество факторов, которые могут повлиять на психосоциальное функционирование и социально-психологическую адаптацию таких пациентов.

**Основные теоретические подходы.** Под социально-психологической адаптацией принято понимать такой социально-психологический процесс, который при благоприятном взаимодействии личности и социальной среды приводит личность к состоянию адаптированности. Т. Г Стефаненко [3] отмечает наличие внутренней и внешней стороны адаптации. Внутренняя сторона адаптации, по мнению автора, выражается удовлетворенностью и наполненностью жизни, тогда как внешняя проявляется включенностью индивида в социальную и культурную жизнь общества. Социально-психологическая адаптированность рассматривается как состояние взаимоотношений личности и группы, в результате которых личность может адекватно (без внешних и внутренних конфликтов) реализовывать свою ведущую деятель-





ность, испытывая состояние удовлетворенности своих социальных потребностей и принятия основных социальных ролей, чувство самореализованности и творческого самовыражения. Однако в ситуации кризиса или повреждений психики возникает состояние психического дискомфорта, приводящее к нарушению социального функционирования и дезадаптации. Отметим, что мы рассматриваем нарушение социального функционирования не как принятое в психиатрии проявление девиации, а как снижение или отсутствие способности спонтанно участвовать в социальной жизни, с учетом выполнения правил и установок конкретного социума.

Рассматривая явление адаптации и ее нарушение в психоанализе, З. Фрейд [5] отмечает глубинное расогласование базисного механизма бытия, включающего психологическую защиту отчуждения, нарушающую адаптационные процессы. В ситуации значительного воздействия приспособительные возможности организма могут оказаться исчерпанными, что приводит к сужению рамок приспособительной психической деятельности, например сокращение целенаправленного поведения. Идеи З. Фрейда получили свое продолжение в работах А. Фрейд [4], рассматривающей роль защитных механизмов в социально-психологической адаптации личности. Большую роль в развитии теории адаптации играет Х. Хартман [6], различающий процесс адаптации и адаптированность.

В отечественной психологии существует несколько подходов к пониманию адаптации, что связано как со сложностью явления, так и с множественностью уровней адаптации: физиологического, психологического, социального.

А. А. Началджян [2] определяет адаптацию через понятие социально-психологической адаптированности и выделяет три типа адаптации: нормальную, девиантную и патологическую. Нормальная адаптация приводит к устойчивой адаптированности в соответствии с социальными нормами, сохраняется в типичных проблемных ситуациях. Девиантная адаптация позволяет личности удовлетворять свои потребности, однако не учитывает требования социума. Патологическая адаптация осуществляется при помощи деструктивных форм поведения и патологических механизмов, приводя к невротическим расстройствам и нарушению социального функционирования. Ф. Б. Березин [1] рассматривает психическую адаптацию, связывая ее с тревогой, чрезмерный уровень которой может препятствовать адаптивному поведению.

В зарубежной психологии нарушение адаптации часто рассматривают через концепцию устойчивости, опирающуюся на системный подход. Термин «устойчивость» описывает модели реагирования на стресс у субъектов в разных научных дисциплинах. Устойчивость рассматривается как возникающее свойство сложных систем. D. G. Angeler, C. R. Allen, M. L. Persson [8] отмечают, что устойчивость – это способность адаптироваться, справляться с негативным опытом и оправляться от него путем восстановления благополучия, социального и самостоятельного функционирования людей. Таким образом, преодоление, адаптация и восстановление – это связанные аспекты устойчивости, используемые для описания способностей пациентов справляться с неблагоприятными условиями.

Устойчивость может быть полезна для описания уязвимости, возникновения и необратимости психических расстройств. Данная концепция была применима в контексте биполярного расстройства.

Устойчивость в данной концепции определяется как позитивная адаптация индивида к жизненным задачам в условиях стрессовых и неблагоприятных социальных



ситуаций [20]. Устойчивость – это позитивный рост или адаптация, которые обеспечивают темпы восстановления после периодов нарушения адаптированности [23]. Концепция описывает динамический процесс способности человека справляться с факторами риска. Факторами риска являются стрессовые жизненные события (например, проблемы со здоровьем, финансовые трудности или проблемы на работе или в семейных отношениях) [24].

БАР характеризуется выраженными перепадами настроения с повторяющимися циклами (гипо)мании (повышенный уровень энергии, снижение потребности во сне, скачущие мысли, давление речи, частое возбуждение, спутанность сознания и рассеянность, повышенное либидо, а в крайних формах – галлюцинации и бред) и эпизодами депрессии (хаос, эмоциональная пустота, отчаяние, самостигматизация, обреченность, ангедония, чувство вины, монохромное мировоззрение, идеология самоубийства) [12]. Существуют две основные формы БАР – биполярное расстройство I типа, которое включает нарушения настроения в виде маниакального эпизода с гипоманиакальным эпизодом или депрессивным эпизодом, и биполярное расстройство II типа, включающее, по крайней мере, депрессивный эпизод в сочетании с гипоманиакальным эпизодом. Когда люди не испытывают нарушений настроения, они находятся в состоянии ремиссии. В ситуации обострения пациентам с БАР оказывается медикаментозная и психотерапевтическая помощь. При этом в ситуации обострения наблюдаются нарушения межличностного и социального функционирования, идентичности, эмоционального регулирования. В том числе БАР влияет на повседневную жизнедеятельность человека, которая включает в себя основные виды деятельности и рутинные задачи, имеющие отношение к самостоятельному функционированию в повседневной жизни (уход за собой, ведение домашнего хозяйства, работа, одевание, досуг). При достижении состояния устойчивой ремиссии нарушения социально-психологической адаптации могут сохраняться. R. Elgie, P. L. Morselli [11] отмечают, что БАР может изменять социальное функционирование у стабилизированных пациентов с биполярным расстройством. Результаты исследования L. L. Judd [14] с коллегами показали, что в периоды между аффективными фазами у большинства больных БАР II сохраняется достаточно высокий уровень социального функционирования, хотя даже в периоды ремиссии он несколько ниже, чем у здоровых людей.

Подробнее рассмотрим нарушения адаптации, возникающие в период патопсихологических проявлений и период ремиссии у пациентов с БАР.

#### *Нарушение представлений о себе*

Изменения в представлениях о себе являются центральной особенностью биполярного расстройства, при этом чрезмерная вера в себя характерна для мании, а низкая самооценка проявляется в периоды депрессии [15]. R. Knowles [15] с коллегами отмечает, что нестабильность самооценки и аффекта присутствует у пациентов с биполярным расстройством, даже когда их симптомы находятся в стадии ремиссии. Это может быть маркером уязвимости к расстройству. L. Wright с соавторами [29] к значимым нарушениям в периоды обострений относит диффузную идентичность, негативную Я-концепцию и указывает, что сдвиги в Я-концепции и самооценке часто связаны с межличностными триггерами, мотивационными и эмоциональными факторами.

#### *Самостигматизация у пациентов с биполярным расстройством*

K. Latalova с коллегами [16] отмечает, что пациенты с биполярным расстройством и их семьи подвергаются стигматизации, которая влияет на качество их



жизни и социальное функционирование. Тяжесть стигматизации при биполярном расстройстве выше, чем у людей с депрессией. Есть также свидетельства самостигматизации, которая еще больше снижает качество жизни. Авторы показывают, что стигматизация и самостигматизация являются одним из барьеров, которые задерживают или препятствуют эффективному лечению и оказывают неблагоприятное воздействие на лечение и адаптацию пациентов с биполярным расстройством. D. A. Perlick с соавторами [21] указывает, что опасения по поводу стигматизации выступали предикторами более высокого уровня избегания социальных взаимодействий с лицами вне семьи и психологической изоляции.

S. Sarkar, M. M. Annamalai, S. Balasundaram, V. Chandrasekaran [26] также отмечают влияние стигматизации на переживание болезни, социальное функционирование пациентов с биполярным расстройством. F. Post с коллегами [22], исследуя факторы устойчивости к самостигматизации, приходит к выводу о ее связи с депрессивными симптомами и низкой оценкой себя, стыдом и самоэффективностью. M. Howland с соавторами [13], проводя сравнительный анализ, подтверждает связь стигматизации с переживанием депрессии, тревоги, чувства вины, подозрительности и галлюциногенного поведения.

Несомненно, влияние стигматизации на жизнь и результаты лечения пациентов с биполярным расстройством требует дальнейших исследований [25]. В настоящий момент принимаются меры против стигматизации психически больных, однако их недостаточно.

#### *Влияние биполярного расстройства на профессиональную адаптацию*

Важная, но плохо освещаемая в литературе область функционирования лиц с БАП касается способности человека работать. В последнее время растет интерес к расширению оценки результатов, включающей измерение такого показателя, как функционирование, ключевой аспект которого связан с трудоспособностью человека. В настоящее время несколько количественных исследований показали, что биполярное расстройство может оказывать серьезное и часто длительное негативное влияние на профессиональное функционирование. E. E. Michalak с соавторами [18] указывает на то, что уровень занятости у пациентов с биполярным расстройством относительно низок. Кроме того, восстановление работоспособности и профессиональной занятости у лиц с БАП наступает значительно позже, чем пропадают клинические симптомы. R. Elgie, P. L. Morselli [11] выявили, что БАП может повлиять не только на социальное и профессиональное функционирование, но и на отношения с семьей, родственниками и между супругами.

#### *Межличностные нарушения функционирования*

R. Elgie, P. L. Morselli [11] пришли к выводу, что отношения с семьей в большинстве случаев подвергаются серьезному и неблагоприятному воздействию. W. Dou [9] с коллегами отмечает, что нарушения в функционировании семьи являются одним из наиболее выраженных функциональных нарушений при биполярном расстройстве, а ухудшение функционирования семьи часто приводит к нарушению психосоциального функционирования. Пациенты с биполярным расстройством и члены их семей, по мнению A. E. West и V. E. Cosgrove [28], характеризовались высоким уровнем аффективных эмоций, отсутствием сплоченности семьи и адаптации в семье, а также значительными неадекватными межличностными отношениями в семье. Эти особенности приводят к снижению восприятия семейной и социальной поддержки со стороны окружающих, связаны с трудностями установления



интимных отношений в дальнейшем. Стигматизация, отвержение, враждебное отношение семьи часто связаны с дезинформацией и непониманием состояния лиц с БАР. Хорошо информированные родственники, открыто поддерживающие, могут сыграть значительную роль в процессе выздоровления. Результаты, полученные L. Duppe с соавторами [10], показывают, что поддержка семьи, друзей и партнеров может способствовать личному выздоровлению и психосоциальному функционированию пациентов с БАР, повышать жизнестойкость и способность эффективно справляться с трудностями адаптации.

Это вызывает потребность в расширении образовательных, информационных и просветительских программ, направленных на пациентов с БАР, врачей, членов семьи и общественность. Возможно, это может снизить уровень стигматизации и предубеждений, связанных с этим заболеванием и одновременно повысит степень социальной адаптации и реинтеграции лиц с БАР обратно в общество. R. Owen с коллегами [19] в своих исследованиях отмечает нарушения отношений с интимными партнерами. Так, по мнению авторов, период гипомании приводит к установлению новых социальных отношений, тогда как обострение аффективных симптомов приводит к разрыву интимных связей, создавая порочный круг.

Т. Ю. Юдеева, Д. М. Царенко, Т. В. Довженко [7] как важную причину нарушения межличностного плана выделяют нарушения социального познания у пациентов с аффективными расстройствами. Социальное познание авторы определяют как «...сложный комплекс психических процессов, лежащих в основе социальных взаимодействий. Это многомерное понятие в широком смысле складывается из способности к репрезентации своего соматопсихического состояния, понимания других людей и мотивации к межличностным контактам» [7, с. 45]. Данное явление авторы исследуют в рамках «концепций социального и эмоционального интеллекта, осознанности, а также нарушений в сфере интерперсонального взаимодействия (недостаток социальной поддержки, сужение социальной сети, снижение удовольствия от общения)» [Там же]. С. Torrentc соавторами [27] рассматривает наличие когнитивного дефицита у пациентов с БАР как значимый дезадаптирующий фактор.

Таким образом, в ситуации патопсихологических проявлений (мания/гипомания, депрессия/субдипрессия) пациенты с БАР испытывают снижение социально-психологической адаптированности в ряде областей социального функционирования.

### **Методы**

Для изучения снижения адаптированности и социального функционирования в периоды патопсихологических проявлений (мания/гипомания, депрессия/субдипрессия) было проведено исследование на клинической выборке пациентов с диагнозом БАР II типа (21 человек). Средний возраст  $24 \pm 4,2$  года. Из них 6 юношей и 15 девушек старше 18 лет. Все испытуемые были с подтвержденным диагнозом БАР II типа, находились на медикаментозной поддержке, посещали психотерапевта. В качестве диагностического материала использовалась авторская анкета, в рамках которой пациентам предлагали оценить по четырехбалльной шкале выраженность нарушений адаптации и социального функционирования (3 – испытываю выраженные сложности; 0 – сложностей не возникает). Для оценки нарушений социального функционирования были предложены сферы жизни, описанные нами в теоретической части: работа, учеба, отношения в семье, отношения с друзьями, адаптация в социуме, бытовые проблемы (уборка квартиры, гигиена), соматизация, управление эмоциями, финансы, отношения с собой. Кроме того, в анкете было оставлено место



для вписывания иных сфер нарушения социальной адаптации (что-то другое – укажите ниже что) для выявления тех нарушений, которые не были учтены. Мы намеренно не включали в анкету трудности, связанные с фармакологическим лечением и удовлетворенностью им.

### Анализ и обсуждение результатов

Анализ результатов позволил выявить максимально выраженные сферы социального функционирования, в которых происходят нарушения (табл., рис. 1.).

Таблица

**Степень выраженности нарушения сфер социального функционирования испытуемых с БАР (максимальная степень 3 балла)**

| Сферы социального функционирования          | Средний балл |
|---|--------------|
| Работа                                      | 2,28         |
| Учеба                                       | 2            |
| Отношения в семье                           | 1,43         |
| Отношения с друзьями                        | 1,57         |
| Адаптация в социуме                         | 2            |
| Бытовые проблемы (уборка квартиры, гигиена) | 1,43         |
| Соматизация                                 | 2            |
| Управление эмоциями                         | 2,86         |
| Финансы                                     | 2            |
| Отношения с собой                           | 3            |

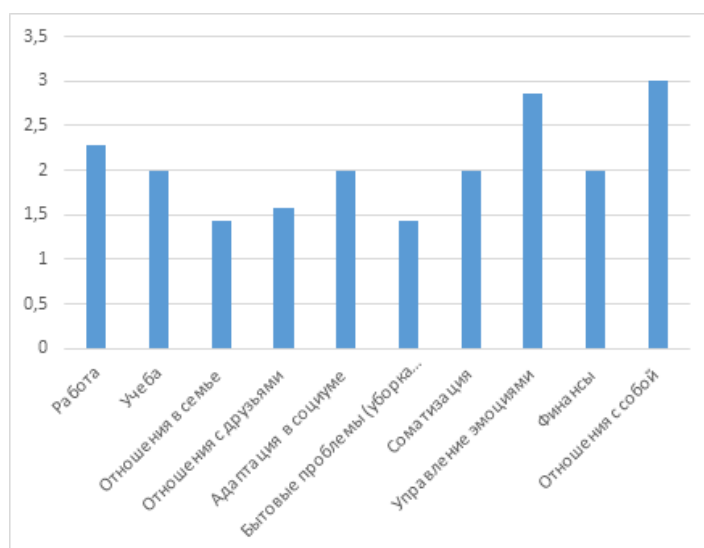


Рис. 1. Степень выраженности нарушения сфер социального функционирования испытуемых с БАР в период патопсихологических проявлений (мания/гипомания, депрессия/субдипрессия)

Из таблицы и рисунка 1 видно, что максимальное нарушение адаптированности наблюдается по параметрам «Отношения с собой», означающее, что в периоды патопсихологических проявлений (мания/гипомания, депрессия/субдипрессия)



возникает представление о себе исходя из доминирующей фазы. В период мании/гипомании пациенты воспринимают себя как сверхобщительных, сверхидейных (например, способны легко достигнуть любых высот), обладающих уникальными способностями. В период депрессии/субдепрессии пациенты воспринимают себя как замкнутых, не склонных к социальному взаимодействию, не имеющих выраженного интереса к жизни и деятельности, примитивных, не обладающих какими-либо талантами.

На втором месте параметр «Управление эмоциями», который непосредственно связан с личностными образованиями (например, Я-концепцией) и способностью осознавать себя в социуме. Затруднения, связанные с контролем эмоций, неспособность снижать их интенсивность, входят в перечень основных симптомов заболевания.

Третьим по степени выраженности нарушений социального функционирования выступает параметр «Работа», что объясняется изменениями функционирования высших психических функций (память, внимание, концентрация), приводящих к сложностям в выполнении последовательности необходимых профессиональных действий, снижающих эффективность или делающих реализацию деятельности невозможным.

Значимыми выступают нарушения социального функционирования в параметрах «Учеба», «Адаптация в социуме», «Соматизация», «Финансы». Отметим, что нарушение социального функционирования по параметру «Финансы» имеет полоролевую специфику и максимально выражено у юношей (все испытуемые мужского пола оценили его как 3 – испытываю выраженные финансовые проблемы).

Также представлены нарушения в таких областях, как «Отношения в семье» и «Отношения с друзьями». Степень выраженности нарушений в данных областях социального функционирования у данной выборки незначительна, что противоречит ряду исследований, в рамках которых было доказано, что именно семья оказывает влияние на недостаточное психосоциальное функционирование [10] и что семейная дисфункция существует даже тогда, когда пациенты с БАР находятся в стадии ремиссии [17]. Полагаем, что данный параметр связан с тем, что близкие и родственники данных пациентов участвуют в совместной психотерапевтической работе или прошли курс психообразования у психотерапевта, ведущего пациента с БАР. Качественный анализ закономерностей нарушений отношений с семьей позволяет сделать вывод о зависимости между возрастом выявления БАР и напряжением с родственниками. Пациенты с поздним выявлением БАР испытывают большие напряжения и нарушения отношений в семейных системах. Параметр «Отношения с друзьями» такой закономерности не показал.

Минимальные нарушения представлены по параметру «Бытовые проблемы (уборка квартиры, гигиена)». Однако показанный результат может говорить о том, что в периоды патопсихологических проявлений (мания/гипомания, депрессия/субдепрессия) у испытуемых есть некоторые сложности, которые затрудняют приспособление к быту.

Дальнейшее сравнение степени выраженности нарушения социального функционирования в период патопсихологических проявлений и в период ремиссии, представленное на рисунке 2, позволило сделать ряд выводов.





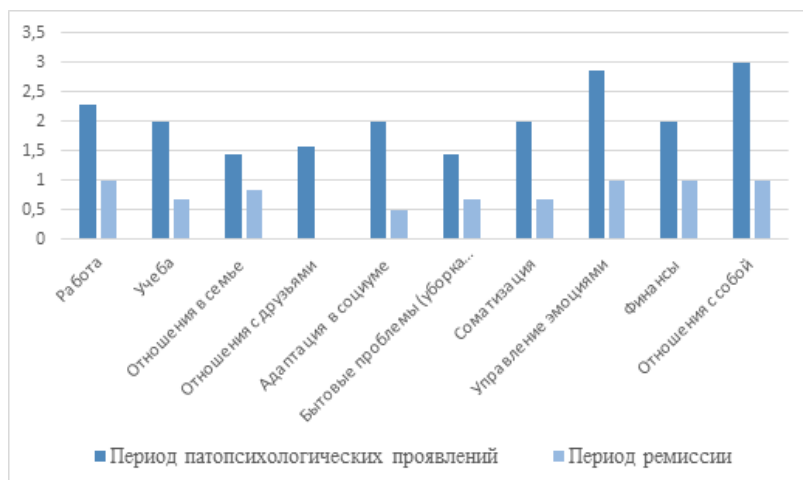


Рис. 2. Сравнение выраженности нарушения социального функционирования в период патопсихологических проявлений и в период ремиссии у пациентов с БАР

Выраженность нарушения социального функционирования в период патопсихологических проявлений и в период ремиссии у пациентов с БАР различна. У пациентов в ремиссии также наблюдаются нарушения по ряду параметров, однако не превышающие показатель 1 – наблюдается незначительное напряжение. В первую очередь это касается сфер социального функционирования (профессиональная реализация, финансы) и отношения с собой, управления эмоциями. Кроме того, испытуемые отмечали сложности возвращения к работе в период ремиссии из-за непонимания коллег, проблем, возникших с функционированием во время эпизода, негативного воздействия стресса.

**Выводы.** Таким образом, исследования последних лет показывают, что восстановление функциональной адаптации зависит не только от отсутствия клинических проявлений заболевания, но и от восстановления адаптивных способностей пациента, включая снижение уязвимости и возвращения адекватного уровня социального функционирования.

В рамках нашего исследования подтвердилось предположение о том, что в период патопсихологических проявлений у пациентов с БАР наблюдается нарушение адаптации и социального функционирования в большинстве сфер жизни, выраженность которых снижается в период ремиссии. Максимальное нарушение наблюдается по параметрам «Отношения с собой» и «Управление эмоциями». Однако важно уделять внимание и параметру трудностей в отношениях с семьей, так как семейная дисфункция значительно опосредует нарушение функционирования пациента с БАР.

Полученные результаты говорят о необходимости оказания помощи в преодолении нарушения социального функционирования в периоды патопсихологических проявлений и ремиссии. Ограниченное понимание в обществе также вызывает проблемы с принятием пациентов с БАР, что может затруднять выздоровление.

#### Список источников

1. Березин Ф. Б. Психическая адаптация и тревога. Психические состояния: хрестоматия. СПб.: Питер, 2000. 174 с.



2. *Началджян А. А.* Социально-психологическая адаптация личности. Ереван: ЭПО, 1988. 262 с.
3. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН: Академический проект, 1999. 320 с.
4. *Фрейд А.* Эго и механизмы защиты. М.: ИОИ, 2016. 133 с.
5. *Фрейд З.* Психология бессознательного. СПб.: Питер, 2007. 447 с.
6. *Хартманн Х.* Эго-психология и проблема адаптации. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 143 с.
7. *Юдеева Т. Ю., Царенко Д. М., Довженко Т. В.* Нарушения социального познания и социальной адаптации у пациентов с биполярным аффективным расстройством // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22, № 4. С. 44–64.
8. *Angeler D. G., Allen C. R., Persson M. L.* Resilience Concepts in Psychiatry Demonstrated with Bipolar disorder // International Journal of Bipolar Disorders. 2018. Vol. 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40345-017-0112-6>
9. *Dou W., Yu X., Fang H., Lu D., Cai L., Zhu C., Zong K., Zheng Y., Lin X.* Family and Psychosocial Functioning in Bipolar Disorder: The Mediating Effects of Social Support, Resilience and Suicidal Ideation // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.807546>
10. *Dunne L., Perich T., Meade T.* The Relationship Between Social Support and Personal Recovery in Bipolar Disorder // Psychiatric Rehabilitation Journal. 2019. Vol. 42, Issue 1. Pp. 100–103. DOI: <https://doi.org/10.1037/prj0000319>
11. *Elgie R., Morselli P. L.* Social Functioning in Bipolar Patients: the Perception and Perspective of Patients, Relatives and Advocacy Organizations – a Review // Bipolar Disorders. 2007. Vol. 9, Issue 1-2. Pp. 144–157. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1399-5618.2007.00339.x>
12. *Goodwin F. K., Jamison K. R.* Manic-Depressive Illness: Bipolar Disorders and Recurrent Depression. New York: Oxford University Press, 2007. 1296 p.
13. *Howland M., Levin J., Blixen C., Tatsuoka C., Sajatovic M.* Mixed-Methods Analysis of Internalized Stigma Correlates in Poorly Adherent Individuals with Bipolar Disorder // Comprehensive Psychiatry. 2016. Vol. 70. Pp. 174–180. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2016.07.012>
14. *Judd L. L., Akiskal H. S., Schettler P. J., Endicott J., Leon A. C., Solomon D. A.* Psychosocial Disability in the Course of Bipolar I and II Disorders: a Prospective, Comparative, Longitudinal Study // Archives of General Psychiatry. 2005. Vol. 62, Issue 12. Pp. 1322–1330. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.12.1322>
15. *Knowles R., Tai S., Jones S. H., Highfield J., Morriss R., Bentall R. P.* Stability of Self-Esteem in Bipolar Disorder: Comparisons Among Remitted Bipolar Patients, Remitted Unipolar Patients and Healthy Controls // Bipolar Disorders. 2007. Vol. 9, Issue 5. Pp. 490–495. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1399-5618.2007.00457.x>
16. *Latalova K., Ociskova M., Prasko J., Kamaradova D., Jelenova D., Sedlackova Z.* Self-Stigmatization in Patients with Bipolar Disorder // Neuro Endocrinology Letters. 2013. Vol. 34, Issue 4. Pp. 265–272.
17. *MacPherson H. A., Ruggieri A. L., Christensen R. E., Schettini E., Kim K. L., Thomas S. A., Dickstein D. P.* Developmental Evaluation of Family Functioning Deficits in Youths and Young Adults with Childhood-Onset Bipolar Disorder // Journal of Affective Disorders. 2018. Vol. 235. Pp. 574–582. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.04.078>
18. *Michalak E. E., Yatham L. N., Maxwell V., Hale S., Lam R. W.* The Impact of Bipolar Disorder upon Work Functioning: a Qualitative Analysis // Bipolar Disorders. 2007. Vol. 9, Issue 1-2. Pp. 126–143. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1399-5618.2007.00436.x>
19. *Owen R., Gooding P., Dempsey R., Jones S.* The Reciprocal Relationship between Bipolar Disorder and Social Interaction: A Qualitative Investigation // Clinical Psychology & Psychotherapy. 2017. Vol. 24, Issue 4. Pp. 911–918. DOI: <https://doi.org/10.1002/cpp.2055>



20. *Peçillo M.* The concept of Resilience in OSH Management: a Review of Approaches // *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*. 2016. Vol. 22, Issue 2. Pp. 291–300. DOI: <https://doi.org/10.1080/10803548.2015.1126142>
21. *Perlick D. A., Rosenheck R. A., Clarkin J. F., Sirey J. A., Salahi J., Struening E. L., Link B. G.* Stigma as a Barrier to Recovery: Adverse Effects of Perceived Stigma on Social Adaptation of Persons Diagnosed with Bipolar Affective Disorder // *Psychiatric Services*. 2001. Vol. 52, Issue 12. Pp. 1627–1632. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ps.52.12.1627>
22. *Post F., Buchta M., Kemmler G., Pardeller S., Frajo-Apor B., Hofer A.* Resilience Predicts Self-Stigma and Stigma Resistance in Stabilized Patients With Bipolar I Disorder // *Frontiers in Psychiatry*. 2021. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.678807>
23. *Richardson G. E.* The Metatheory of Resilience and Resiliency // *Journal of Clinical Psychology*. 2002. Vol. 58, Issue 3. Pp. 307–321. DOI: <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
24. *Rutter M., Sroufe L. A.* Developmental Psychopathology: Concepts and Challenges // *Development and Psychopathology*. 2000. Vol. 12, Issue 3. Pp. 265–296. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0954579400003023>
25. *Grover S., Avasthi A., Singh A., Dan A., Neogi R., Kaur D., Lakdawala B., Rozatkar A. R., Nebhinani N., Patra S., Sivashankar P., Subramanyam A. A., Tripathi A., Gania A. M., Singh G. P., Behere P.* Stigma Experienced by Caregivers of Patients with Severe Mental Disorders: A Nationwide Multicentric Study // *The International Journal of Social Psychiatry*. 2017. Vol. 63, Issue 5. Pp. 407–417. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020764017709484>
26. *Sarkar S., Annamalai M., Balasundaram S., Chandrasekaran V.* Stigma Experienced by People with Severe Mental Disorders and their Caregivers: A Narrative Review // *Annals of SBV*. 2019. Vol. 8. Pp. 30–37. DOI: <https://doi.org/10.5005/jp-journals-10085-8109>
27. *Torrent C., Martinez Aran A., Daban C., Sánchez-Moreno J., Comes M., Goikolea J. M., Salamero M., Vieta E.* Cognitive Impairment in Bipolar II Disorder // *The British Journal of Psychiatry*. 2006. Vol. 189, Issue 3. Pp. 254–259. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.105.017269>
28. *West A. E., Cosgrove V. E.* Editorial: The Impact of Parental Psychopathology on Family Functioning: Prioritizing Transdiagnostic Interventions With Parents and Families // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2019. Vol. 58, Issue 10. Pp. 940–942. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.04.005>
29. *Wright L., Lari L., Iazzetta S., Sauttoni M., Gragnani A.* Differential Diagnosis of Borderline Personality Disorder and Bipolar Disorder: Self-Concept, Identity and Self-Esteem // *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2022. Vol. 29, Issue 1. Pp. 26–61. DOI: <https://doi.org/10.1002/cpp.2591>

## References

1. Berezin F. B. *Mental Adaptation and Anxiety. Mental States*: Reader. Saint Petersburg: Piter Publ., 2000, 174 p. (In Russian)
2. Nachaldzhyan A. A. *Socio-Psychological Adaptation of Personality*. Yerevan: EPO Publ., 1988, 262 p. (In Russian)
3. Stefanenko T. G. *Ethnopsychology*. Moscow: Publishing House Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Akademicheskij proekt Publ., 1999, 320 p. (In Russian)
4. Freud A. *Ego and Defense Mechanisms*. Moscow: IOI Publ., 2016, 133 p. (In Russian)
5. Freud Z. *Psychology of the Unconscious*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2007, 447 p. (In Russian)
6. Hartmann H. *Ego Psychology and the Problem of Adaptation*. Moscow: Publishing House Institute for General Humanitarian Research, 2002, 143 p. (In Russian)
7. Yudeeva T. Yu., Tsarenko D. M., Dovzhenko T. V. Violations of Social Cognition and Social Adaptation in Patients with Bipolar Affective Disorder. *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 2014, vol. 22, issue 4, pp. 44–64. (In Russian)



8. Angeler D. G., Allen C. R., Persson M. L. Resilience Concepts in Psychiatry Demonstrated with Bipolar Disorder. *International Journal of Bipolar Disorders*, 2018, vol. 6, issue 2. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40345-017-0112-6>
9. Dou W., Yu X., Fang H., Lu D., Cai L., Zhu C., Zong K., Zheng Y., Lin X. Family and Psychosocial Functioning in Bipolar Disorder: The Mediating Effects of Social Support, Resilience and Suicidal Ideation. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.807546>
10. Dunne L., Perich T., Meade T. The Relationship Between Social Support and Personal Recovery in Bipolar Disorder. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 2019, vol. 42, issue 1, pp. 100–103. DOI: <https://doi.org/10.1037/prj0000319>
11. Elgie R., Morselli P. L. Social Functioning in Bipolar Patients: the Perception and Perspective of Patients, Relatives and Advocacy Organizations – a Review. *Bipolar Disorders*, 2007, vol. 9, issue 1-2, pp. 144–157. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1399-5618.2007.00339.x>
12. Goodwin F. K., Jamison K. R. *Manic-Depressive Illness: Bipolar Disorders and Recurrent Depression*. New York: Oxford University Press Publ., 2007, 1296 p.
13. Howland M., Levin J., Blixen C., Tatsuoka C., Sajatovic M. Mixed-Methods Analysis of Internalized Stigma Correlates in Poorly Adherent Individuals with Bipolar Disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 2016, vol. 70, pp. 174–180. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2016.07.012>
14. Judd L. L., Akiskal H. S., Schettler P. J., Endicott J., Leon A. C., Solomon D. A. Psychosocial Disability in the Course of Bipolar I and II Disorders: a Prospective, Comparative, Longitudinal Study. *Archives of General Psychiatry*, 2005, vol. 62, issue 12, pp. 1322–1330. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.12.1322>
15. Knowles R., Tai S., Jones S. H., Highfield J., Morriss R., Bentall R. P. Stability of Self-Esteem in Bipolar Disorder: Comparisons Among Remitted Bipolar Patients, Remitted Unipolar Patients and Healthy Controls. *Bipolar Disorders*, 2007, vol. 9, issue 5, pp. 490–495. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1399-5618.2007.00457.x>
16. Latalova K., Ociskova M., Prasko J., Kamaradova D., Jelenova D., Sedlackova Z. Self-Stigmatization in Patients with Bipolar Disorder. *Neuro Endocrinology Letters*, 2013, vol. 34, issue 4, pp. 265–272.
17. MacPherson H. A., Ruggieri A. L., Christensen R. E., Schettini E., Kim K. L., Thomas S. A., Dickstein D. P. Developmental Evaluation of Family Functioning Deficits in Youths and Young Adults with Childhood-Onset Bipolar Disorder. *Journal of Affective Disorders*, 2018, vol. 235, pp. 574–582. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.04.078>
18. Michalak E. E., Yatham L. N., Maxwell V., Hale S., Lam R. W. The Impact of Bipolar Disorder upon Work Functioning: a Qualitative Analysis. *Bipolar Disorders*, 2007, vol. 9, issue 1-2, pp. 126–143. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1399-5618.2007.00436.x>
19. Owen R., Gooding P., Dempsey R., Jones S. The Reciprocal Relationship between Bipolar Disorder and Social Interaction: A Qualitative Investigation. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 2017, vol. 24, issue 4, pp. 911–918. DOI: <https://doi.org/10.1002/cpp.2055>
20. Peçiřło M. The Concept of Resilience in OSH Management: a Review of Approaches. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 2016. vol. 22, issue 2, pp. 291–300. DOI: <https://doi.org/10.1080/10803548.2015.1126142>
21. Perlick D. A., Rosenheck R. A., Clarkin J. F., Sirey J. A., Salahi J., Struening E. L., Link B. G. Stigma as a Barrier to Recovery: Adverse Effects of Perceived Stigma on Social Adaptation of Persons Diagnosed with Bipolar affective Disorder. *Psychiatric Services*, 2001, vol. 52, issue 12, pp. 1627–1632. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ps.52.12.1627>
22. Post F., Buchta M., Kemmler G., Pardeller S., Frajo-Apor B., Hofer A. Resilience Predicts Self-Stigma and Stigma Resistance in Stabilized Patients With Bipolar I Disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 2021, vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.678807>



23. Richardson G. E. The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 2002, vol. 58, issue 3, pp. 307–321. DOI: <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>

24. Rutter M., Sroufe L. A. Developmental Psychopathology: Concepts and Challenges. *Development and Psychopathology*, 2000, vol. 12, issue 3, pp. 265–296. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0954579400003023>

25. Grover S., Avasthi A., Singh A., Dan A., Neogi R., Kaur D., Lakdawala B., Rozatkar A. R., Nebhinani N., Patra S., Sivashankar P., Subramanyam A. A., Tripathi A., Gania A. M., Singh G. P., Behere P. Stigma Experienced by Caregivers of Patients with Severe Mental Disorders: A Nationwide Multicentric Study. *The International Journal of Social Psychiatry*, 2017, vol. 63, issue 5, pp. 407–417. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020764017709484>

26. Sarkar S., Annamalai M., Balasundaram S., Chandrasekaran V. Stigma Experienced by People with Severe Mental Disorders and their Caregivers: A Narrative Review. *Annals of SBV*, 2019, vol. 8, pp. 30–37. DOI: <https://doi.org/10.5005/jp-journals-10085-8109>

27. Torrent C., Martinez Aran A., Daban C., Sánchez-Moreno J., Comes M., Goikolea J. M., Salamero M., Vieta E. Cognitive Impairment in Bipolar II disorder. *The British journal of Psychiatry: the Journal of Mental Science*, 2006, vol. 189, issue 3, pp. 254–259. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.105.017269>

28. West A. E., Cosgrove V. E. Editorial: The Impact of Parental Psychopathology on Family Functioning: Prioritizing Transdiagnostic Interventions with Parents and Families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2019, vol. 58, issue 10, pp. 940–942. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.04.005>

29. Wright L., Lari L., Iazzetta S., Sacttoni M., Gragnani A. Differential Diagnosis of Borderline Personality Disorder and Bipolar Disorder: Self-Concept, Identity and Self-Esteem. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 2022, vol. 29, issue 1, pp. 26–61. DOI: <https://doi.org/10.1002/cpp.2591>

### Информация об авторах

**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](mailto:andronnikova_69@mail.ru)

**Романова Наталья Викторовна** – директор психотерапевтического центра «Беркана», Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0005-6345-6376>, [vita80@inbox.ru](mailto:vita80@inbox.ru)

### Information about the Authors

**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](mailto:andronnikova_69@mail.ru)

**Natalya V. Romanova** – Director of the Psychotherapeutic Center “Berkana”, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0005-6345-6376>, [vita80@inbox.ru](mailto:vita80@inbox.ru)

Поступила: 03.03.2023

Одобрена после рецензирования: 20.03.2023

Принята к публикации: 30.03.2023

Received: 03.03.2023

Approved after peer review: 20.03.2023

Accepted for publication: 30.03.2023



Научная статья

УДК 159.922.7+376.5

DOI: 10.15293/2312-1580.2301.04

## **Опыт организации и проведения исследования уровня развития творческих способностей у детей с особенностями в развитии**

**Анциферова Мария Александровна**

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад № 460», г. Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ проблемы развития творческой одаренности у дошкольников с особенностями в развитии. Также исследуется уровень развития творческих способностей у детей с особыми образовательными потребностями и намечается перспектива создания модели развития творческих способностей у дошкольников. В современном обществе актуальным становится поиск решения проблемы обучения одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья. Способности и проблемы обучения могут присутствовать у одного и того же ребенка. Автор рассматривает данные аспекты через характеристику одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья, раскрывает понятие «дети с двойной исключительностью», изучает условия развития творческой одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* одаренность, ограниченные возможности здоровья, детский сад, сопровождение, поддержка, зона ближайшего развития, системный подход.

*Для цитирования:* Анциферова М. А. Опыт организации и проведения исследования уровня развития творческих способностей у детей с особенностями в развитии // СМАЛЬТА. 2023. № 1. С. 41–48. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.04>

Research Article

## **Experience in Organizing and Conducting Research on the Level of Development of Creative Abilities in Children with Developmental Disabilities**

**Maria A. Antsiferova**

*Municipal Budgetary Preschool Educational Institution “Kindergarten no. 460”,  
Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* The article presents a theoretical analysis of the problem of the development of creative giftedness in preschoolers with developmental disabilities. The author also presents the experience of scientific research on the level of development of creative abilities in children with special educational needs and puts a perspective – the creation of its own model for the development of creative abilities in preschoolers. Currently, there is a growing interest in solving the problem of teaching gifted children with disabilities.





Abilities and learning problems may be present in the same child. The author examines these aspects through the characteristics of gifted children with disabilities, reveals the concept of “children with double exclusivity”, considers the conditions for the development of creative giftedness in children with disabilities.

*Keywords:* giftedness, disabilities, kindergarten, accompaniment, support, zone of proximal development, systematic approach.

*For Citation:* Antsiferova M. A. Experience in Organizing and Conducting Research on the Level of Development of Creative Abilities in Children with Developmental Disabilities. *SMALTA*, 2023, no. 1, pp. 41–48. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.04>

В любой образовательной организации обучаются дети, которые имеют ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и в то же время обладают способностями, талантом, гениальностью. Например, дети с задержкой психо-речевого развития хорошо разбираются в конструировании; дети с расстройством аутистического спектра могут не разговаривать, иметь астенический синдром, при котором быстро устают, начинают выражать эмоциональную нестабильность в ненормотипичном поведении со взрослыми, но иметь способности к живописи или математический склад ума. В этом контексте особую значимость имеет специалист, готовый к эффективной, творческой работе с детьми. Работа со способными детьми со статусом ОВЗ заключается в обеспечении подходов и методов в использовании коррекционно-образовательной деятельности [14]. Реализацию данных подходов можно организовывать как на базе муниципальных детских садов, так и на уровне частных садов и логопедических центров, где качественно организована методическая работа с детьми и педагогами [6].

На теоретическую и практическую значимость развития творческой одаренности у детей указывается в Законе «Об образовании в Российской Федерации» [13], в котором отмечено, что в стратегии развития российского образования одним из приоритетных направлений является поддержка одаренных и талантливых детей. В статье 77 определено, что в целях развития одаренности и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности, «организуются и проводятся олимпиады и иные интеллектуальные и творческие конкурсы, направленные на развитие у обучающихся творческих способностей, интереса к научной (научно-исследовательской деятельности), творческой деятельности, на пропаганду научных знаний, творческих достижений» [13]. В Законе определяется важность развития детской одаренности не только в маленьких социальных коллективах – садах, школах, но и в масштабах страны в целом.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили научные труды А. И. Савенкова [11] и Ш. А. Амонашвили [1]. Как справедливо отмечает А. И. Савенков [11], если одаренность сложно выявить, то со всеми детьми необходимо работать как с одаренными, предоставляя им возможность заниматься разными видами деятельности, выявлять интересы и потребности каждого.

Важной задачей в российском образовании является поддержка способных, талантливых детей со статусом ОВЗ. Для достижения качества коррекционно-логопедической работы педагогу необходимо признать актуальность проблемы развития творческих способностей у дошкольников. В толковых словарях педагог определяется как специалист, осуществляющий обучение. Определение точное





и конкретное, но разве оно ограничивается только одним словом «специалист»? Ш. А. Амонашвили [1] трактует данное понятие таким образом: педагог – даритель света. А свет – это не только знания, умения и навыки, это умение и готовность педагога видеть ребенка в действительности, это развитие его личности, это помощь в выстраивании внутреннего мира ребенка. Для детей особенных и талантливых психолого-педагогическая помощь со стороны педагога – хорошая опора для настоящего и будущего развития. Исследователями отмечено, что для одаренного ребенка нужен одаренный учитель. Следовательно, нужно строить педагогический процесс с учетом особенностей развития личности дошкольника с особыми образовательными потребностями и выдающимися способностями [3; 4].

Обозначим условия, способствующие развитию способностей и таланта у детей с ОВЗ.

1. Готовность образовательных учреждений принять одаренного ребенка с особенностями в развитии и детей с ограниченными возможностями здоровья (материальная, ресурсная, психологическая).

2. Вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья в творческую деятельность, которая способствует укреплению их психического и физического здоровья, преодолению комплекса неполноценности, улучшению психоэмоционального состояния.

3. Развитие и создание ситуации успеха для ребенка за счет поддержки, организации конкурсов, выставок, концертов, фестивалей и др. [12].

С учетом возможных условий развития творческих способностей у детей с особыми образовательными потребностями важно обеспечить психолого-педагогическую поддержку как воспитаннику, так и его семье – родителям или законным представителям [15]. В муниципальном детском саду такую помощь оказывает в первую очередь психолог, а также специалисты, которые ведут коррекционные занятия с ребенком, например дефектологи и логопеды. В бюджетном учреждении организуются психолого-педагогические консилиумы [12], цель которых – выявление проблемы и составление перспективы развития ребенка и его семьи. На консилиуме присутствуют заведующая детским садом, методист, психолог и логопед, независимый эксперт (обычно это учитель-логопед из другой группы) и, конечно, родитель ребенка или законный представитель [14]. Консилиум может быть организован по инициативе детского сада, если педагоги встревожены развитием ребенка из-за отсутствия динамики в обучении, либо по причине не вовлеченности семьи во взаимодействие с участниками образовательного процесса. Также консилиум может работать по инициативе родителей, обеспокоенных проблемами в развитии ребенка [8; 9]. Педагогические консилиумы выступают одной из форм взаимодействия с родителями воспитанника, активная работа которых приводит к позитивной динамике в речевом развитии ребенка и его творческой одаренности [6].

Также в учреждениях проходят конкурсы для поддержки развития творческой одаренности, например «Робоборик» или «Росток». Учителя-логопеды в течение года представляют свои проекты, направленные на развитие речи и творческих способностей, педагог и дети целый год готовятся, изучают тему, репетируют и в мае организуют концерт по проекту, который заявляет педагог. Приведем в качестве примера реализованный авторский проект «В мире удивительного театра», целью которого было создание условий для развития связной речи и творческих способностей у дошкольников 5–7 лет. В течение года дети изучали различные виды театра,



выбирали тот театр, который будет представлен. В итоге был выбран «Театр тейней», в совместной деятельности созданы фигуры для него и репетировались сказки, а также был организован мастер-класс для родителей, на котором они создавали пальчиковый театр. В конце учебного года состоялось представление, на которое была приглашена соседняя группа детского сада. Из личного профессионального опыта хотелось бы отметить, что в работе с детьми главное – включение в процесс обучения и творчества вместе с ними, ведь если есть духовное единство – будет и воспитание, и развитие, и обучение дошкольников.

Помимо работы в муниципальном детском саду велась активная деятельность в частном центре развития речи (г. Новосибирск). В центре создано пространство, в котором реализуется гуманно-личностный подход и бережная коррекция речевых нарушений детей. Работа центра направлена на работу с детьми, имеющие статус ОВЗ, и их родителями. Задачи, которые ставит перед собой детский центр, следующие.

1. Проведение ряда диагностических и профилактических мер для детей с нарушениями речи.
2. Проведение ряда коррекционных мер для детей с нарушениями речи.
3. Формирование навыков самостоятельной речи.
4. Приобщение к красоте, духовности, доброте и нравственности через прослушивание и восприятие художественных текстов, сказок.
5. Оказание психолого-педагогической помощи родителям, совместная деятельность, направленная на гуманное отношение к своим детям и к себе как к личности.
6. Развитие творческих способностей у детей через различные формы: музыку, литературу, изобразительное искусство.
7. Организация совместных праздников с родителями как фактор формирования тонких духовных связей между членами семьи.

В муниципальных детских садах и частных центрах специалисты работают с детьми, ориентируясь на различные подходы к развитию и обучению детей. Одним из таких подходов является системный подход. Он позволяет специалистам привлекать к участию в образовательном процессе всех его субъектов. Связи, которые устанавливаются между участниками коррекционно-образовательного процесса, обеспечивают единство в подходах к развитию творческой одаренности [5].

Гуманно-личностный подход помогает способным и одаренным дошкольникам познать этот мир через призму удивления, а не наставления. Ш. А. Амонашвили [1] в своих трудах описывает заповеди воспитания ребенка:

1. Верить в безграничные возможности ребенка.
2. Гуманно воспитывать ребенка в семье и в школе.
3. Безусловная любовь к ребенку.

В 2022/23 учебном году в соответствии с целью и задачами индивидуальной коррекционно-логопедической работы было проведено научно-практическое исследование уровня творческих способностей у дошкольников с особыми образовательными потребностями. С учетом результатов исследования на перспективу была поставлена цель – создание модели по развитию творческих способностей у детей с ОВЗ. В данную модель будет входить программа по развитию творческих способностей у детей с ОВЗ, в которую будут включены описание методов и подходов в работе с детьми ОВЗ, будет учитываться специфика психологического и психического развития, а также будут описаны разделы о важности развития речи через



развитие творческих способностей с помощью различных форм: театральных, литературно-художественных, прикладных, социальных. В целом данные формы работы с дошкольниками учитель-логопед может реализовывать через проектную деятельность, а также через составление перспективного плана на весь год, описывая каждый месяц через мини-конспект. Отметим, что индивидуальный образовательный маршрут способного ребенка необходим для количественной и качественной оценки результатов, для наблюдения за динамикой развития ребенка как в начале, так и в конце учебного года. Также индивидуальный образовательный маршрут является основой для общения с родителями ребенка, так как с маршрутом необходимо ознакомить родителей, которые при согласии должны его подписать. Проектная деятельность с дошкольниками решает сразу две задачи: развитие речи и развитие творческой одаренности дошкольника [7].

Целью научно-практического исследования была разработка и создание модели по развитию творческих способностей у дошкольников.

Задачи научно-практического исследования:

1. Организовать и провести исследование уровня развития творческих способностей у дошкольников.
2. Создать модель по развитию творческих способностей у детей дошкольного возраста с особенностями в развитии.

Исследование уровня развития творческих способностей у дошкольников проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Новосибирска «Детский сад № 460». В исследовании принимали участие 30 детей в возрасте 5–7 лет, имеющие особые образовательные потребности. Была применена методика творческого мышления Ф. Вильямса и тест «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко [10]. Исследование проводилось в начале и в конце учебного года, на каждом этапе были получены результаты (сырые баллы). После объединения всех показателей был применен непараметрический критерий сравнения двух зависимых групп Т-Вилкоксона. Ограничения по критериям отсутствуют. Результаты показаны на рисунке.

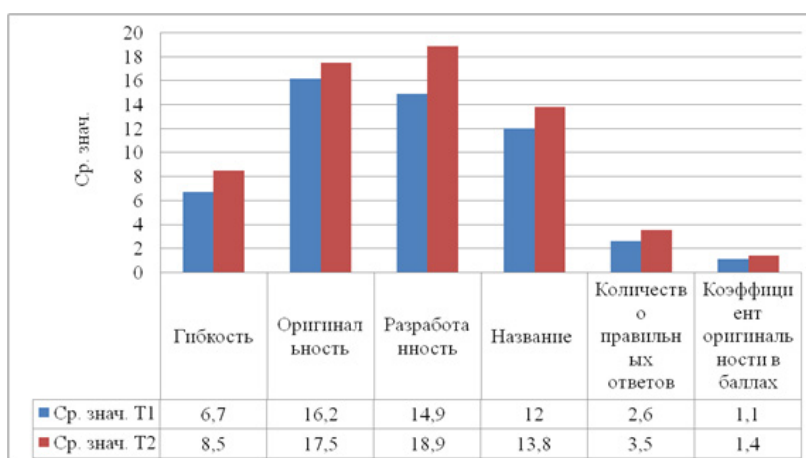


Рис. Результаты исследования уровня развития творческих способностей у детей с особыми образовательными потребностями



Результаты исследования говорят о том, что уровень развития творческих способностей у дошкольников в начале учебного года был низким, детям с трудом удавалось дорисовать фигуры и придумать новые картинки. Это связано с тем, что у детей такие показатели, как «гибкость», «оригинальность», «разработанность», «название», были развиты на низком уровне. Была необходима работа над креативным мышлением, внимательностью, памятью. В конце учебного года заметны улучшения в развитии творческих способностей у дошкольников, благодаря разработанной педагогом примерной модели по развитию творческих способностей у детей. В примерную модель входил перспективный план, проектная деятельность с дошкольниками и индивидуальный образовательный маршрут. Данные результаты свидетельствуют о том, что необходимо усовершенствовать модель по развитию творческих способностей у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. В модель должна входить рабочая программа по развитию творческих способностей у дошкольников, содержание программы должно опираться на развитие у ребенка показателей по Ф. Вильямсу, а опорой для составления программы может послужить рабочая концепция одаренности Д. Б. Богоявленской [2].

Также необходимо включить в модель индивидуальный образовательный маршрут способного ребенка для более качественной работы, так как образовательный маршрут позволяет не терять направление в работе и правильно идти по этапам развития дошкольника. Перспективный план на год и проектная деятельность дополнит модель развития творческих способностей у дошкольников. Применение авторской модели эффективно влияет на развитие дошкольников и в речевом развитии, и в развитии творческих способностей.

Таким образом, для эффективной работы по развитию творческих способностей у детей с особыми образовательными потребностями необходимо сотрудничество всех участников образовательного процесса. Поэтому задача учителя-логопеда состоит в бережной коррекционно-логопедической работе с детьми и организации психолого-педагогического просвещения родителей по вопросам речевых недостатков, в их убеждении осуществлять сотрудничество с помощью гуманно-личностного метода воспитания.

Частные детские центры организуют экскурсии в музеи вместе с детьми и родителями, что обогащает жизнь детей и взрослых и создает духовную сплоченность и доверие между участниками коррекционно-образовательного процесса. Праздники, логопедические конкурсы, совместные семинары-практикумы или мастер-классы способствуют эффективной логопедической работе, а также развитию творческих способностей у детей с особенностями в развитии.

Необходимо отметить, что муниципальные образовательные организации должны быть готовы принимать детей с особенностями в развитии, развивая при обычном муниципальном режиме творческие способности у дошкольников. Должны быть организованы творческие мероприятия с дошкольниками: утренники, творческие вечера; необходимо приобщать детей к креативным конкурсам, а также повышать их мотивацию, для того чтобы у детей было искреннее желание заниматься данной деятельностью. Во многих муниципальных садах есть кружки, которые организывают педагоги-воспитатели и логопеды либо педагоги, работающие на основании договора и проводящие временные занятия, например занятия по танцам или живописи, способствующие развитию мышления, которое напрямую связано с развитием речи.



### Список источников

1. Амонашвили Ш. А. Как любить детей (опыт самоанализа). М.: Школа понимания, 2013. 76 с.
2. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2004. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-kontseptsiya-odarennosti> (дата обращения: 30.01.2023).
3. Блинова В. Л., Блинова Л. Ф. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие. Казань: Изд-во ТГГПУ, 2010. 56 с.
4. Волкова Г. Л. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи. СПб.: Сайма, 1993. 185 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2010. 671 с.
6. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс, 2007. 472 с.
7. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие. М.: Академия, 2009. 272 с.
8. Гриценко Р. М. Развитие лингвистических способностей одаренных учащихся // Эксперимент и инновации в школе. 2017. № 5. С. 53–57.
9. Давидович Л. Р., Резниченко Т. С. Ребенок плохо говорит? Почему? Что делать? Коррекционно-педагогическая работа с неговорящими детьми. М.: ГНОМ и Д, 2001. 112 с.
10. Лосева А. А., Матюшкин А. М., Волков А. С. Психологическая диагностика одаренности. М.: Академический проект, 2006. 144 с.
11. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: учебное пособие. М.: Академия, 2000. 232 с.
12. Система работы с обучающимися с повышенным уровнем интеллектуального развития в условиях современного образовательного учреждения: учебно-методический комплекс / авт.-сост.: И. А. Боброва, Т. И. Черноусенко, О. В. Чурсинова. Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. 136 с.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция от 07.10.2022) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 29.01.2023).
14. Чекунова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение детской одаренности в образовательном пространстве школы // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2010. № 3 (12). С. 35–39.
15. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей. М.: Просвещение, 2000. 136 с.

### References

1. Amonashvili Sh. A. *How to Love Children* (the Experience of Introspection). Moscow: SHkola ponimaniya Publ., 2013, 76 p. (In Russian)
2. Bogoyavlenskaya D. B. Working Concept of Giftedness [Electronic resource]. *Questions of Education*, 2004, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-kontseptsiya-odarennosti> (date of access: 30.01.2023). (In Russian)
3. Blinova V. L., Blinova L. F. *Children's Giftedness: Theory and Practice*: educational and methodical manual. Kazan: Publishing House of the Tatar State Humanitarian Pedagogical University, 2010, 56 p. (In Russian)
4. Volkova G. L. *Psychological and Speech Therapy Study of Children with Speech Disorders*. Saint Petersburg: Sajma Publ., 1993, 185 p. (In Russian)
5. Vygotsky L. S. *Pedagogical Psychology*. Moscow: AST: Astrel' Publ., 2010, 671 p. (In Russian)
6. Gvozdev A. N. *Questions of the Study of Children's Speech*. Moscow: Detstvo-Press Publ., 2007, 472 p. (In Russian)





7. Glzman J. M. *Neuropsychology of Childhood*: tutorial. Moscow: Akademia Publ., 2009, 272 p. (In Russian)
8. Gritsenko R. M. Development of Linguistic Abilities of Gifted Students. *Experiment and Innovation in School*, 2017, no. 5, pp. 53–57. (In Russian)
9. Davidovich L. R., Reznichenko T. S. *Does the Child Speak Badly? Why? What to Do? Correctional and Pedagogical Work with Non-Speaking Children*. Moscow: GNOM i D Publ., 2001, 112 p. (In Russian)
10. Loseva A. A., Matyushkin A. M., Volkov A. S. *Psychological Diagnostics of Giftedness*. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 2006, 144 p. (In Russian)
11. Savenkov A. I. *Gifted Children in Kindergarten and School*: tutorial. Moscow: Akademia Publ., 2000, 232 p. (In Russian)
12. *The System of Working with Students with an Increased Level of Intellectual Development in the Conditions of a Modern Educational Institution*: educational-methodical complex. Author-Compiler: I. A. Bobrova, T. I. Chernousenko, O. V. Chursinova. Stavropol: SKIRO PK i PRO Publ., 2012, 136 p. (In Russian)
13. *Federal Law “On Education in the Russian Federation”* dated 29.12.2012 no. 273-FZ (last revision dated 07.10.2022) [Electronic resource]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (date of access: 29.01.2023). (In Russian)
14. Chekunova E. A. Psychological and Pedagogical Support of Children’s Giftedness in the Educational Space of the School. *Izvestiya of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences*, 2010, no. 3 (12), pp. 35–39. (In Russian)
15. Yurkevich V. S. *The Gifted Child: Illusions and Reality*: book for teachers and parents. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2000, 136 p. (In Russian)

### **Информация об авторе**

**Анциферова Мария Александровна** – учитель-логопед I квалификационной категории, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 460», Новосибирск, Россия, [mashaserg20@mail.ru](mailto:mashaserg20@mail.ru)

### **Information about the Author**

**Maria A. Antsiferova** – Teacher-Speech Therapist of the I Qualification Category, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution “Kindergarten no. 460”, Novosibirsk, Russia, [mashaserg20@mail.ru](mailto:mashaserg20@mail.ru)

Поступила: 10.02.2023

Одобрена после рецензирования: 15.03.2023

Принята к публикации: 30.03.2023

Received: 10.02.2023

Approved after peer review: 15.03.2023

Accepted for publication: 30.03.2023





Научная статья

УДК 159.9+159.96+37.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2301.05

## Отношение к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с задержкой психического развития

Майорова Анастасия Владимировна<sup>1</sup>, Кожемякина Ольга Александровна<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 11»,

г. Искитим, Новосибирская область, Россия

<sup>2</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,

г. Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье представлено исследование особенностей отношения к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с задержкой психического развития. На основе анализа научных работ отечественных и зарубежных авторов рассмотрены понятия «стресс», «стрессовая ситуация» и «стратегии поведения в стрессовых ситуациях». Эмпирическое исследование проведено по тесту самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона и методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана. Авторы приходят к выводу, что педагоги с высоким уровнем стрессоустойчивости, работающие с детьми с задержкой психического развития, владеют конструктивными стратегиями поведения в напряженных ситуациях, выбирая стратегию разрешения проблем, в меньшей степени используют стратегию избегания проблем и в то же время обращаются к поиску социальной поддержки. Педагоги с низким уровнем стрессоустойчивости используют деструктивные стратегии поведения в напряженных ситуациях, выбирая стратегию избегания проблем, в меньшей степени владеют стратегией разрешения проблем и часто обращаются к поиску социальной поддержки.

*Ключевые слова:* педагоги общеобразовательной школы, стрессоустойчивость, отношение к стрессовым ситуациям, стрессовые ситуации, стратегия поведения.

*Для цитирования:* Майорова А. В., Кожемякина О. А. Отношение к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с задержкой психического развития // СМАЛЬТА. 2023. № 1. С. 49–63. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.05>



## Attitude to the Stressful Situation of Secondary School Teachers Working with Children with Mental Retardation

Anastasia V. Mayorova<sup>1</sup>, Olga A. Kozhemyakina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Municipal Budgetary Educational Institution “Secondary School № 11”, Iskitim, Novosibirsk region, Russia*

<sup>2</sup>*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Annotation.* The article presents a study of the peculiarities of the attitude to a stressful situation among secondary school teachers working with children with mental retardation. Based on the analysis of scientific works of domestic and foreign authors, the concepts of stress, stressful situation and strategies of behavior in stressful situations are analyzed. An empirical study was conducted on the test of self-assessment of stress resistance by S. Cohen and G. Willianson and the method “Indicator of coping strategies” by D. Amirkhan. The authors conclude that teachers with a high level of stress tolerance working with children with ASD possess constructive strategies of behavior in stressful situations, choosing a strategy of “problem resolution”, use a strategy of avoiding problems to a lesser extent, and at the same time turn to the search for social support. Teachers with a low level of stress tolerance possess destructive strategies of behavior in stressful situations, choosing the strategy of “avoiding problems”, to a lesser extent use the strategy of solving problems, and just as often turn to the search for social support.

*Keywords:* secondary school teachers, stress tolerance, attitude to stressful situations, stressful situations, behavior strategy.

*For Citation:* Mayorova A. V., Kozhemyakina O. A. Attitude to the Stressful Situation of Secondary School Teachers Working with Children with Mental Retardation. *SMALTA*, 2023, no. 1, pp. 49–63. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.05>

В современных условиях труд педагогов, работающих в общеобразовательной школе, сопряжен с особыми профессиональными трудностями. Сохранение, укрепление и формирование здоровьесберегающей позиции педагогов и обучающихся в образовательных учреждениях является актуальной проблемой [28]. Эффект от педагогической деятельности, а также качество преподавания зависят от квалификации учителей, здоровья личности и, конечно, состояния психики педагогов. Преподавание, в сравнении с другими видами трудовой деятельности, широко признано как профессия, требующая наибольших умственных и эмоциональных затрат. Одной из основных причин трудности обучения и воспитания школьников является особое состояние психического развития личности по сравнению с нормой, которое в дефектологии получило название «задержка психического развития» (ЗПР). Треть детей с ЗПР с низкой успеваемостью требует повышения качества работы в физически и социально недооцененных условиях труда, что приводит к трансформации личности и снижению качества жизни педагогов [30]. Стрессовые ситуации наполняют как рабочую, так и личную жизнь педагога, работающего с детьми с ЗПР в общеобразовательной школе.

Анализ научной литературы показал, что проблему стресса и стрессоустойчивости разрабатывали такие исследователи, как В. А. Бодров, Л. И. Вассерман,



М. З. Газиева, Л. А. Китаев-Смык, Р. Лазарус, М. Л. Мельникова, М. А. Одинова, М. А. Панина, Г. Селье, И. А. Усатов, А. Л. Церковский и др. В работах О. В. Белоус, А. Д. Бойко, О. А. Галстян, Д. М. Никифоровой рассматриваются вопросы стрессоустойчивости педагогов. Особенности развития стрессоустойчивости студентов раскрываются в работах Т. В. Белых, А. В. Купряковой, А. С. Фетисова, Н. В. Бирюковой, Ю. В. Яковлевой и др. Данные работы помогают оптимизировать исследование отношения к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с ЗПР. Исследований по стрессоустойчивости учителей, работающих с детьми с ЗПР, недостаточно.

В связи с этим возникает противоречие между недостаточной разработанностью проблемы устойчивости к стрессовым ситуациям педагогов и реальной необходимостью ее формирования у учителей, обучающих детей с ЗПР в школе. Появляется потребность в разработках, целью которых будет обучение педагогов справляться со стрессовыми ситуациями таким образом, чтобы сохранить собственное психологическое здоровье.

Цель исследования – выявление особенностей отношения к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с ЗПР.

Методологической основой исследования являются культурно-историческая концепция (Л. С. Выготский) [7], концептуальные положения, раскрывающие основы психологии стресса и стрессоустойчивости (В. А. Бодров, Л. А. Китаев-Смык, Д. М. Никифорова, Г. Селье, Р. Лазарус и др.).

Проблема стресса становится актуальной в современном обществе, которое определяется как информационное и связанное с развитием науки и технического прогресса [23; 27]. В нем возникают процессы, оказывающие существенное влияние на человека, среди них усиление конкуренции, повышение требований к профессиональной деятельности.

М. А. Краснова отмечает, что «стрессоустойчивость стала предметом исследования авторов, изучавших ее как психологическую устойчивость (Н. Д. Левитов, П. Б. Зильберман, Я. Рейковский, В. Л. Марищук, В. Г. Норакидзе), как надситуативную (В. А. Петровский) или поисковую активность (Н. Ф. Михеева), как сопротивляемость со смыслопорождением (Ф. Е. Василюк), как выносливость (жизнестойкость) (С. Кобаса, С. Мадди)» [15, с. 769].

Рассмотрим понятие «стрессовые ситуации». В его основе лежит термин «стресс», введенный в 1936 г. канадским ученым Г. Селье [25]. В переводе с английского «стресс» означает напряжение, давление. Его исследования в этой области насчитывают более полувека. Длительная работа по этой проблеме позволила автору выявить, что в результате воздействия раздражителей разного вида (стрессоров) возникает стереотипная реакция, которую он назвал «общий адаптационный синдром». Раздражителями могут выступать холод, переутомление, страх, разочарование, унижение и др.

Однако следует отметить, что в научной литературе до сих пор нет единого определения стресса. Наиболее широко используемыми определениями являются:

– стресс – результат влияния воздействия внешних раздражителей или же мероприятий, которые вызывают у человека чрезмерное напряжение или же возбуждение. С целью обозначения подобных влияний применяются тезисы «стрессор», «стресс-фактор» [11];

– стресс – отображение индивидуального взаимодействия, субъект отображает душевное психологическое напряжение, а также возбужденность. С целью обо-



значения подобного термина применяются тезисы «эмоции», «эмоциональная реакция». Это является оборонительной реакцией и ходом внутреннего преодоления (copingprocesses) [25];

– стресс – это естественная реакция организма на внешний фактор, который может быть требованием или вредным воздействием. В таком значении употребляют этот термин в своих работах У. Джеймс [11], Г. Селье [25], Д. Н. Узнадзе [26].

Сравнивая эти определения, мы видим, что авторы описывают реакцию организма на определенные раздражители, которые могут быть как внешними, так и внутренними. В дальнейшем психическое проявление адаптационного синдрома, описанного Г. Селье, получил название «психологический стресс». Теоретические исследования уточняют, что нельзя ставить знак равенства (идентичности) между понятиями «психологический стресс» и «эмоциональный (психоэмоциональный) стресс» [25]. В работах таких авторов, как Л. А. Китаев-Смык [14], М. Л. Мельникова [20], М. А. Одинцова [22], обозначено различие между этими понятиями. Таким образом, и люди, и животные могут испытывать эмоциональный стресс [3]. Многие замечали у животных такие реакции, как страх перед незнакомым явлением, гнев при жестоком обращении и т. д. Психологический стресс может быть только у человека, обладающего высокоразвитой психикой. Акцентируется внимание на том факте, что эмоциональный стресс выражается в виде эмоциональной реакции. При психологическом стрессе преобладает когнитивный компонент, который проявляется в анализе ситуации, оценке ресурсов для нейтрализации стресса и т. д. [31].

Н. В. Гришина, в свою очередь, указывает, что собственно человек, реагирующий на ту или другую историю, определяет свое пространство в данной ситуации. В итоге индивидуум «творит и практически конструирует тот социальный мир, в котором он живет» [10, с. 121].

Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова [6] считают, что нельзя отождествлять такие понятия, как «стрессовая ситуация» и «стрессогенная ситуация». Авторы указывают, что «экстремальная ситуация – это тип нестандартной социально-психической ситуации. Она содержит увеличенные условия к адаптационным ресурсам человека, первопричиной изменения его психологического состояния. Стрессовая ситуация описывает свойство взаимодействия в системе (субъект ситуация)» [6, с. 34]. Также исследователи дополняют, что «стрессовая ситуация содержит неопределенно выраженные причины стрессовой реакции на мобилизацию адаптационных ресурсов человека. Стрессовые ситуации характеризуются переменчивостью и динамичностью. Это зависит от активности субъекта, от стратегий совладения с ситуацией, которые он использует» [Там же].

В настоящее время для классификации стрессовых ситуаций используются различные подходы. Так, Р. Лазарус [17] предлагает классифицировать стрессовые ситуации на основе разработки проблемы преодоления этой ситуации, он выделяет следующие виды:

- состояние потери, которое может выражаться в потере как близких людей, так и важных для жизни и отношений вещей;
- ситуация угрозы, требующая от человека активации адаптивных ресурсов;
- ситуация призыва к действию, иногда сопряженная с риском.

Г. Селье [25] выделяет следующие виды стрессовых ситуаций: подавленность, разногласия, перемены (изменения), влияние (давление). Фрустрацию Г. Селье именует стрессом рухнувшей надежды, по его определению, это стресс, обернувшийся в дистресс как результат несбывшихся надежд и предпринятых усилий.



В ходе разработки этой проблемы отечественные психологи выявили еще несколько реакций на фрустрацию [8; 18]. Это ряд конструктивных реакций, таких как стратегия адаптивного поведения, стратегия проявления здоровых негативных эмоций. Другую группу реакций на фрустрацию составляют деструктивные взаимодействия, подобные нездоровым негативным эмоциям, враждебные взаимодействия или же доброжелательные взаимодействия, такие как избегание, пресечения. Это дезадаптивные, враждебные, бездейственные, асоциальные действия на фрустрацию. Третья группа составлена из частых конструктивных стратегий преодоления фрустрации. Сюда входят как конструктивные, так и деструктивные реакции. Это выражается в манипулятивных действиях, в поиске слушателя своих неудач, это проявляется, например, плачем, т. е. действия, которые снижают напряжение, вызванное стрессовой ситуацией, но не решают проблему, вызвавшую стрессовую ситуацию.

Рассмотрим следующий вид стрессовой ситуации – конфликт. В основе конфликтного инцидента находится противоборство [22]:

- по какой-либо проблеме противоречивые позиции сторон;
- противоположные ресурсы, а также цели их свершения в определенных обстоятельствах;
- несопадающие интересы, желания, намерения.

Сторонами конфликта могут быть отдельные люди, социальные группы, политические партии, государства и пр. Причины конфликта могут быть самыми разными. А. Маслоу [19] выделил две группы конфликтных ситуаций по уровню угрозы: угрожающие сторонам конфликтной ситуации и не несущие угрозы сторонам конфликтной ситуации. Уровень тревоги также зависит от уровня угрозы.

Исследования показали, что участники (стороны, субъекты) конфликтной ситуации по-разному реагируют на нее. Н. В. Гришина [10] называет такие формы поведения: «уход», «борьба», «диалог». «Уход» говорит об игнорировании конфликта. «Борьба» – это попытка подавления сторон. «Диалог» представляет полезную стратегию реагирования в разногласии и предполагает поиск решения, поиск компромисса.

Мы видим, что конфликт как разновидность стрессовой ситуации – это противоречие, которое выражается в демонстрации противоположных интересов в межличностном взаимодействии. Конфликт приводит к психологическому напряжению, требует поиска путей его разрешения.

Третью группу стрессовых ситуаций представляют изменения (перемены). Это может произойти в личной жизни каждого человека, в обществе, внутри социальной группы, коллектива, в целом в стране. Получается, что каждый из нас постоянно находится в стрессовой ситуации изменений (перемен). Если мы обратимся к истории нашего общества, то увидим, что перемены происходят постоянно в самых разных областях, только одни происходят очень быстро, а другим требуется время для воздействия. Перемены (изменения) как вид стрессовой ситуации необходимы для включения реакции ориентации на привыкание и поддержания от перенапряжения организма [5].

Еще один вид стрессовой ситуации – это давление. Оно имеет несколько толкований, однако их смысл сводится к тому, что это насилие над волей других людей, над их мнением, убеждениями. В. Р. Бильданова, Г. К. Бисерова, Г. Р. Шагивалеева [24] считают, что в понятие «давление» можно включать ожидание или



требования других индивидов по отношению к нашему поведению. Мы не всегда понимаем, как осуществляется давление. Но всем известно, что в коллективе, в семье, в обществе мы должны вести себя определенным образом. На работе, в учебе от нас ждут выполнения определенных заданий, объема работ. Это есть ожидание, и в понимании большинства авторов исследований данной проблемы это является также давлением, а значит и видом стрессовой ситуации. Различают два подвида давления: давление-выполнение; давление-соответствование. Давление может быть разной степени и проявляться в разных формах. Чем сильнее давление, тем выше напряжение.

А. А. Одинцова [22], взяв за основу классификации широту и силу давления, выделяет макрострессоры, микрострессоры, травматические стрессоры, хронические стрессоры. К макрострессорам автор относит культурно-исторические обстоятельства, например эпоху тоталитаризма, вызывающую долговременное усилие у больших групп людей. Это может происходить внутри страны, в отношении какой-либо группы, религиозной общности и пр. Микрострессоры представляют собой повседневные ситуации напряжения. Они обычно связаны с какими-либо обременениями, прессингом, которые порождают напряжение у человека или отдельной группы. Микрострессоры имеют локализацию во времени, но также требуют адаптации. На микрострессоры можно оказывать влияние [24].

Отметим, что общим в психическом напряжении является динамическая мощь наружной среды (проникновение, воздействие, влияние и т. д.), которая усиливает увеличение интенсивности и разных сил, оказывая воздействие на людей, которые вызывают изменения поведения человека. Собственно, мы наблюдаем, что стрессовая обстановка представляет собой многокомпонентное и многоуровневое явление, она может быть повседневной и неповседневной.

Несмотря на то, что причины появления стресса могут быть различны, общим является реакция человека на любую из названных видов ситуаций. Однако реакция и отношение человека к стрессовой ситуации также весьма неоднозначны, что зависит от многих условий.

Психологи рассматривают проблему стресса и стрессовой ситуации по-разному [26]:

- представляет событие, усложняющее взаимодействие человека с внешней средой, которое нарушает гомеостаз;
- реакцию всего организма;
- стресс является трансактным процессом совладания со сложившейся проблемной ситуацией.

При рассмотрении стрессовой ситуации в рамках того или иного направления любая стрессовая ситуация имеет для каждого человека свое субъективное, личное значение. Одна и та же ситуация разными людьми может восприниматься по-разному. То, что является психотравмой для одного человека, может быть воспринято другими как будничное событие.

Л. И. Вассерман [4] считает, что для каждого конкретного случая появления напряженной обстановки заинтересованность предполагает индивидуальное восприятие ситуации личностью. Делается значимым существующий личностный житейский навык, доминирующие волнения, поведение личности в появившемся стрессовом состоянии. Он акцентирует внимание на значимости соответствия субъективных и объективных характеристик стрессовой ситуации.





В качестве субъективных характеристик стрессовой ситуации можно выделить следующие:

- оценка важности ситуации (VALENCE);
- оценка возможности человека держать под контролем стрессовые ситуации (контроль);
- оценка того, можно ли самостоятельно изменить стрессовую ситуацию (изменчивость);
- индивидуальное суждение двусмысленности (неопределенность);
- оценка вероятности повторения стрессовых ситуаций (повторяющихся);
- уровень собственного навыка поступков в аналогичных ситуациях (осведомление) [14].

Отношение личности к стрессовой ситуации зависит от того, насколько обеспечен организм биологическими и психологическими приспособительными возможностями. Если таких возможностей достаточно, то возникает адекватная реакция организма, мобилизуются определенные возможности и происходит приспособление к стрессовой ситуации. В том случае, если в организме недостаточно приспособительных возможностей (адаптации), то наблюдается негативное влияние стрессовой ситуации на организм [20].

Выбор реакции зависит от характера стрессовой ситуации, специфики возникшей ситуации и психофизиологических особенностей человека. Определенную роль в выборе реакции играет сила стрессора, возникшая ситуация, тип стрессора, а также характеристики стрессовой ситуации. Возможна одна из следующих поведенческих реакций: противодействие, приспособление, уход от стрессорного воздействия.

А. Л. Церковский [29] выделяет стили реагирования человека на стрессовую ситуацию: защитный стиль, при котором индивид откликается в виде психической защиты, и конструктивный стиль, при котором деятельность человека ориентирована на решение проблем. Поведение (реакция) в стрессовой ситуации называется coping – «справиться с чем-либо». В этом случае речь идет о стрессовых ситуациях. В какой-то момент термин coping стал относиться лишь только к конструктивным формам. Для обозначения защитного стиля используют слово defence – «защита от чего-то». В представленном случае это относится к стрессовым факторам, примером может служить защита от неприятных переживаний.

Экспериментаторы выделяют два типа реакций на стрессовую обстановку (два типа поведения):

- поведение, для которого характерна дезадаптивность – защитное поведение;
- конструктивное поведение.

Большая работа по изучению и описанию копинг-стилей проделана Р. Лазарусом [17], который также называет два типа стиля реагирования.

В. И. Ивановым и Ю. М. Перевозкиной было установлено, что «на выбор стратегии совладающего со стрессом поведения влияют как личностные факторы (мотивационные, эмоционально-волевые и рефлексивные), так и социальные, среди которых важное место занимают ролевая идентичность, условия службы и социальная поддержка» [12, с. 37].

Итак, рассмотрев теоретические подходы к изучению отношения к стрессовой ситуации, отмечаем, что в научной литературе пока нет единого определения термина «стрессовая ситуация». Всевозможные подходы к определению напряженных



ситуаций дополняют друг друга, определяют целостную картину действий человека в ходе привыкания к изменениям в жизни. Наиболее точным считаем определение А. А. Одинцовой [22]: стрессовой называется ситуация в случае отрицательного влияния внешней среды (внешний стресс), которое не обязательно представляет угрозу для индивида, но такие ситуации могут быть негативными, требующими дополнительных сил для адаптации.

Теоретический анализ научных источников показал, что первые исследования отношения к стрессовой ситуации проводились на зарубежных выборках, а в отечественных исследованиях преобладают выборки студентов [1; 2; 16], а также с участием педагогов [9; 21].

Эмпирическое исследование направлено на выявление особенностей отношения к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с ЗПР. В исследовании приняли участие педагоги общеобразовательных школ г. Новосибирска и Новосибирской области в возрасте от 30 до 44 лет, всего 140 человек, из них 18 педагогов мужского пола и 122 – женского. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли педагоги, работающие с детьми с ЗПР (70 человек, в возрасте от 31 до 44 лет). В контрольную группу (КГ) – педагоги, не работающие с детьми с ЗПР (70 человек, в возрасте от 30 до 44 лет). Для изучения особенностей отношения к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы использован тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона и «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана [24].

По результатам теста самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона выявлено, что респондентов ЭГ и КГ можно разделить на 3 группы с разными уровнями стрессоустойчивости: высоким, средним, низким. При этом в ЭГ 53 % респондентов показали высокий уровень стрессоустойчивости, 42 % – средний и 5 % – низкий. В КГ 44 % респондентов показали высокий уровень стрессоустойчивости, 43 % – средний и 13 % – низкий. На рисунке 1 представлены результаты теста самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона.

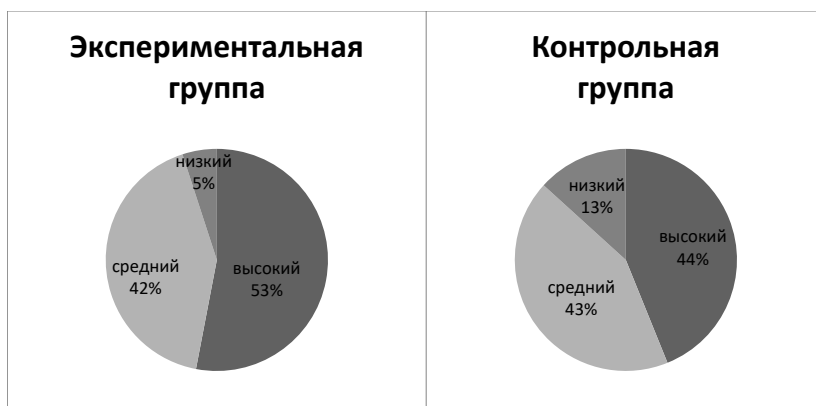


Рис. 1. Распределение респондентов экспериментальной и контрольной групп по уровням стрессоустойчивости по методике самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона

Далее необходимо оценить достоверность различий показателей в ЭГ и КГ. Проверка этого условия осуществляется с помощью U-критерия Манна – Уитни. В результате его применения различия по стрессоустойчивости педагогов ЭГ (работаю-



щих с детьми с ЗПР) и КГ (неработающих с детьми с ЗПР) не обнаружены, поэтому дальнейшую исследовательскую работу по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана проводили с группой педагогов, работающих с детьми с ЗПР, в зависимости от уровня стрессоустойчивости. Анализ результатов диагностики по методике Д. Амирхана продемонстрировал, что показатели выбора респондентами стратегии поведения имеют как высокий, так и низкий уровень.

Рассмотрим предпочтения каждой группы респондентов в выборе стратегии поведения через среднее значение (балл) выборов, представив результаты в таблице. Средние значения копинг-стратегий педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с ЗПР, в целом по выборке находятся на среднем уровне напряженности, что говорит об адаптивном варианте копингов.

Таблица

**Выбор стратегий поведения респондентами экспериментальной и контрольной групп по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана**

| Уровень стрессоустойчивости | Стратегии поведения |    |                 |    |           |    |
|-----------------------------|---------------------|----|-----------------|----|-----------|----|
|                             | Разрешение проблем  |    | Поиск поддержки |    | Избегание |    |
|                             | ЭГ                  | КГ | ЭГ              | КГ | ЭГ        | КГ |
| Высокий                     | 31                  | 28 | 20              | 23 | 8         | 9  |
| Средний                     | 26                  | 24 | 24              | 22 | 16        | 17 |
| Низкий                      | 11                  | 12 | 23              | 24 | 19        | 18 |

Представим результаты графически (рис. 2). В группе с высоким уровнем стрессоустойчивости отдается предпочтение стратегии разрешения проблем – это активная поведенческая стратегия, при которой человек стремится использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов разрешения возникшей стрессовой ситуации. Мы видим, что респонденты данной группы в меньшей степени используют стратегию избегания проблем и в то же время обращаются к поиску социальной поддержки.

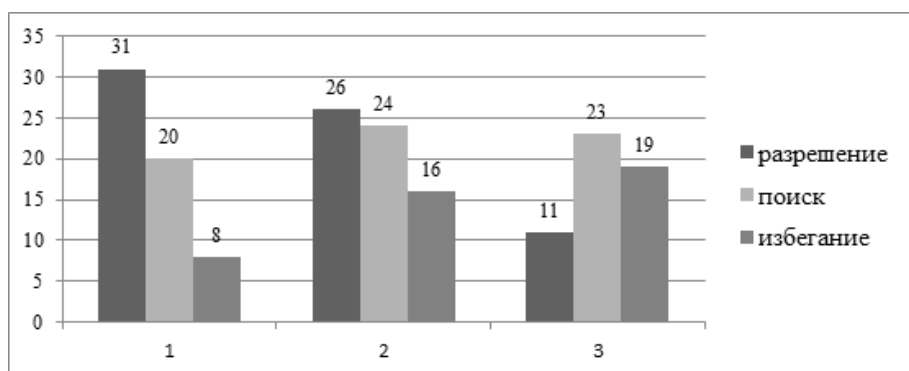


Рис. 2. Распределение средних значений копинг-стратегий в группе педагогов, работающих с детьми с ЗПР, разного уровня стрессоустойчивости

Примечание: 1 – группа с высоким уровнем; 2 – группа со средним уровнем; 3 – группа с низким уровнем.



В группе со средним уровнем стрессоустойчивости респонденты практически в равной мере выбирают стратегию разрешения проблем (26 баллов) и стратегию поиска социальной поддержки (24 балла), в то же время значительная часть использует и стратегию избегания проблем. Опираясь на теоретические положения, изложенные в комментариях к методике Д. Амирхана, мы можем сделать вывод о том, что группа респондентов со средним уровнем стрессоустойчивости действует более эффективно в стрессовой ситуации.

В группе респондентов с низким уровнем стрессоустойчивости среднее значение выбора стратегии поведения «разрешение проблем» наиболее низкое, а «поиск социальной поддержки» и «избегание проблем» практически одинаковы, что говорит о равном использовании данных стратегий поведения.

В соответствии с полученными результатами подтверждаются поведенческие стратегии, описанные Е. В. Жолобовым: «Поиск социальной поддержки представляет собой активную поведенческую стратегию, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим. Стратегия избегания – это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем. Использование этой стратегии обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. Однако она может носить адекватный либо неадекватный характер в зависимости от конкретной стрессовой ситуации, возраста и состояния ресурсной системы личности» [13, с. 46].

Мы делаем вывод о доминировании копинг-стратегии «разрешение проблем» – 68 баллов, «поиск социальной поддержки» с незначительным разрывом находится на втором месте – 66 баллов и «избегание проблем» на третьем месте – 43 балла.

Для выявления взаимосвязи был использован метод ранговой корреляции Спирмена. Выявлено две взаимосвязи: одна положительная и одна отрицательная.

Показатели переменной «стрессоустойчивость» у учителей общеобразовательной средней школы, работающих с детьми с ЗПР, прокоррелировали с переменной отношения к стрессовой ситуации «разрешение проблем»:  $r_s = 0,654$  при уровне значимости  $p = 0,000$ . Также показатели переменной «стрессоустойчивость» у учителей общеобразовательной средней школы, работающих с детьми с ЗПР, прокоррелировали с переменной отношения к стрессовой ситуации «избегание проблем»:  $r_s = -0,429$  при высоком уровне значимости  $p = 0,0002$ . Таким образом, получили, что чем выше индекс стрессоустойчивости у учителей средней школы, тем больше у них доминирует такой тип отношения к стрессовой ситуации, как «разрешение проблем», и меньше всего у них проявляется тип «избегание проблем». Показатели переменной «стрессоустойчивость» у учителей общеобразовательной средней школы, работающих с детьми с ЗПР, не прокоррелировали с переменной отношения к стрессовой ситуации «поиск социальной поддержки».

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что педагоги с высоким уровнем стрессоустойчивости, работающие с детьми с ЗПР, владеют конструктивными стратегиями поведения в напряженных ситуациях, выбирая стратегию разрешения проблем, в меньшей степени используют стратегию избегания проблем и в то же время обращаются к поиску социальной поддержки. Педагоги с низким уровнем стрессоустойчивости используют деструктивные стратегии поведения в напряженных ситуациях, выбирая стратегию избегания проблем, в меньшей



степени владеют стратегией разрешения проблем и часто обращаются к поиску социальной поддержки.

Результаты исследования будут использованы для разработки программы повышения адаптивных стратегий поведения для педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с ЗПР, предполагающей выработку креативных и гибких стратегий поведения, снижающих общее личностное напряжение.

### Список источников

1. Белоус О. В. Формирование осознанной саморегуляции педагогической деятельности как фактор становления профессионала [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 5–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12912906> (дата обращения: 05.01.2023).

2. Белых Т. В. Специфика межуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным уровнем адаптации в стрессовой ситуации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, № 3. С. 298–303. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-298-303>

3. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление: учебное пособие. М.: Пер Сэ, 2006. 528 с.

4. Вассерман Л. И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика. СПб.: Речь, 2010. 191 с.

5. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.

6. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 299 с.

7. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. М.: Юрайт, 2016. 302 с.

8. Газиева М. З. Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3. С. 348–351. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35330397> (дата обращения: 10.01.2023).

9. Галстян О. А. Роль педагогического образования в профессионализации педагога [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-9. С. 274–284. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30538959> (дата обращения: 10.01.2023).

10. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2016. 600 с.

11. Джеймс У. Психология. М.: Амрита, 2019. 448 с.

12. Иванов В. И., Перевозкина Ю. М. Подходы к пониманию фрустрации // СМАЛБТА. 2022. № 4. С. 32–43. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.04>

13. Жолобов Е. В. Механизмы психологической защиты и стратегии совладания у представителей различных типов субъект-объектных ориентаций личности [Электронный ресурс]: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2013. 184 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22349016> (дата обращения: 10.01.2023).

14. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.

15. Краснова М. А. Психолого-педагогическое сопровождение повышения стрессоустойчивости подростков [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 12 (116). С. 768–770. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26423295> (дата обращения: 10.01.2023).

16. Купрякова А. В. Эмоциональное напряжение и стрессоустойчивость у студентов педагогического института [Электронный ресурс] // Человеческий капитал как фактор социальной безопасности: сборник материалов международной научно-



практической конференции (Екатеринбург, 16 декабря 2021 г.). Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2022. С. 139–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49718291> (дата обращения: 10.01.2023).

17. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. Л.: Медицина, 1970. С. 178–208.

18. Лазурский А. Ф. Психология общая и экспериментальная. М.: Юрайт, 2019. 244 с.

19. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2019. 400 с.

20. Мельникова М. Л. Психология стресса: теория и практика. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2018. 112 с.

21. Никифорова Д. М., Бойко А. Д. Модель безопасного защитного и совладающего поведения педагогов // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 90–96. DOI: <https://doi.org/10.26170/po17-03-14>

22. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости. М.: Флинта, 2018. 201 с.

23. Панина М. А. Влияние стресса и стрессовых ситуаций на человека // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 85-9. С. 87–91. DOI: <https://doi.org/10.18411/trnio-05-2022-400>

24. Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие / сост. В. Р. Бильданова, Г. К. Бисерова, Г. Р. Шагивалеева. Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2015. 142 с.

25. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 125 с.

26. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

27. Усатов И. А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 2. С. 21–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25779473> (дата обращения: 10.01.2023).

28. Фетисов А. С., Бирюкова Н. В. Формирование здоровьесберегающей позиции учащихся как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 289–292. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45738786> (дата обращения: 10.01.2023).

29. Церковский А. Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости [Электронный ресурс] // Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2011. № 1. С. 6–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15624187> (дата обращения: 10.01.2023).

30. Шановал И. А. Трансформации личностных ценностей учителя в контексте его субъективного качества жизни [Электронный ресурс] // Ценности и смыслы. 2013. № 4 (26). С. 78–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20266459> (дата обращения: 10.01.2023).

31. Яковлева Ю. В. Развитие эмоциональной устойчивости будущих учителей как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. С. 5–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21361623> (дата обращения: 10.01.2023).

## References

1. Belous O. V. Formation of Conscious Self-Regulation of Pedagogical Activity as a Factor of Professional Formation [Electronic resource]. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2009, no. 7, pp. 5–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12912906> (date of access: 05.01.2023). (In Russian)

2. Belykh T. V. Specificity of Interlevel Connections in the Structure of Integral Individuality Among Students with Different Levels of Adaptation in a Stressful Situation. *Izvestiya of Saratov University. A New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, issue 3, pp. 298–303. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-298-303> (In Russian)





3. Bodrov V. A. *Psychological Stress: Development and Overcoming*: Tutorial. Moscow: Per Se Publ., 2006, 528 p. (In Russian)
4. Wasserman L. I. *Coping with Stress: Theory and Psychodiagnostics*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2010, 191 p. (In Russian)
5. Vasilyuk F. E. *Psychology of experience: Analysis of Overcoming Critical Situations*. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1984, 200 p. (In Russian)
6. Vodopyanova N. E., Starchenkova E. S. *Burnout Syndrome. Diagnostics and Prevention: a Practical Guide*. Moscow: Yurajt Publ., 2023, 299 p. (In Russian)
7. Vygotsky L. S. *Psychology of Development. Selected Works*. Moscow: Yurajt Publ., 2016, 302 p. (In Russian)
8. Gazieva M. Z. Modern Approaches to the Problem of Stress and Stress Resistance Research [Electronic resource]. *The World of Science, Culture, Education*, 2018, no 3, pp. 348–351. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35330397> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)
9. Galstyan O. A. The role of Pedagogical Education in the Professionalization of a Teacher [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2017, no 56-9, pp. 274–284. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30538959> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)
10. Grishina N. V. *Psychology of Conflict*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2016, 600 p. (In Russian)
11. James W. *Psychology*. Moscow: Amrita Publ., 2019, 448 p. (In Russian)
12. Ivanov V. I., Perevozkina Yu. M. Approaches to understanding frustration. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 32–43. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.04> (In Russian)
13. Zholobov E. V. *Mechanisms of Psychological Protection and Coping Strategies Among Representatives of Various Types of Subject-Object Orientations of Personality* [Electronic resource]: Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences. Saint Petersburg, 2013, 184 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22349016> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)
14. Kitaev-Smyk L. A. *Psychology of Stress*. Moscow: Nauka Publ., 1983, 368 p. (In Russian)
15. Krasnova M. A. Psychological and Pedagogical Support of Increasing Stress Tolerance of Adolescents [Electronic resource]. *Young Scientist*, 2016, no 12 (116), pp. 768–770. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26423295> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)
16. Kupryakova A. V. Emotional Tension and Stress Resistance Among Students of the Pedagogical Institute [Electronic resource]. *Human Capital as a Factor of Social Security: A collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference (Yekaterinburg, December 16, 2021)*. Yekaterinburg: Publishing House Ural State Pedagogical University, 2022, pp. 139–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49718291> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)
17. Lazarus R. Theory of Stress and Psychophysiological Research. *Emotional Stress*. Edited by L. Levi. Leningrad: Medicina Publ., 1970, pp. 178–208. (In Russian)
18. Lazursky A. F. *Psychology General and Experimental*. Moscow: Yurajt Publ., 2019, 244 p. (In Russian)
19. Maslow A. *Motivation and personality*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2019, 400 p. (In Russian)
20. Melnikova M. L. *Psychology of Stress: Theory and Practice*. Yekaterinburg: Publishing House Ural State Pedagogical University, 2018, 112 p. (In Russian)
21. Nikiforova D. M., Boyko A. D. Model of Safe Protective and Coping Behavior of Teachers. *Pedagogical Education in Russia*, 2017, no 3, pp. 90–96. DOI: <https://doi.org/10.26170/po17-03-14> (In Russian)
22. Odintsova M. A. *Psychology of Resilience*. Moscow: Flinta Publ., 2018, 201 p. (In Russian)



23. Panina M. A. The Influence of Stress and Stressful Situations on a Person. *Trends in the Development of Science and Education*, 2022, no. 85-9, pp. 87–91. DOI: <https://doi.org/10.18411/trnio-05-2022-400> (In Russian)

24. *Psychology of Stress and Methods of its Prevention: a Educational and Methodological Manual*, comp. V. R. Bildanova, G. K. Biserova, G. R. Shagivaleeva. Yelabuga: Publishing House of the Yelabuga Institute of Kazan Federal University, 2015, 142 p. (In Russian)

25. Selye G. *Stress Without Distress*. Moscow: Progress Publ., 1979, 125 p. (In Russian)

26. Uznadze D. N. *Psychology of Installation*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 416 p. (In Russian)

27. Usatov I. A. Stress Resistance of Personality as a Factor of Overcoming Stress [Electronic resource]. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, 2016, vol. 2, pp. 21–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25779473> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)

28. Fetisov A. S., Biryukova N. V. Formation of a Health-Saving Position of Students as a Pedagogical Problem [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 70-1, pp. 289–292. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45738786> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)

29. Tserkovskiy A. L. Modern Views on the Problem of Stress Resistance [Electronic resource]. *Bulletin of Vitebsk State Medical University*, 2011, no. 1, pp. 6–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15624187> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)

30. Shapoval I. A. Transformations of Personal Values of a Teacher in the Context of his Subjective Quality of Life [Electronic resource]. *Values and Meanings*, 2013, no 4 (26), pp. 78–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20266459> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)

31. Yakovleva Yu. V. Development of Emotional Stability of Future Teachers as a Pedagogical Problem [Electronic resource]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2013, no 3, pp. 5–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21361623> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)

### Информация об авторах

**Майорова Анастасия Владимировна** – педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа № 11, г. Искитим, Новосибирская область, Россия, [nastay1977@inbox.ru](mailto:nastay1977@inbox.ru)

**Кожемякина Ольга Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>, [olgaleko@mail.ru](mailto:olgaleko@mail.ru)

### Information about the Authors

**Anastasia V. Mayorova** – Educational Psychologist, Secondary School no. 11, Iskitim, Novosibirsk region, Russia, [nastay1977@inbox.ru](mailto:nastay1977@inbox.ru)

**Olga A. Kozhemyakina** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>, [olgaleko@mail.ru](mailto:olgaleko@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: 02.02.2023

Одобрена после рецензирования: 20.02.2023

Принята к публикации: 25.03.2023

Received: 02.02.2023

Approved after peer review: 20.02.2023

Accepted for publication: 25.03.2023



# ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

---

СМАЛЬТА 2023, № 1

SMALTA 2023, no. 1

Научная статья

УДК 159.9+615.8

DOI: 10.15293/2312-1580.2301.06

## Методика плассотерапии в профилактике синдрома эмоционального выгорания «ЖИТО» (авторский метод Н. Я. Балацкой)

**Балацкая Наталья Яковлевна**

*Новосибирская клиническая районная больница № 1, г. Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам профилактики синдрома эмоционального выгорания. Дана характеристика синдрома эмоционального выгорания, история возникновения интереса к проблеме у специалистов помогающих профессий. Представлен метод работы с кинетическим песком, который просто и в то же время объемно дает картину психодиагностики синдрома эмоционального выгорания. Кроме того, метод позволяет увидеть важные аспекты жизни, провести анализ и изменить отношение к работе и к другим сферам жизни и взаимодействиям с другими людьми, при этом в подвижном песке клиент чувствует себя комфортно и безопасно.

*Ключевые слова:* синдром эмоционального выгорания, профилактика эмоционального выгорания, психодиагностика, кинетический песок, плассотерапия.

*Для цитирования:* Балацкая Н. Я. Методика плассотерапии в профилактике синдрома эмоционального выгорания «ЖИТО» (авторский метод Н. Я. Балацкой) // СМАЛЬТА. 2023. № 1. С. 64–72. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.06>

Research Article

## Plassotherapy Method in the Prevention of Burnout Syndrome “ZHITO” (Author’s Method N. Ya. Balatskaya)

**Natalya Ya. Balatskaya**

*Novosibirsk Clinical District Hospital no. 1, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* This article is devoted to the prevention of burnout syndrome. The characteristics of the syndrome of emotional burnout, the history of the emergence of interest in the problem among specialists in helping professions are given. A method of working with kinetic sand is presented, which simply and at the same time gives a three-dimensional picture of the psychodiagnosics of the emotional burnout syndrome. In addition, the method makes it

---

© Балацкая Н. Я., 2023



possible to see important aspects of one life, analyze and change the tactics of attitude to work and to other areas of one life and interactions with other people, while in the moving sand the client feels comfortable and safe.

*Keywords:* burnout syndrome, prevention of emotional burnout, psychodiagnostics, kinetic sand, plassotherapy.

*For Citation:* Balatskaya N. Ya. Plassotherapy Method in the Prevention of Burnout Syndrome “ЗНУТО” (Author’s Method N. Ya. Balatskaya). *SMALTA*, 2023, no. 1, pp. 64–72. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.06>

Успех методики «ЖИТО», направленной на диагностику и профилактику эмоционального выгорания с применением кинетического песка, зависит от четкого представления о том, с каким явлением работает психолог-консультант. Опираясь на понимание содержание понятия «синдром эмоционального выгорания» (СЭВ), в практической работе легче увидеть «подводные камни» при диагностировании этого состояния.

Синдром эмоционального выгорания начали изучать в прошлом столетии, и за короткий период было написано много статей, монографий, разработаны методики, направленные на профилактику СЭВ.

Впервые о СЭВ было сказано американским психиатром Н. J. Freudenberger в 1974 г. [16]. Это состояние он наблюдал у работников психиатрических учреждений. На протяжении 1970-х гг. СЭВ приписывали только специалистам, работающим в психиатрических учреждениях. Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова [2], анализируя работы Н. J. Freudenberger, отмечают, что он описывал состояние деморализации, разочарования и крайней усталости, и на основании своих наблюдений им была разработана модель для рассмотрения дистресса и функциональных нарушений у врачей, связанных с клиентами психиатрических клиник.

Социальный психолог К. Маслак [6] в 1976 г. определила это состояние как синдром физического и эмоционального истощения сотрудников психиатрических клиник, имея в виду их отрицательное отношение к работе, развитие отрицательной самооценки, утрату эмпатии и симпатии по отношению к клиентам. С. Maslach, S. E. Jackson, [18] впервые рассматривают его как синдром, который проявляется в трех базовых симптомах: эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции личных достижений.

В целом в иностранной литературе выгорание рассматривают как следствие длительного профессионального стресса, и часто термины «стресс» и «выгорание» используются в качестве синонимов. Однако стресс не объясняет синдром выгорания полностью.

В отечественной психологии синдром выгорания в большей степени является проблемой психологии труда. В последнее время больше всего публикаций по данной теме выпускают исследователи из Санкт-Петербурга [2]. Обзору проблемы выгорания посвящена книга «Синдром выгорания: диагностика и профилактика» [2]. Нужно отметить, что этот обзор во многом базируется на представлениях о выгорании, существующих в зарубежной психологии, синдром выгорания на протяжении всей книги употребляется в качестве синонима профессионального стресса [5]. Но, как было указано выше, такой подход не совсем правомерен, поскольку синдром выгорания является самостоятельным понятием, обозначающим отличающуюся от стресса реальность.



В настоящее время география СЭВ значительно расширилась. Сегодня, говоря об этом синдроме, мы имеем в виду не только работников психиатрических клиник [12], сотрудников, работающих в системе «человек – человек» [10], специалистов любой другой сферы деятельности, но и людей, взаимодействие которых происходит в семейном поле [9]. СЭВ подвержены люди любых возрастов и профессий [4].

Синдром эмоционального выгорания – это состояние, при котором человек ощущает себя истощенным морально, умственно и физически. Проявления СЭВ: быстрая утомляемость, мышечная слабость, частые приступы головной и суставной боли, внутренняя дрожь, недосыпание, отсутствие мотивации, состояние апатии, чувство одиночества, деперсонализация, нетерпимость и обвинение близких, окружающих, себя, крах идеалов, раздражительность, вспыльчивость, нервозность, уклонение от ответственности за свою деятельность, дистанцирование, низкая работоспособность, зависть, агрессия и т. д.

Зарубежные исследователи профессионального выгорания среди медицинского персонала отмечают как возможные последствия раздражительность, нетерпеливость, увеличение количества прогулов, снижение продуктивности, качества обслуживания, удовлетворенности жизнью, психического здоровья, в том числе риск суицида [13; 17; 19]. Выделенные последствия синдрома дают возможность опоры для разработки технологии профилактики СЭВ. Важным вопросом является то, как найти причину СЭВ, которая, по мнению многих авторов, имеет многофакторную природу [9; 13; 15].

В паллиативном отделении, где все сотрудники ежедневно взаимодействуют и с тяжелобольными пациентами, и с их родственниками, СЭВ и у врачей, и у медсестер, и у обслуживающего персонала проявляется намного быстрее и глубже, чем в другой сфере [8]. При этом не можем утверждать, что причина СЭВ у всех специалистов одна.

Согласно положениям Всемирной организации здравоохранения, «здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов» [11]. Полагаясь на данное определение, можно сказать, что человек, который подвергается в той или иной мере эмоциональному выгоранию, – «нездоровый человек». Медицинская практика также доказывает, что эмоциональное выгорание может диагностироваться по МКБ-10 по-разному: как «проблемы, связанные с трудностями организации нормального образа жизни» (код Z37) или «расстройство приспособительных реакций» (код 43.2) [7]. Здесь нужно отметить, что в некоторых случаях «выгорание» носит тяжелый характер и, к сожалению, в таких ситуациях возможен лишь один выход – смена работы или занятие профессиональной деятельностью, не связанной с людьми.

Современные подходы к профилактике СЭВ включают технологии коучинга, увеличения внутренней мотивации, методы релаксации и расслабления, работу со смысловым обеспечением деятельности, повышением ресурсности, психологической безопасности и др. [14; 15].

Чтобы приступить к профилактике СЭВ клиента, важно провести адекватную психодиагностику и наметить индивидуальный маршрут комплексной психотерапевтической коррекции. Одним из методов успешной работы является применение в модифицированном виде колеса жизненного баланса. «Колесо», изобретенное





П. Дж. Майером, используют как инструмент с возможностью анализировать жизненные приоритеты, где основные направления и ценности жизни представлены как радиусы жизненного круга. Именно деление целого на отдельные секторы натолкнуло использовать данный метод и в психотерапии. Песочная терапия, основным инструментом которой является пластично-подвижный песок, является уникальным методом [1]. Так как кинетический песок может легко менять свою структуру, можно с уверенностью считать его универсальным терапевтическим инструментом.

Соединив методику П. Дж. Майера «Колесо жизненного баланса» [14] и метод применения пластично-подвижного песка в психотерапии О. А. Старостина, мы успешно начали применять метод «ЖИТО» в паллиативном отделении не только при профилактике и коррекции СЭВ сотрудников отделения, но и в работе с родственниками паллиативных больных.

Целью интегрированного метода «ЖИТО» является диагностика и профилактики эмоционального выгорания.

Задачи:

- психодиагностика эмоционального состояния клиента;
- психокоррекция эмоционального состояния клиента;
- психотерапия эмоционального состояния клиента.

Название данной методики выбрано не случайно. «Жито» в общеславянском языке обозначало то, «что позволяет жить». Другое значение этого слова – хлеб, растущий на корню [3]. В методике «ЖИТО» клиенту предлагается «слепить свою жизнь» в виде хлеба из кинетического песка. Уже на этом этапе диагностируется отношение клиента к своей жизни, ее значимость для него, самоопределение и место в этой жизни.

Метод П. Дж. Майера «Колесо жизненного баланса» [14] позволяет вывести клиента на осознание основных направлений и ценностей собственной жизни, увидеть приоритеты, проследить, на что ориентирован в своей жизни, каковы задачи, где есть слабые места или на что не обратил внимания в процессе самореализации. Клиент видит свои слабые стороны, ресурсное состояние в целом.

Уже на моменте осознания важности своей жизни клиенту предлагается выделить значимые аспекты своей деятельности, такие как семья, работа, учеба, здоровье, отдых, хобби и др., и дать возможность разделить «хлеб» в порядке соотношений, по собственному ощущению (по весу, объему, внешнему виду). Когда это наглядно и в руках почувствовал, то приходит понимание, что пропустил, потерял, где слишком много «распыляешься», – психолог лишь задает конкретные вопросы, усиливая, акцентируя ту или иную ситуацию. В дальнейшем по желанию можно исправить: перенести, добавить, упростить, минимизировать ту или иную сторону жизни клиента. Песок помогает это сделать деликатно, комфортно, гибко, щадяще для клиента. В завершение предлагается зафиксировать свои действия эпистолярным способом, уже продуманные, осознанные, проработанные цели, задачи важных областей жизни клиента. Кроме того, метод «ЖИТО» позволяет увидеть, куда и как мы распределяем не только свои эмоции, но и физические силы, свои знания, профессиональные навыки, опыт, время.

В процессе взаимодействия с персоналом, за 7 лет работы в отделении паллиативной помощи, было обращено внимание на то, как усугубилось эмоциональное состояние сотрудников, особенно в ситуации COVID-19, как резко меняется эмо-



циональное состояние, взаимоотношения между коллегами, физическое состояние, быстрая утомляемость и настроение коллектива в целом. Используя метод «ЖИТО» в работе с медицинским персоналом, гораздо проще, быстрее разобраться в причинах эмоционального выгорания и более емко и предметно провести коррекцию и терапию с клиентом.

Задача методики «ЖИТО» – найти проблему клиента в течение первых минут общения, открывая дорогу в бессознательное.

Представим описание методики.

1. Предложить взять столько песка – на какой объем вы оцениваете свою жизнь.

Проверка на экологичность вопросами: Как получается удержать свою жизнь? Вмещается ли в ваши руки? Хватает ли Вам вашей жизни?

2. Представить свою жизнь в образе хлеба. (Хлеб всему голова, хлеб насущный.)

3. Слепить из песка хлеб, который представили.

4. Предложить осознать, какой это хлеб. Как выглядит внешне, проговорить. На вкус какой? Как это связано с вашей жизнью?

5. Предложить:

5.1. Отломите кусок хлеба такой, сколько занимает место в вашей жизни работа.

5.2. Из оставшегося куска отломите, сколько занимает ваша семья.

5.3. Из оставшегося – сколько занимает развитие (учеба, повышение квалификации).

5.4. Из оставшегося – сколько занимают близкие, друзья.

5.5. Из оставшегося – сколько занимает ваше здоровье, спорт.

5.6. Осталось ли что-то на ваше хобби и есть ли оно. Творчество.

6. Рекомендуете прописать реальные действия в дальнейшем – домашнее задание себе самому!

Консультанту важно выяснить, какая доля деятельности (активности) клиента занимает большую часть его жизни, а где замечен дефицит его жизненной энергии (действий, активности, ресурса). Особенность методики заключается в том, что с использованием кинетического песка в образе хлеба для клиента видение напряженных точек становится наглядно представлено в песочной картине, которую создал клиент. Он как будто только что открыл глаза на свою жизнь. Далее сделать акцент, подробнее остановиться на этом моменте, обсудить, дать возможность клиенту проговорить, аргументировать эту ситуацию. После понимания, осознания, принятия ситуации ресурсного состояния клиента есть возможность скорректировать свои действия и воздействовать на эту ситуацию, а именно: поменять, пока в образе хлеба.

Консультант предлагает: От какого «куска вашего хлеба» можно «отломить кусок» и сколько? Как вы думаете, где лишнее? И куда добавить? Предложить проговорить, проверить на экологичность. Помогаем клиенту дополнительными вопросами: Что именно из ресурсов этого «куска хлеба» вы убираете? Какой ресурс (временной, физический, эмоциональный, материальный и т. д.) вы добавите в эту часть вашей жизнедеятельности? А как это на самом деле будет происходить? Будет ли так Вам удобно? Комфортно? Достаточное ли количество вы добавили (убрали)? В чем это будет проявляться в реальной жизни? Когда клиент реально готов изменить что-то в своей деятельности и проговорит правдоподобные действия – принимаем за истину. Изменения предлагаем слепить на песочном «хлебе».

Затем важно предложить клиенту прописать все реальные действия как задания на ближайшее время. Как собственно в любой методике, есть несколько важных мо-



ментов, которые нужно учитывать. Первый момент, на что нужно обратить внимание: когда клиент представляет свою жизнь в виде хлеба – принимает ли он ее в целом? Как принимает? Возможно, не нужно будет идти на деление «хлеба», а важно остановиться на внутреннем ощущении клиента того, «имеет ли он вообще право на жизнь». Если наблюдается ситуация субъективного ощущения нарушения права на жизнь, клиент не принимает свою жизнь полноценно, то это становится причиной усталости, раздражения, отсутствия разрешения радоваться, дышать. В этом случае психологу необходимо остановиться для терапии, изменения субъективного ощущения запрета на существование.

Второй момент: как уже было отмечено, свое проявление СЭВ находит в трудовой деятельности, но иногда можно наблюдать, что эмоционально человек выгорает от отношений с любимым человеком, в семейных отношениях или так увлекается своим здоровьем, что это его уже выматывает, а клиент об этом даже не догадывается.

Далее специалист может столкнуться с проблемой: что можно убрать и куда? Какого ресурса не хватает и что является перебором в одном из аспектов жизни клиента. Что «лишнее» конкретно будем убирать и что конкретно добавлять в недостающую часть жизни? В песке это сделать легко: из большей части взяли песок, в меньшую часть добавили. Дать подумать и проговорить клиенту: о чем конкретно идет речь, не навязывая свои идеи, представления, свой жизненный опыт. Каждый клиент в рамках своего опыта, своих возможностей и осознания меняет что-либо в своей жизни.

Таким образом, методику «ЖИТО» можно использовать как метод арт-терапии в психологической, социальной, педагогической сферах деятельности, в работе над профилактикой синдрома эмоционального выгорания. Она дает возможность клиенту защищенно, корректно отработать свои «слепые пятна» во взаимодействии в социуме, охватывая все сферы жизни. Бессознательно представляя свою жизнь в виде каравая, хлеба, клиент раскрывает для себя невидимые простым глазом стороны, где нужна опора, поддержка, усиление или, наоборот, легкость принятия той или иной ситуации.

### Список источников

1. Вараксина А. В., Ляпунова О. Е. Плассотерапия как средство работы со страхами [Электронный ресурс] // Психологические науки: теория и практика: материалы IV Международной научной конференции (Москва, 20–23 ноября 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 36–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24885981> (дата обращения: 24.01.2023).
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja-bukva-zh/158> (дата обращения: 24.01.2023).
4. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6, № 1. С. 27–39.
5. Икорский А. А. Особенности эмоционального выгорания у специалистов, работающих с умирающими больными // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. № 1 (36). С. 102–121. DOI: <https://doi.org/10.15382/sturIV201536.102-121>



6. Маслак К. Профессиональное выгорание: Как люди справляются. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2001. 528 с.

7. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. Т. 1, Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/87721> (дата обращения: 24.01.2023).

8. Пискунова В. В. Особенности синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестер, оказывающих паллиативную помощь [Электронный ресурс] // Вестник Прикамского социального института. 2019. № 3 (84). С. 69–73. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41538938> (дата обращения: 13.01.2023).

9. Проничева М. М., Булыгина В. Г., Московская М. С. Современные исследования синдрома эмоционального выгорания у специалистов профессий социальной сферы [Электронный ресурс] // Социальная и клиническая психиатрия. 2018. Т. 28, № 4. С. 100–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36693866> (дата обращения: 13.01.2023).

10. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95.

11. Устав ВОЗ. Основные документы. Всемирная организация здравоохранения [Электронный источник]. URL: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-ru.pdf?ua=1#page=9> (дата обращения: 13.01.2023).

12. Чернышкова Н. В., Дворникова Е. О., Малинина Е. В. Особенности синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников государственных и частных медицинских учреждений // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». 2018. Т. 11, № 4. С. 61–72. DOI: <https://doi.org/10.14529/psy180407>

13. Amanullah S., McNally K., Zelin J., Cole J., Cernovsky Z. Are Burnout Prevention Programs for Hospital Physicians Needed? // Asian Journal of Psychiatry. 2017. Vol. 26. Pp. 66–69. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2017.01.009>

14. Byrne U. Wheel of Life // Business Information Review. 2005. Vol. 22, Issue 2. Pp. 123–130. DOI: <https://doi.org/10.1177/0266382105054770>

15. Duggan E. W., Clark M. Moving Past Burnout, Looking Toward Engagement // Anesthesiology Clinics. 2022. Vol. 40, Issue 2. Pp. 399–413. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.anclin.2022.01.012>

16. Freudenberger H. J. Staff Burnout // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30, Issue 1. Pp. 159–165. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

17. Gowda V., Jordan S. G., Oliveira A., Cook T. S., Enarson C. Support From Within: Coaching to Enhance Radiologist Well-Being and Practice // Academic Radiology. 2022. Vol. 29, Issue 8. Pp. 1255–1258. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acra.2021.11.017>

18. Maslach C., Jackson S. E. The Maslach-Burnout-Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986. 286 p.

19. Yates S. W. Physician Stress and Burnout // The American Journal Medicine. 2020. Vol. 133, Issue 2. Pp. 160–164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2019.08.034>

## References

1. Varaksina A. V., Lyapunova O. E. Plassotherapy as a Means of Working with Fears [Electronic resource]. *Psychological Sciences: Theory and Practice*: Materials of the IV International Scientific Conference (Moscow, November 20–23, 2015). Moscow: Buki-Vedi Publ., 2015, pp. 36–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24885981> (date of access: 24.01.2023). (In Russian)

2. Vodopyanova N. E., Starchenkova E. S. *Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2008, 336 p. (In Russian)

3. Dal V. I. *Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language* [Electronic resource]. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogovelikorusskogo-jazyka-v-i-dalja-bukva-zh/158> (date of access: 24.01.2023). (In Russian)



4. Ermakova E. V. The Study of the Syndrome of Emotional Burnout as a Violation of the Value-Semantic Sphere of Personality (Theoretical Aspect). *Cultural-Historical Psychology*, 2010, vol. 6, issue 1, pp. 27–39. (In Russian)
5. Ikorsky A. A. Features of Emotional Burnout among Specialists Working with Dying Patients [Electronic resource]. *Bulletin of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University. Series 4: Pedagogy. Psychology*, 2015, no. 1 (36), pp. 102–121. DOI: <https://doi.org/10.15382/sturIV201536.102-121> (In Russian)
6. Maslak K. *Professional Burnout: How People cope. Workshop on Social Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 528 p. (In Russian)
7. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, vol. 1, part 2 [Electronic resource]. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/87721> (date of access: 24.01.2023). (In Russian)
8. Piskunova V. V. Features of the Syndrome of Emotional Burnout in Nurses Providing Palliative Care [Electronic resource]. *Bulletin of the Kama Social Institute*, 2019, no. 3 (84), pp. 69–73. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41538938> (date of access: 13.01.2023). (In Russian)
9. Pronicheva M. M., Bulygina V. G., Moskovskaya M. S. Modern Studies of the Syndrome of Emotional Burnout among Specialists in the Professions of the Social Sphere [Electronic resource]. *Social and Clinical Psychiatry*, 2018, vol. 28, issue 4, pp. 100–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36693866> (date of access: 13.01.2023). (In Russian)
10. Ronginskaya T. I. Burnout Syndrome in Social Professions. *Psychological Journal*, 2002, vol. 23, issue 3, pp. 85–95. (In Russian)
11. WHO constitution. Basic documents. World Health Organization [Electronic resource]. URL: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-ru.pdf?ua=1#page=9> (date of access: 13.01.2023). (In Russian)
12. Chernyshkova N. V., Dvornikova E. O., Malinina E. V. Peculiarities of Burnout Syndrome Among Medical Workers of Public and Private Medical Institutions. *Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"*, 2018, vol. 11, issue 4, pp. 61–72. DOI: <https://doi.org/10.14529/psy180407> (In Russian)
13. Amanullah S., McNally K., Zelin J., Cole J., Cernovsky Z. Are Burnout Prevention Programs for Hospital Physicians Needed? *Asian Journal of Psychiatry*, 2017, vol. 26, pp. 66–69. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2017.01.009>
14. Byrne U. Wheel of Life // *Business Information Review*, 2005, vol. 22, issue 2, pp. 123–130. DOI: <https://doi.org/10.1177/0266382105054770>
15. Duggan E. W., Clark M. Moving Past Burnout, Looking Toward Engagement. *Anesthesiology Clinics*, 2022, vol. 40, issue 2, pp. 399–413. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.anclin.2022.01.012>
16. Freudenberger H. J. Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 1974, vol. 30, issue 1, pp. 159–165. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
17. Gowda V., Jordan S. G., Oliveira A., Cook T. S., Enarson C. Support from Within: Coaching to Enhance Radiologist Well-Being and Practice. *Academic Radiology*, 2022, vol. 29, issue 8, pp. 1255–1258. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acra.2021.11.017>
18. Maslach C., Jackson S. E. *The Maslach-Burnout-Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986. 286 p.
19. Yates S. W. Physician Stress and Burnout. *The American Journal Medicine*, 2020, vol. 133, issue 2, pp. 160–164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2019.08.034>

## Информация об авторе

**Балацкая Наталья Яковлевна** – клинический психолог отделения паллиативной помощи, Новосибирская клиническая районная больница № 1, Новосибирск, Россия, [yalom27@yandex.ru](mailto:yalom27@yandex.ru)



**Information about the Author**

**Natalya Ya. Balatskaya** – Clinical Psychologist of the Department of Palliative, Novosibirsk Clinical District Hospital no. 1, Novosibirsk, Russia, yalom27@yandex.ru

Поступила: 21.02.2023

Одобрена после рецензирования: 13.03.2023

Принята к публикации: 30.03.2023

Received: 21.02.2023

Approved after peer review: 13.03.2023

Accepted for publication: 30.03.2023





СМАЛЬТА 2023, № 1

SMALTA 2023, no. 1

Обзорная статья

УДК 159.9+159.923+796.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2301.07

## Особенности мотивационной сферы у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья

**Кокорина Александра Александровна**

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

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию мотивации в спорте как одному из основных факторов, влияющих на адаптацию и формирование новых физических и психологических способов коррекции для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются этапы появления, становления, активного развития и популяризации следж-хоккея как адаптивного спорта для лиц с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом. Обозначены категории лиц, которым доступен данный способ коррекции, а также сложности их адаптации. В историческом аспекте рассматривается термин «мотивация», а также особенности мотивации, факторы ее появления, взаимосвязь с самооценкой и внутренние составляющие, выявленные различными авторами. В заключение обобщены результаты исследований мотивации и обозначены проблемы, требующие внимания для развития данного паралимпийского вида спорта.

*Ключевые слова:* адаптивный спорт, коррекция, мотивация, следж-хоккей, лица с ограниченными возможностями здоровья, спортсмены, Паралимпийские игры.

*Для цитирования:* Кокорина А. А. Особенности мотивационной сферы у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья // СМАЛЬТА. 2023. № 1. С. 73–82. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.07>

Review Article

## Features of the Motivational Sphere in Athletes with Disabilities

**Alexandra A. Kokorina**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* This work is devoted to the consideration of motivation in sports as the main factor influencing the adaptation and formation of new physical and psychological methods of correction for people with disabilities. Aspects of the emergence, formation, active development and popularization of sledge hockey, as an adapted sport for persons

---

© Кокорина А. А., 2023



with special educational needs, in Russia and abroad, are considered. The categories of persons to whom this method of correction is available, as well as the difficulties of their adaptation, are indicated. The historical aspect of the appearance of the term “motivation” and its features, the factors of appearance, the relationship with self-esteem, as well as internal components from the position of various authors are described. In conclusion, the results of motivation studies are presented and the problems that require attention for the development of this Paralympic sport are outlined.

*Keywords:* adapted sports, correction, motivation, sledge hockey, persons with disabilities, athletes, Paralympic Games.

*For Citation:* Kokorina A. A. Features of the Motivational Sphere in Athletes with Disabilities. *SMALTA*, 2023, no. 1, pp. 73–82. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.07>

Актуальность данного исследования обусловлена появлением новых и разнообразных способов коррекции в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья, например посредством спорта. К сожалению, из-за недостатка информации, ограниченности финансов и особенностей адаптационной и мотивационной сфер в спорте у данной категории лиц эти методы оказываются доступны не всем. В наше время существует огромное количество различных видов спорта и только 22 из них адаптированы для людей с ограниченными возможностями здоровья. В этот список входит достаточно молодой вид спорта, историю которого подробно описал в своей статье К. А. Бадрак [4], – следж-хоккей (от англ. sledge – сани). Данный вид спорта зародился на базе реабилитационного центра в Стокгольме в 1960-е гг., его создателями являются люди с ограниченными возможностями здоровья. Интерес к теме вызван тем, что данный вид спорта доступен людям, имеющим нарушения опорно-двигательного аппарата (в частности детский церебральный паралич), зрения, речи, а также с задержкой психического развития и другие особенности. Следж-хоккей – это игровой вид спорта, в котором используются специальные сани с лезвием и клюшка, разделенная на две части, чтобы одной частью отталкиваться и приводить сани в движение, а другой, с крюком, отбирать шайбу, совершать передачи и бросать. Правила, установленные Международной федерацией, практически не отличаются от классического хоккея: две команды также перемещаются по полю и пытаются забить как можно больше голов в ворота соперника, побеждает команда, которая забросила больше шайб за определенное время. Минимальные отличия заключаются в уменьшенном игровом времени, экипировке и измененной площадке для удобного катания на санях. Следж-хоккей входит в состав Паралимпийских игр, а их создателем является нейрохирург Л. Гутман [5; 19]. В Россию следж-хоккей пришел в 2008 г., начали собираться люди и появляться команды, а уже в декабре 2009 г. прошел первый чемпионат России. Еще десять лет назад в нашей стране невозможно было представить, что люди с ограниченными возможностями здоровья смогут заниматься адаптированным хоккеем, а на сегодняшний день наблюдается популяризация этого вида спорта во многих городах. Благодаря этому спорту в стране появилось 8 основных команд в этом направлении. Появилась возможность адаптированного развития физической активности детей и взрослых, способы их реабилитации и профессиональной самореализации [11; 15], но они имеют ряд особенностей. В данной статье будет рассмотрена проблема мотивации в спорте, поскольку мотивация важна в занятиях спортом, способствует получению положительных эмоций и достижению высоких результатов [20].



А. Ю. Афонин [2] отмечает, что А. Шопенгауэр впервые описал мотивацию как совокупность факторов, побуждающих любого человека к достижению цели и имеющих внутренние и внешние стимулы, т. е. это динамическая система, которая вызывает и направляет ориентирование по направлению к определенной цели. Внешней мотивацией для человека выступает то, что его окружает, а внутренней – воля и сознание, это именно те внутренние стимулы, которые побуждают к действиям [17]. Чтобы выполнять спортивные задания на высоком уровне, любой вид деятельности требуется мотивация [19; 22]. Она формируется как внутриличностно, так и под воздействием коллектива и единомышленников. Внутри личности мотивация берет начало в осознании своего желания и внутреннего побуждения к действиям, а также при наблюдении за кумирами. Внешняя мотивация начинается там, где человек находит людей, которые имеют схожие мотивы и цели и готовы объединиться для взаимопомощи в достижении этого. Большое значение мотивация имеет для формирования положительных нейронных связей в тренировочном процессе. Другими словами, спортсмена мотивирует то, что тренировка, на которой он морально и физически больше выложился, выступает фундаментом его побед.

При занятиях спортом важно наличие у спортсменов мотивации к тренировкам, так как ее отсутствие значительно снижает результативность. На начальном этапе легко замотивировать игроков, так как даже незначительные, но правильные действия и мысли («Я сделал это!») производят выброс в кровь гормона дофамина и создают новые нейронные связи, подкрепленные положительным мышлением. Тренировочный процесс в команде влияет на выработку гормона окситоцина, который отвечает за социализацию и формирование доверия к коллективу. Для людей с ограниченными возможностями здоровья важно иметь поддержку на всех этапах становления спортсменами не только от тренеров, родителей и психолога-дефектолога, но и от того коллектива, с которым они выходят на лед каждый раз. Любой человек желает получать удовольствие и эмоциональный отклик от того, чем он занимается, а это происходит только вследствие выброса гормонов в кровь. Когда по различным причинам человек перестает их получать, он теряет мотивацию заниматься этим видом деятельности и отправляется на поиски другого, который будет отвечать его потребностям. Именно так работает заложенная эволюцией система рептильного мозга человека, в котором находятся мозжечок и ствол головного мозга, и они отвечают за регуляцию основных жизненных инстинктов. В коре головного мозга появляются новые нейронные пути и связи, но там отсутствует выработка гормонов. За появление гормонов отвечает лимбическая система, и в совокупности это все помогает человеку понимать, какие действия приносят пользу и отвечают его потребностям [10].

Исходя из вышеописанного, можно выделить основные факторы, обеспечивающие поддержку мотивации у всех спортсменов. Первый – это творческий и разнообразный подход тренеров к планированию и проведению тренировок, так как с каждой тренировкой мозг создает новые нейронные связи и они требуют подкрепления, но, если делать одни и те же упражнения, перестанут появляться эти самые нейронные связи и будет происходить подкрепление только уже имеющихся, а данный процесс не ведет к прогрессу мотивационной сферы, так как интерес будет пропадать. Поэтому тренерам при работе в командных видах спорта нужно иметь опыт и квалификацию. Также при работе с лицами, имеющими особые образовательные потребности, необходимо иметь специальное дефектологическое образование для



того, чтобы понимать и осознавать все аспекты мотивационной и физической сферы данной группы спортсменов. Вторым фактором выступает участие в соревнованиях, что способствует повышению командного духа, сплоченности и усилению нейронной связи посредством выброса гормона окситоцина и, как следствие, повышению уровня доверия друг к другу. Понимание в коллективе и отсутствие страха совершать ошибки способствует повышению мотивационной сферы у спортсменов. Постоянная поддержка тренера, родителей и команды в совокупности будет способствовать преобразованию психики и деятельности в целом [16].

А. О. Губенко [6] описывает зависимость мотивации от субъективных условий при физической подготовке спортсменов. Оно заключается в том, что тренировочный процесс имеет тесную связь с психологическими особенностями каждого игрока и тренер обязан учитывать различия и уровень мотивации каждого отдельно, а не в совокупности. Е. Г. Бабушкин [3] предложил выделять соревновательную мотивацию, разделяющуюся на избегание неудач и стремление достичь успеха. Если в сознании спортсмена преобладает мотивация избегания неудач, то, независимо от уровня регуляции деятельности, работоспособность будет снижаться, а результат останется на низком уровне. Преобладание стремления к успеху отличает спортсменов наличием цели и четкой психофизиологической регуляции своих действий, повышением эмоционального фона и склонностью к риску. Чем сильнее осознание мотивации к достижению успеха, тем тревожнее спортсмен становится. Рассматривая особенности спортивной мотивации, Е. Г. Бабушкин разделил составляющие внутренней мотивации на следующие компоненты [3]:

- 1) осознание правильности выполнения той деятельности, которой занимаешься;
- 2) сплоченный коллектив и, как следствие, отсутствие тревожности и страха перед ошибками;
- 3) полное включение в ту деятельность, которой занимаешься, физически и интеллектуально;
- 4) точное понимание целей и мотивов в данном виде деятельности.

Мотивы для тренировочного процесса Г. У. Ярмухометовой [22] разделяются на опосредованные и непосредственные. К опосредованным относятся такие мотивы, как желание стать здоровым и подготовка себя к социальной жизни через интеграцию в спорте. Ко вторым относятся потребности, заключающиеся в удовлетворении мышечной активности, улучшении физиологических возможностей своего организма, стремлении проявить и показать себя, другими словами, в самоутверждении.

Б. П. Яковлев с соавторами [21] утверждает, что посредством только вербальной коммуникации замотивировать на систематические занятия спортом невозможно. Подкрепление слов или подробного рассказа о спорте должно происходить через практику. Существует взаимосвязь между эмоциями, полученными во время практики, и появлением мотивации у спортсменов, так как положительные эмоции свидетельствуют о комфорте и, как следствие, создают новые нейронные пути. Взаимосвязь спортивной мотивации с самооценкой спортсмена достаточно велика, и Е. Б. Кузьмин с соавторами [9] утверждает, что уверенность в себе напрямую связана с достижениями в спорте. Уверенные в себе спортсмены в состоянии конструктивно и реалистично относиться к поражениям, а также взвешенно оценивать себя и свое состояние [14].

Проблема мотивации у людей с ограниченными возможностями здоровья, в частности детей, недостаточно исследована. У данной группы лиц при интегра-



ции в полноценную жизнь появляются сложности в оценивании и понимании своего места в обществе, в определении цели и мотива своей деятельности, что является особенно важным аспектом в формировании мотивации [7]. Еще одной сложностью формирования мотивации у детей с ограниченными возможностями здоровья являются условия в семье, где достаточно часто родители выбирают позицию гиперопеки, и, как следствие, дети растут в условиях эмоциональной, когнитивной, сенсорной и социальной депривации.

А. В. Гузева [8] изучала мотивационно-ценностную сферу подростков с ограниченными возможностями здоровья в сравнении с их нормотипичными сверстниками. Исследование проводилось в 2022 г. в городе Сочи в школе-гимназии № 44 с помощью следующих методик:

1) диагностическая методика Г. В. Резапкиной «Иерархия жизненных ценностей» – определение жизненных ценностей подростков;

2) опросник А. А. Реана на определение вектора мотивации.

В исследовании принимали участие 16 мальчиков и 10 девочек подросткового возраста (12–15 лет). Из них 10 человек учатся по программе 7.1 и 7.2, адаптированной для обучающихся с задержкой психического развития. Данные, которые были получены в ходе исследования, обрабатывались с помощью U-критерия Манна – Уитни. Результаты подтвердили гипотезу об отличиях мотивационной сферы у подростков с ограниченными возможностями здоровья: уровни их мотивации распределены больше на неудачу, чем на успех. Следовательно, у них будут возникать сложности при занятиях спортом, так как для достижения высоких результатов, стремления к победе и уверенности в своих действиях важен фактор наличия мотивации на успех.

Для понимания различий в мотивационной сфере подростков и действующих спортсменов А. С. Маховым [12] было проведено анкетирование, в котором приняли участие спортсмены, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата. По результатам исследования были выявлены факторы, определяющие мотивы, которые побуждают заниматься спортом. Этими факторами являются: совершенствование личностной сферы и социализация, реабилитация, улучшение физической подготовки и здоровый образ жизни. Исходя из данного исследования, прослеживается наличие мотивации на успех у спортсменов с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Из чего можно сделать вывод о том, что спорт предполагает всестороннее развитие личности при наличии у человека положительной мотивации.

Игра следж-хоккей достаточно сложная не только физически, но и психологически. Взаимодействие тренера с игроками станет более доступным благодаря знанию и пониманию факторов развития, а также особенностей формирования мотивационной сферы у лиц с ограниченными возможностями здоровья. Для того чтобы найти правильные пути коммуникации, тренерам нужно учитывать еще и гендерные особенности игроков, так как работа с девушками предполагает более углубленную работу с эмоциональной сферой. Данный аспект подготовки девушек в спорте описал А. Р. Надргулов с соавторами [18].

Преимуществом следж-хоккея является положительное влияние нагрузок на морфофункциональные и психофизиологические возможности следж-хоккеистов, занимающихся систематическими тренировками. Адаптивный хоккей позволяет спортсменам не только улучшать свои физические способности, но и расширять социальное взаимодействие.





Следовательно, возникает ряд проблем. Первой проблемой выступает недостаток информирования населения о существовании возможностей для лиц с ограниченными возможностями здоровья в данном виде спорта. Вторая проблема – недостаточная квалификация тренеров, ведь одного педагогического образования будет недостаточно для работы со следж-хоккеистами, нужно понимание всех аспектов, факторов и особенностей мотивационной сферы у лиц с ограниченными возможностями здоровья. Из этой проблемы вытекает третья – нехватка финансирования как для повышения квалификации тренеров, так и для обеспечения специальной формой спортсменов, оплаты трансфера, проживания и питания во время выездов на соревнования, а также для создания специальных условий на стадионе [13].

Перспективы развития следж-хоккея остаются неоднозначными, поскольку у этого вида спорта нет стабильного инвестирования, что отражается на его незначительной популярности, хотя он может выступать как долгосрочная инвестиция в физическое и психологическое развитие лиц с ограниченными возможностями здоровья. Систематическое финансирование следж-хоккея приведет к активному вовлечению лиц с ограниченными возможностями здоровья, формированию новых команд различных возрастов, их участию в паралимпийских соревнованиях и достижениям в спорте, а также положительно отразится на спортивной инфраструктуре [1].

В качестве перспективы дальнейшего исследования может выступить изучение взаимосвязи мотивации и успехов в спорте.

#### Список источников

1. *Авилова И. А.* Финансирование и популяризация адаптивного спорта среди молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: Экономика и управление. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 59–61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44851837> (дата обращения: 21.11.2022).
2. *Афонин А. Ю.* Понятие и значение мотивации и мотивационного процесса [Электронный ресурс] // Интеллектуальный потенциал XXI века: Ступени познания. 2013. № 17. С. 105–112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20695649> (дата обращения: 21.11.2022).
3. *Бабушкин Е. Г.* Формирование спортивной мотивации // Омский научный вестник. 2014. № 1 (125). С. 158–160.
4. *Бадрак К. А.* Хоккей-следж: историография вопроса [Электронный ресурс] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2015. № 4 (122). С. 18–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23383797> (дата обращения: 21.11.2022).
5. *Булгакова К. Г.* Паралимпийские игры [Электронный ресурс] // Научный журнал. 2017. № 10 (23). С. 82–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paralimpiyskie-igry-1> (дата обращения: 18.11.2022).
6. *Губенков А. О.* Мотивация как неотъемлемый элемент физической подготовки [Электронный ресурс] // Наука-2020. 2022. № 1 (55). С. 42–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49203950> (дата обращения: 23.11.2022).
7. *Гудкова Т. В.* Современные пути интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в социальную жизнь [Электронный ресурс] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (29). С. 68–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25581269> (дата обращения: 18.11.2022).
8. *Гузева А. В.* Особенности мотивационно-ценностной сферы подростков с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Педагогическая перспектива. 2022. № 2 (6). С. 45–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49167319> (дата обращения: 21.11.2022).





9. Кузьмин Е. Б., Азизуллин Р. Р., Денисенко Ю. П., Ионов А. А., Гераськин А. А., Андрияшшин И. Ф. Спортивная мотивация как психическое состояние личности спортсмена [Электронный ресурс] // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2016. № 1. С. 97–110. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25914245> (дата обращения: 23.11.2022).
10. Лоретта Г. Б. Гормоны счастья. Приучите свой мозг вырабатывать серотонин, дофамин, эндорфин и окситоцин. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 320 с.
11. Махов А. С. Информационно-потребностные компоненты формирования мотивации у инвалидов к занятиям адаптивным спортом [Электронный ресурс] // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2010. № 11. С. 99–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15503763> (дата обращения: 23.11.2022).
12. Махов А. С. Оценка эффективности формирования мотиваций к занятиям физическими упражнениями и спортом у людей с инвалидностью [Электронный ресурс] // Вестник спортивной науки. 2012. № 3. С. 52–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21010190> (дата обращения: 23.11.2022).
13. Махов А. С., Степанова О. Н. Проблемы управления развитием адаптивного спорта в России [Электронный ресурс] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2009. № 12 (58). С. 67–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12980909> (дата обращения: 23.11.2022).
14. Минченкова Н. В., Овечкина И. В. Темперамент и воля у хоккеистов [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 1-4 (20). С. 31–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21195974> (дата обращения: 18.11.2022).
15. Митрохин Е. А., Антонов А. А. Адаптивная физическая культура и спорт // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2019. Т. 4, № 2. С. 251–255.
16. Платонова З. Н., Бондарева Н. А. Особенности спортивной мотивации у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2021. № 2 (22). С. 64–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46356520> (дата обращения: 22.11.2022).
17. Первозкин С. Б., Первозкина Ю. М. Мотивационно-ролевые модели социализации в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Развитие человека в современном мире. 2020. № 1. С. 49–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42771170> (дата обращения: 22.11.2022).
18. Романова Н. Н., Надргулов А. Р. Педагогические условия психологической подготовки в женском хоккее [Электронный ресурс] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2021. № 9 (199). С. 380–382. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47144406> (дата обращения: 24.11.2022).
19. Седоченко С. В., Савинкова О. Н., Бегидова Т. П. Исследование мотивации к занятиям адаптивным спортом в аспекте социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Вестник Университета Российской академии образования. 2018. № 3. С. 85–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36351433> (дата обращения: 21.11.2022).
20. Никольский А. Ю. Паралимпийские игры: путь к мировому успеху [Электронный ресурс] // Вестник Российского Международного Олимпийского Университета. 2012. № 2 (3). С. 92–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30624791> (дата обращения: 22.11.2022).
21. Яковлев Б. П., Бабушкин Г. Д., Бабушкин Е. Г., Усаева Н. Р. Взаимосвязь мотивации и эмоций в физкультурно-спортивной деятельности [Электронный ресурс] // Теория и практика физической культуры. 2014. № 2. С. 87–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21166913> (дата обращения: 22.11.2022).
22. Ярмухаметова Г. У. Мотивация в спорте // Вестник науки. 2018. Т. 3, № 9. С. 61–63.



---

**References**

1. Avilova I. A. Financing and Popularization of Adaptive Sports Among youth with Disabilities and Disabled People [Electronic resource]. *Azimuth of Scientific Research: Economics and Management*, 2021, vol. 10, no. 1 (34), pp. 59–61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44851837> (date of access: 21.11.2022). (In Russian)
2. Afonin A. Yu. The Concept and Significance of Motivation and Motivational Process [Electronic resource]. *Intellectual Potential of the XXI Century: Steps of Cognition*, 2013, no. 17, pp. 105–112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20695649> (date of access: 21.11.2022). (In Russian)
3. Babushkin E. G. Formation of Sports Motivation. *Omsk Scientific Bulletin*, 2014, no. 1 (125), pp. 158–160. (In Russian)
4. Badrak K. A. Hockey-Sledge: Historiography of the Issue [Electronic resource]. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, 2015, no. 4 (122), pp. 18–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23383797> (date of access: 21.11.2022). (In Russian)
5. Bulgakova K. G. Paralympic Games [Electronic resource]. *Scientific Journal*, 2017, no. 10 (23), pp. 82–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paralimpiyskie-igry-1> (date of access: 18.11.2022). (In Russian)
6. Gubenkov A. O. Motivation as an Integral Element of Physical Fitness [Electronic resource]. *Nauka-2020*, 2022, no. 1 (55), pp. 42–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49203950> (date of access: 23.11.2022). (In Russian)
7. Gudkova T. V. Modern Ways of Integration of People with Disabilities and Disabilities in Social Life. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2016, no. 1 (29), pp. 68–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25581269> (date of access: 18.11.2022). (In Russian)
8. Guzeva A. V. Features of the Motivational and Value Sphere of Adolescents with Disabilities [Electronic resource]. *Pedagogical Perspective*, 2022, no. 2 (6), pp. 45–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49167319> (date of access: 21.11.2022). (In Russian)
9. Kuzmin E. B., Aziullin R. R., Denisenko Yu. P., Ionov A. A., Geraskin A. A., Andryushishyn I. F. Sports Motivation as a Mental State of the Athlete's Personality [Electronic resource]. *Human Health, Theory and Methods of Physical Culture and Sport*, 2016, no. 1, pp. 97–110. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25914245> (date of access: 23.11.2022). (In Russian)
10. Loretta G. B. *Hormones of Happiness. Train Your Brain to Produce Serotonin, Dopamine, Endorphin and Oxytocin*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2016, 320 p. (In Russian)
11. Makhov A. S. Information-Need Components of the Formation of Motivation Among Disabled People to Engage in Adaptive Sports [Electronic resource]. *Bulletin of the Russian State University named after I. Kant. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, 2010, no. 11, pp. 99–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15503763> (date of access: 23.11.2022). (In Russian)
12. Makhov A. S. Assessment of the Effectiveness of the Formation of Motivations for Physical Exercises and Sports in People with Disabilities [Electronic resource]. *Bulletin of Sports Science*, 2012, no. 3, pp. 52–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21010190> (date of access: 23.11.2022). (In Russian)
13. Makhov A. S., Stepanova O. N. Problems of Managing the Development of Adaptive Sports in Russia [Electronic resource]. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, 2009, no. 12 (58), pp. 67–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12980909> (date of access: 23.11.2022). (In Russian)
14. Minchenkova N. V., Ovechkina I. V. Temperament and will in Hockey Players [Electronic resource]. *International Research Journal*, 2014, no. 1-4 (20), pp. 31–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21195974> (date of access: 18.11.2022). (In Russian)



15. Mitrokhin E. A., Antonov A. A. Adaptive Physical Culture and Sport. *Interexpo Geo-Siberia*, 2019, vol. 4, no. 2, pp. 251–255. (In Russian)
16. Platonova Z. N., Bondareva N. A. Features of sports Motivation in Athletes with Disabilities [Electronic resource]. *Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy*, 2021, no. 2 (22), pp. 64–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46356520> (date of access: 22.11.2022). (In Russian)
17. Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M. Motivational Role Models of Socialization in Adolescence [Electronic resource]. *Human Development in the Modern World*, 2020, no. 1, pp. 49–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42771170> (date of access: 22.11.2022). (In Russian)
18. Romanova N. N., Nadrgulov A. R. Pedagogical Conditions of Psychological Training in Women's Hockey [Electronic resource]. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, 2021, no. 9 (199), pp. 380–382. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47144406> (date of access: 24.11.2022). (In Russian)
19. Sedochenko S. V., Savinkova O. N., Begidova T. P. Research of Motivation to Engage in Adaptive Sports in the Aspect of Social Integration of Persons with Disabilities [Electronic resource]. *Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*, 2018, no. 3, pp. 85–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36351433> (date of access: 21.11.2022). (In Russian)
20. Nikolsky A. Yu. Paralympic Games: the Way to World Success [Electronic resource]. *Bulletin of the Russian International Olympic University*, 2012, no. 2 (3), pp. 92–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30624791> (date of access: 22.11.2022). (In Russian)
21. Yakovlev B. P., Babushkin G. D., Babushkin E. G., Usaeva N. R. Interrelation of Motivation and Emotions in Physical Culture and Sports Activity [Electronic resource]. *Theory and Practice of Physical Culture*, 2014, no. 2, pp. 87–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21166913> (date of access: 22.11.2022). (In Russian)
22. Yarmukhametova G. U. Motivation in Sport. *Bulletin of Science*, 2018, vol. 3, no. 9, pp. 61–63. (In Russian)

### Информация об авторе

**Кокорина Александра Александровна** – студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, [kokor81a@gmail.com](mailto:kokor81a@gmail.com)

### Information about the Author

**Alexandra A. Kokorina** – Student of Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [kokor81a@gmail.com](mailto:kokor81a@gmail.com)

Научный руководитель – *Юлия Михайловна Перевозкина*,  
доктор психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой практической и специальной психологии,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru),  
<https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Scientific Director – *Yulia M. Perevozkina*,  
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Practical and Special Psychology,



Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, Russia, per@bk.ru,  
<https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Поступила: 11.01.2023

Одобрена после рецензирования: 03.03.2023

Принята к публикации: 30.03.2023

Received: 11.01.2023

Approved after peer review: 03.03.2023

Accepted for publication: 30.03.2023



Обзорная статья

УДК 159.9+159.93

DOI: 10.15293/2312-1580.2301.08

## Восприятие визуальных образов в психологии искусства

**Мартынова Полина Георгиевна**

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

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ феноменологии визуального восприятия в психологии изобразительного искусства. Исследуются аспекты восприятия как одной из психических функций и визуальных образов как осмысленных перцептивных феноменов. Рассматривается вопрос предопределенности восприятия и его развития. Благодаря анализу источников выявлена главная характеристика визуального восприятия, влияния на современную культуру и мышление человека. Описаны возможности применения психологии искусства в психологическом консультировании. Практические методы изобразительного искусства объяснены с позиций психологии, а также указаны примеры восприятия визуальных образов в арт-терапии на основе исследований отечественных и зарубежных авторов. В заключение рассмотрены примеры восприятия человеком визуальных образов в психодиагностических методиках, а также обозначены перспективы будущей теоретической и практической работы в сфере психотерапии через призму изобразительного искусства.

*Ключевые слова:* восприятие, визуальный образ, феноменология визуальных образов, творчество, психология искусства, арт-терапия.

*Для цитирования:* Мартынова П. Г. Восприятие визуальных образов в психологии искусства // СМАЛЬТА. 2023. № 1. С. 83–92. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.08>

Review Article

## Perception of Visual Images in the Psychology of Art

**Polina G. Martynova**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* The article presents a theoretical analysis of the phenomenology of visual perception in the psychology of fine art. Aspects of perception as one of the mental functions and visual images as meaningful perceptual phenomena are analyzed. The question of the predestination of perception, its development and foundations is discussed. With the help of the analysis of many fundamental sources, the main characteristic of visual perception, influence on modern culture and human thinking has been established. The possibilities of applying the psychology of art in psychological counseling are described. The practical methods of fine art are explained from the standpoint of psychology, as well as examples of the perception of visual images in art therapy based on the research of domestic and foreign authors are indicated. In conclusion, examples of human perception of visual



images in psychodiagnostic techniques are considered, and prospects for future theoretical and practical work in the field of psychotherapy through the prism of fine art are outlined.

*Keywords:* perception, visual image, phenomenology of visual images, creativity, psychology of art, art therapy.

*For Citation:* Martynova P. G. Perception of Visual Images in the Psychology of Art. *SMALTA*, 2023, no. 1, pp. 83–92. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.08>

Если произведение искусства истолковывать как невроз, то либо произведение искусства – определенный невроз, либо всякий невроз – произведение искусства.

*К. Г. Юнг*

С развитием общества в нем происходят социокультурные изменения, история человечества пополняется новыми событиями, поколения сменяют друг друга, но одно остается неизменным – искусство. Поскольку главным способом его исследования является визуальное восприятие, актуальным становится систематизация и изучение принципов, свойств и особенностей осмысления визуальных образов в культуре. Знания о характеристиках и структуре восприятия человека составляют важную часть профессиональной подготовки психолога, независимо от его специализации. Значительна и проблематика данного вопроса, поскольку изучение феномена восприятия образов позволяет объяснить, почему люди, выросшие в неодинаковом социокультурном поле, наблюдают визуальные объекты, с одной стороны, совершенно по-разному, с другой – одинаково. Исследование восприятия визуальных образов дает понимание природы человека: большинство символов, форм и цветов воспринимаются аналогично, вне зависимости от происхождения, но воспроизводятся и запоминаются в сознании как нечто исключительно индивидуальное. Каждый человек ведом чувствами, визуальные предметы искусства пробуждают в людях самые разные эмоции, поэтому тему восприятия в психологии искусства невозможно обойти стороной. Методологическую основу статьи составили работы «Психология искусства» Л. С. Выготского [5], «Архетип и символ» К. Г. Юнга [22], где особо важными выступают теории коллективного бессознательного и общности символов; значимое применение нашли концепции феноменологии восприятия с точки зрения философии М. Мерло-Понти [12] и колористики в интерпретации Н. А. Кормина [7], а также работы В. В. Прозерского [17], Р. Арнхейма [1] и других авторов об эстетическом и психологическом переживании визуальных образов.

Восприятие окружающего мира – это психический процесс, который включает в себя работу всех органов чувств и служит основой для дальнейшей обработки информации корой головного мозга, поэтому его изучение является одной из важнейших задач психологии. Значение восприятия в структуре познавательных процессов определяется двумя обстоятельствами. Во-первых, непосредственное, чувственное отражение действительности играет большую роль в организации практической деятельности субъекта. Во-вторых, перцептивные процессы выступают основой для формирования мышления [3]. Приведенные характеристики совершенно точно описывают акт восприятия и напрямую относятся к визуальной его форме. Кроме психологической и физиологической сторон, восприятие затрагивает философский аспект, поскольку без восприятия не было бы мышления, поэтому возникает проблема материального и идеального: неизбежное наличие предмета восприятия как





материи и процесс познания как выражение идеального. Философы размышляют о характере визуального восприятия многие века, что, впрочем, тесно связано с появлением искусства.

Искусство с момента своего зарождения выполняет самые разные функции: от отражения автором действительности, расширения границ фантазийного и эстетического мира до развлечения и предмета материального достатка [16]. Искусство «работает» с человеческими чувствами, и любое художественное произведение, в нашем случае визуальное, наглядно иллюстрирует эту работу. Чувства и эмоции, безусловно, входят в содержание произведения искусства, однако в нем они преобразуются для следующего адресата – сознания человека. По мысли Л. С. Выготского [5], художественный прием создает и метаморфоз материала произведения, и метаморфоз чувств, смысл которого состоит в том, что чувства возвышаются над индивидуальными, обобщаются и становятся общественными. Так, смысл и функция тоскливой картины оказывается не только в том, чтобы передать наблюдателям грусть художника и заразить зрителя ею, а в том, чтобы претворять эту грусть так, чтобы человеку что-то открылось по-новому – в более высокой, более человеческой жизненной правде. Именно такой преобразовательный процесс визуального восприятия занимает психологов.

Психология искусств начинает формироваться во второй половине XIX в. [5]. Первыми отечественными исследователями в данной области являются Л. С. Выготский, А. Н. Веселовский, А. А. Потебня, Н. А. Бердяев, Б. Г. Ананьев. Зарубежные исследователи в своих работах опираются на идеи З. Фрейда [19] и К. Г. Юнга [22], которые имеют схожее основание: содержание коллективного бессознательного представлено так называемыми архетипами – всеобщими образами, формами, идеями, представляющими собой доопытные формы знания. Архетипы тесно связаны с феноменологией перцептивных образов.

Фундаментальное положение восприятия визуальных образов заключается в следующем: перцептивный и визуальный образы не могут существовать отдельно друг от друга [1]. Визуальный образ создается из множества форм и символов, значение которых взращивается в обществе с детства, дополняется на протяжении всего развития и передается из поколения в поколение. В этом заурядном процессе интересны несколько пунктов: во-первых, то, как создавались и сохранялись образы-архетипы, интуитивно понятные людям с совершенно разным жизненным опытом; во-вторых, как формы, цвета, интенсивность нажатия кисти по холсту воспринимаются (и воспринимаются ли?) зрителями, соответствует ли восприятие тому, что было задумано художником; в-третьих, как картина дополняется образами в сознании, какое влияние это оказывает на психологическое состояние человека и как это использовать в психологическом консультировании. Рассмотрим эти вопросы подробнее.

Возвратимся к философской трактовке. В специальном (философском) смысле образ – одно из основных понятий теории познания, характеризующее результат отражательной (познавательной) деятельности субъекта. В широком смысле (в научном обиходе) термин «образ» употребляется по отношению к видам чувственного отображения (ощущениям, восприятиям и представлениям) [8]. Само восприятие включает в себя ощущение и основывается на нем. При этом всякий перцептивный образ включает в себя целый ряд ощущений, так как любой предмет или явление обладают многими и различными свойствами, каждое из которых способно неза-



висимо от других свойств вызвать ощущение [11]. Итак, определив для изучения вопросы о формировании архетипов и точности выражения автором замысла, стоит рассмотреть некоторые зарубежные теории.

Определяя процесс видения и его дальнейшее осмысление, человек в первую очередь должен иметь доступ к целостной картине перед ним. Несмотря на категориальность и выборочность восприятия, наше сознание сначала вычленяет некоторые детали, проводит с ними ассоциации, побуждает чувства, а затем преподносит целостное зрелище. В случае, когда картина или любой другой визуальный предмет искусства долгое время рассматривается человеком только как отдельные части целого, детально, можно сказать, мозаично, возникают неопределенные чувства, ощущение потери, тоски или озадаченности от неуловимости смысла. Примером подобного характера восприятия и соответствующих чувств могут послужить картины известного художника XVI в. Иеронима Босха, чей стиль является противоречивым для большинства наблюдателей. Одних обилие деталей, символизм форм и, казалось бы, неуместных предметов увлекает, побуждает рассматривать произведение тщательно, собирать детали воедино, создавать в сознании целостное восприятие визуального образа в совокупности с дополнительной аудиальной или текстовой информацией, известной о символах того времени. Других же скрупулезность автора будет отталкивать, мозаика мелких деталей не создаст целостность, полноту восприятия, из-за отсутствия интереса видимое может быть оставлено [6]. Но это не значит, что человек не сформирует свое мнение об увиденном образе так же полно, как и первая группа зрителей. Таким образом, стоит сделать вывод об исключительности индивидуальных особенностей психики и познавательных способностей личности. Восприятие тесно связано не только с работой мозговых центров, но и с интересами отдельно взятого индивида. Поэтому значимыми являются теории коллективного бессознательного осмысления визуальных образов, отдельных цветов и форм.

Как отмечал Д. Элкнис в книге «Исследуя визуальный мир» [21], визуальная культура – это часть нового опыта мира, основное свойство которого – необозримая и неисчерпаемая [4]. Как люди, живущие в активном социуме, мы ежедневно потребляем огромное количество визуальной информации. Будь то продукт искусства или обыденности, человек анализирует его взглядом, сопоставляет со сформированными в голове за годы жизни образами, делает определенный вывод об увиденном. По теории З. Фрейда [19], этот процесс неотрывно сопровождается процессами фильтрации полученной информации через призму глубинного бессознательного. К. Г. Юнг [22] данную теорию дополнил: бессознательное стало не только индивидуальным, но и коллективным. Такая теория наглядно иллюстрирует возможность людей почти одинаково воспринимать объекты искусства, несмотря на неповторимость каждого индивида, так как система символов, заложенных в коллективном бессознательном, является сходной. Но, безусловно, анализ искусства не проходит в человеке только лишь благодаря сокрытым чувственным процессам. В. П. Зинченко с соавторами [3] описывал образ как чувственное психическое явление, по своему содержанию способное быть как чувственным, так и рациональным. Кроме того, процесс «погружения» в произведение искусства открывает в нас особенное, эстетическое чувствование. Оно представляет собой смещение восприятия с материальности объекта на его визуальный облик или форму [16]. Это доказывает исключительность значимости искусства в жизни человека и его неоспоримую



связь с психологией и ее сложными психическими процессами.

Определим свойства восприятия в визуальном искусстве:

- сенсорное качество и его количественная представленность;
- разделение воспринимаемого объекта на фигуру и фон;
- константность восприятия;
- система отсчета [8; 16].

Итак, в первом и втором свойстве можно выделить пространство, третье измерение, достигаемое формами картин, глубиной красок и точкой видения зрителя. «Видимое всегда находится от видящего на некоторой дистанции. Это пространство является еще одним конститутивом видения, средством коммуникации» [6]. Так утверждает М. Мерло-Понти [12], дополняя мысль тем, что мы видим только тогда, когда истинно погружены в этот процесс. С точки зрения физиологии погружение происходит за счет влияния раздражителя на нервные рецепторы и кору головного мозга. Один из видов нервных связей, образуемых при воздействии комплексного раздражителя, – это связь в пределах разных анализаторов, возникновение которых объясняется существованием ассоциаций (зрительных, кинестетических, осязательных и т. д.). Именно благодаря им у человека, который изучает художественную композицию, возникают те или иные эмоции, желание всмотреться в детали или, может быть, позвонить близкому человеку, который уж очень похож на одного из персонажей на полотне. Каждая эмоция обязана своим появлением комплексному изучению, сложным рефлексам и ассоциациям. Это обусловлено также тем, что люди, имея стремление все упорядочить, не оставляют изображения пустыми образами [14; 15]. Из этого берет начало категориальность восприятия, появляется категориальный образ – мы воспринимаем карандаш именно как карандаш, предмет со своими функциями и особенностями, нам знакомый, а не как простое изображение, не несущее для человека смысловой нагрузки, мы наделяем предмет значением [9].

Далее необходимо рассмотреть цвет и форму как основу восприятия [10]. Сам цвет – это феномен естественного света. Н. А. Кормин [7] утверждает: «Волны колористики как разновидности естественной теоретической установки при ее погружении в эмпирическую стихию могут достигать почти всего видимого горизонта». Рассматривая это положение в сфере восприятия, стоит сказать, что цвет как таковой имеет огромную широту интерпретаций и смыслов. Так, изучив колористику в психологии, можно многое понять о человеке, лишь взглянув на него самого или на его предметы деятельности. Говоря о цвете, можно задаться вопросом, существует ли предопределенность в его восприятии [8]. Правда ли, что зеленый – цвет спокойствия, фиолетовый – сумасшествия, красный – страсти [20]? Исследования психики детей точного ответа на это не дают, однако они выявляют определенную целостность восприятия, которая существует изначально.

В опытах А. Бине [2], который трактовал зрительные образы как представления конкретного характера, стоящие близко к мышлению, дети ни разу не воспринимали чернильные пятна Роршаха как нечто бессмысленное, они все время складывались для них в картины, как это происходит, что примечательно, и у взрослого человека. Также исследования показывают, что дети в своих рисунках, как правило, отдают предпочтение «активным» цветам [13]: красному и желтому; а в картинной галерее или музее ребенок будет более озабочен цветными, яркими работами [14], чем мрачными сложными полотнами, изучением которых проникаются больше взрослые. Основной вывод заключается в том, что многообразие цветовых впечатлений



просматривается синтезом, синтезируется снова и снова работой сознания [7], возбуждая в человеке эмоции, затрагивая грани психики и восприятия; результат синтеза оказывается неоднозначным в зависимости от жизненного социокультурного опыта и напрямую связан с возрастом выбранного испытуемого.

Визуальное восприятие изобразительного искусства в психотерапии представлено в ряде работ [3; 4; 13; 17]. Здесь глобальным примером целостности восприятия, субъективности ассоциирующихся образов и многих других положений выступают психодиагностические тесты, такие как тест Роршаха, о котором уже говорилось выше, тест Сонди с выделением приятных и неприятных лиц по визуальному восприятию, тест Люшера на цветовое восприятие. Все выборы испытуемого в картиночных, визуальных методиках имеют большое значение для дальнейшей диагностики и психологического консультирования, поскольку широта интерпретаций позволяет диагносту-психологу не только проассоциировать и соотнести результат деятельности с психологическим знанием, но и узнать у самого человека более тщательно, что он чувствует при том или ином выборе, почему возникает именно такой образ, отчего оттенок одного цвета отталкивает, а другой притягивает и т. д. Схожие тесты можно проводить с известными картинками, узнавая, что первым бросается в глаза, какую историю хотел донести автор, все ответы можно продиагностировать в соответствии с изученными архетипами. Психодиагностические способы консультирования и терапии имеют широкую материальную и теоретическую базу с действующими валидными методиками, благодаря возможности человека воспринимать визуальные образы и его предрасположенности собирать целостную картинку из самых разных образов.

Также стоит остановиться на арт-терапии «как одной из форм психотерапевтической практики, основанной на использовании пациентами визуальных, пластических средств самовыражения в контексте психотерапевтических отношений» [18]. Арт-терапия совершает акт создания клиентом какого-либо продукта деятельности, акт же восприятия в этом случае осуществляется психотерапевтом по отношению к работе человека как к произведению искусства. «Поскольку раскрытие творческого акта происходит через эмоциональное включение, арт-терапевтом организуется определенная художественная обстановка, способствующая этому» [17, с. 21]. Это не простой способ диагностики в психологическом консультировании, который требует высокой квалификации специалиста, работающего с проективными методиками, а также большим уровнем включенности испытуемого в поставленную перед ним задачу. В арт-терапии важным фактором для достижения необходимого, наиболее точного результата в психологическом заключении, помимо теоретической базы знаний и широкой практики психолога, является расположение клиента, создание среды, полностью принимающей то творчество, которое исходит от человека в первую очередь, без глубокого логического осмысления. Именно условие доверительного климата позволяет исследуемому выйти на уровень понимания самого себя с помощью творчества и визуальных его проявлений, а специалисту – составить корректное заключение об особенностях личности, следуя получившимся визуальным образам, где важны и целостность, и категориальность, и константность восприятия. Опытный психолог сумеет дать необходимые рекомендации, взяв во внимание такие характеристики рисунка, как колористические установки, использование форм и нажима карандаша, расположение деталей на получившемся рисунке и др. При таком диагностическом процессе возможны не только выход на акту-



альную проблему, разрешение внутренних конфликтов, но и нетривиальное снятие стресса посредством созидательной деятельности, что в современном мире особенно актуально для каждого человека с повседневной эмоциональной нагрузкой.

Таким образом, восприятие визуальных образов в психологии искусства представляет собой интересную область для изучения общества, социальных групп, отдельных людей. Обобщив вышесказанное, важно сделать основной практический вывод: визуальное восприятие образов и их профессиональная интерпретация, показывая разнообразные формы диагностики, могут применяться в психологическом консультировании и первичной психодиагностике как в специальных центрах, индивидуальной работе, так в учебных и медицинских заведениях. Чувственные метаморфозы, возникающие с помощью визуального восприятия произведений искусства, могут влиять на психологическое состояние человека. Применение визуальных образов и анализа искусства дает возможность разрешения внутренних конфликтов человека посредством анализа не столько продукта искусства, сколько самого себя, своих реакций и чувств по отношению к изучаемому визуальному объекту. Свойства и функции восприятия визуального развиты у детей и взрослых, поэтому являются универсальным методом познания себя через искусство. Не только практическое применение визуального восприятия имеет обширную базу, но и теоретическая основа, исследования о цвете и форме, о составляющих измерениях картин и о влиянии совокупности символов в искусстве на психику человека остаются важным пластом науки для дальнейшего изучения и рассмотрения в рамках психологии. Одним из перспективных аспектов исследования может служить создание новых диагностических методик с использованием визуального восприятия через изобразительное искусство.

### Список источников

1. *Арихейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 392 с.
2. *Бине А.* Современные идеи о детях / пер. с фр. под ред. Г. Г. Шпетта. М.: Космос, 1910. 216 с.
3. *Величковский Б. М., Зинченко В. П., Лурия А. Р.* Психология восприятия. М.: Издательство Московского университета, 1973. 243 с.
4. *Венкова А. В.* Видеть и говорить. О книге Джеймса Элкинса «Исследуя визуальный мир» [Электронный ресурс] // Международный журнал исследований культуры. 2011. № 2 (3). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16920277> (дата обращения: 26.11.2022).
5. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М.: Азбука-Аттикус, 2021. 422 с.
6. *Духан И. Н.* Мерло-Понти и Сезанн: к становлению феноменологии видимого [Электронный ресурс] // Историко-философский ежегодник. 2011. № 2010. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22275383> (дата обращения: 26.11.2022).
7. *Кормин Н. А.* Цвет как проблема феноменологической эстетики [Электронный ресурс] // Философия и культура. 2020. № 9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44016714> (дата обращения: 26.11.2022).
8. *Лебедев А.* Феноменология визуальных образов в психологии искусства // Развитие личности. 2011. № 2. С. 68–81.
9. *Леонтьев А. Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 511 с.
10. *Лосев А. Ф.* Диалектика художественной формы. М.: Мысль, 1995. 940 с.
11. *Маклаков А. Г.* Общая психология. М.: Питер, 2000. 583 с.
12. *Мерло-Понти М.* Феноменология восприятия. СПб.: Наука, 1999. 312 с.





13. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981. 240 с.
14. Перевозкина Ю. М., Дядченко Е. А. Влияние самоотношения личности на восприятие образа в двухфакторных изображениях // В мире научных открытий. 2010. № 4-18 (10). С. 23–25.
15. Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Влияние архетипических ролевых образов на восприятие российской и казахстанской рекламы: межкультурный аспект // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 105–113.
16. Прозерский В. В., Голик Н. В. История эстетики. СПб.: Изд-во РХГА, 2011. 812 с.
17. Прозерский В. В. Общее и различное в эстетическом и художественном переживании [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2017. № 1-2 (61). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28183903> (дата обращения: 26.11.2022).
18. Растегаева Л. С. Эстетические принципы в методах арт-терапии [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного университета. 2009. № 7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12987175> (дата обращения: 27.11.2022).
19. Фрейд З. Введение в психоанализ. М.: Наука, 2001. 381 с.
20. Ципяцук Б. А. Восприятие цвета человеком [Электронный ресурс] // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2017. № 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29981369> (дата обращения: 26.11.2022).
21. Элкинс Дж. Исследуя визуальный мир. Вильнюс: Европейский гуманитарный университет, 2010. 534 с.
22. Юнг К. Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991. 304 с.

### References

1. Arnheim R. *Art and Visual Perception*. Moscow: Progress Publ., 1974, 392 p. (In Russian)
2. Binet A. *Modern Ideas about Children*. Moscow: Kosmos Publ., 1910, 216 p. (In Russian)
3. Velichkovsky B. M., Zinchenko V. P., Luria A. R. *Psychology of Perception*. Moscow: Publishing House of Moscow University, 1973, 243 p. (In Russian)
4. Venkova A. V. To see and Speak. About the Book by James Elkins “Exploring the Visual world” [Electronic resource]. *International Journal of Cultural Studies*, 2011, no. 2 (3). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16920277> (date of access: 26.11.2022). (In Russian)
5. Vygotsky L. S. *Psychology of Art*. Moscow: Azbuka-Attikus Publ., 2021, 422 p. (In Russian)
6. Dukhan I. N. Merleau-Ponty and Cezanne: Towards the Formation of the Phenomenology of the Visible [Electronic resource]. *Historical and Philosophical Yearbook*, 2011, no. 2010. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22275383> (date of access: 26.11.2022). (In Russian)
7. Kormin N. A. Color as a Problem of Phenomenological Aesthetics [Electronic resource]. *Philosophy and Culture*, 2020, no. 9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44016714> (date of access: 26.11.2022). (In Russian)
8. Lebedev A. Phenomenology of Visual Images in the Psychology of Art. *Personality development*, 2011, no. 2, pp. 68–81. (In Russian)
9. Leontiev A. N. *Lectures on General Psychology*. Moscow: Smysl Publ., 2000, 511 p. (In Russian)
10. Losev A. F. *Dialectics of Artistic Form*. Moscow: Mysl' Publ., 1995, 940 p. (In Russian)
11. Maklakov A. G. *General Psychology*. Moscow: Piter Publ., 2000, 583 p. (In Russian)





12. Merleau-Ponty M. *Phenomenology of Perception*. Saint Petersburg: Nauka Publ., 1999, 312 p. (In Russian)
13. Mukhina V. S. *The Visual Activity of a Child as a Form of Assimilation of Social Experience*. Moscow: Pedagogika Publ., 1981, 240 p. (In Russian)
14. Perevozkina Yu. M., Dyadchenko E. A. The Influence of Personality Self-attitude on Image Perception in Two-actor Images. *In the World of Scientific Discoveries*, 2010, no. 4-18 (10), pp. 23–25. (In Russian)
15. Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M. The Influence of Archetypal Role Images on the Perception of Russian and Kazakh Advertising: an Intercultural Aspect. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 2, pp. 105–113. (In Russian)
16. Prozersky V. V., Golik N. V. *History of aesthetics*. Saint Petersburg: Publishing House of Russian Christian Humanitarian Academy, 2011, 812 p. (In Russian)
17. Prozersky V. V. General and Different in Aesthetic and Artistic Experience [Electronic resource]. *Topical Issues of Social Sciences: Sociology, Political Science, Philosophy, History*, 2017, no. 1-2 (61). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28183903> (date of access: 26.11.2022). (In Russian)
18. Rastegaeva L. S. Aesthetic Principles in Art Therapy Methods [Electronic resource]. *Bulletin of the Orenburg State University*, 2009, no. 7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12987175> (date of access: 27.11.2022). (In Russian)
19. Freud Z. *Introduction to Psychoanalysis*. Moscow: Nauka Publ., 2001, 381 p. (In Russian)
20. Tsipyashchuk B. A. Perception of Color by a Person [Electronic resource]. *Bulletin of Medical Internet Conferences*, 2017, no. 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29981369> (date of access: 26.11.2022). (In Russian)
21. Elkins J. *Exploring the Visual World*. Vilnius: Publishing House of European University for the Humanities, 2010, 534 p. (In Russian)
22. Jung K. G. *Archetype and Symbol*. Moscow: Renessans Publ., 1991, 304 p. (In Russian)

### Информация об авторе

**Мартынова Полина Георгиевна** – студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, [martynova.polina2020@mail.ru](mailto:martynova.polina2020@mail.ru)

### Information about the Author

**Polina G. Martynova** – Student of Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [martynova.polina2020@mail.ru](mailto:martynova.polina2020@mail.ru)

Научный руководитель – *Юлия Михайловна Перевозкина*,  
доктор психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой практической и специальной психологии,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru),  
<https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Scientific Director – *Yulia M. Perevozkina*,  
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Practical and Special Psychology,  
Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, Russia, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru),  
<https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>



Поступила: 11.01.2023

Одобрена после рецензирования: 16.02. 2023

Принята к публикации: 25.03.2023

Received: 11.01.2023

Approved after peer review: 16.02. 2023

Accepted for publication: 25.03.2023



# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

---

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

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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

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

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

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

### Общий порядок опубликования

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

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

#### 1. Регистрация поступивших материалов.

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

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.



## **2. Порядок лицензирования.**

### **2.1. Заключение лицензионного договора.**

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

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

### **2.2. Лицензионный договор.**

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

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

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

## **3. Порядок рецензирования.**

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

### **3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.**

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

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов.

Не принимаются к публикации в научном журнале:

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



### 3.2. Процесс рецензирования.

3.2.1. Журнал осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих его тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются квалифицированными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3-х лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в редакции журнала 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 просвещения Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

### 3.3. Сроки рецензирования.

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

## 4. Оформление материалов статьи для публикации.

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

### 4.1. Общие сведения.

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

Формат страницы: А4 (210×297 мм).

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена.

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

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

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

Объем статьи: 12–25 с. (до 40000 знаков).

Переносы и номера страниц не ставятся.

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

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





Название файла должно соответствовать фамилии и инициалам первого автора (напр.: Бугрова\_НВ или Bugrova\_NV).

Материалы высылаются на электронную почту журнала [smalta.journal@nspru.ru](mailto:smalta.journal@nspru.ru)

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

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

4.2.1. Тип статьи (научная или обзорная статья).

4.2.2. УДК.

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

- **Название статьи.**
- **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).
- **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** место работы (учебное заведение или организация), город, страна.

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

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

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

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

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

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

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

- **Название статьи.**

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

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

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



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

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

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

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

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

4.5. Публикуемые сведения об авторах и публикации:

4.5.1. **На русском языке:**

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

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.5.2. **Ниже на английском языке:**

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

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

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

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

Пример оформления материалов для публикации приведен в приложении 1.

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



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

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

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

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

#### **5. Редакционная подготовка и оплата публикации.**

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

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

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

#### **6. Публикация.**

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

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

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

#### **7. Ответственность.**

Редакционная коллегия журнала «СМАЛЬТА» в своей работе стремится соблюдать и поддерживать стандарты этического поведения на всех этапах процесса публикации; ориентируется на общепринятые международным научным сообще-



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



## Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья

УДК

DOI:

### Формы работы психолога с приемными родителями

**Бугрова Нина Владимировна<sup>1</sup>, Петрова Елена Николаевна<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>*Городской центр психолого-педагогической поддержки,  
Новосибирск, Россия*

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

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

*Для цитирования:*

Research (или Review) Article

### Form of Psychologists' Work with Foster Parents

**Nina V. Bugrova<sup>1</sup>, Elena N. Petrova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>*Urban Center of Psycho-pedagogical Support,  
Novosibirsk, Russia*

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

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

*For Citation:*

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

<...>

В процессе реализации программы родители-опекуны:

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

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



### Список источников

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

### References

1. Arestova T. Z. Preparing Foster Families. *Topical Issues of Social Work*, 2012, no. 3, pp. 23–26. DOI: (In Russian)
2. *Materials of the All-Russian Forum of Foster Families* [Electronic resource]. URL: (date of access: 30.08.2019). (In Russian)
3. *Osłon 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 Н. В.** – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, Новосибирск, Россия, [bugrova@yandex.ru](mailto:bugrova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

**Петрова Е. Н.** – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, Новосибирск, Россия, [bugrova@yandex.ru](mailto:bugrova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

### Information about the Authors

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

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

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

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

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflict of interest.**





## Пример заполнения формы сведений об авторе

### Сведения об авторе

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



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

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

### **БАКАЛАВРИАТ**

| НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ                      |   | ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)                             | ФОРМА ОБУЧЕНИЯ |                         |
|---|---|---|----------------|-------------------------|
| Психология                                  | Психология                                | Русский язык<br>Биология<br>Обществознание/<br>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<br>Биология<br>Математика/<br>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<br>Биология<br>Обществознание/<br>Математика | Очная          | Бюджетное, внебюджетное |
| Педагогика и психология девиантного поведения | Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения несовершеннолетних            |   | Очная          | Бюджетное, внебюджетное |
|   | Психолого-педагогическая коорекция и реабилитация лиц с девиантным поведением             |   | Очная          | Бюджетное, внебюджетное |

**44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения**

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

*Студенты приобретают компетенции в области:*

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

*Сфера профессиональной деятельности выпускников:*

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



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

*Студенты приобретают компетенции в области:*

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

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

**МАГИСТРАТУРА****37.04.01 Психология**

Консультативная психология и психотерапия

**44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

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

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

**44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Специальная психология

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





### 37.04.01 Психология

#### **КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ**

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

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

### 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

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

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

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

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

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

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

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



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

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

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

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

### **ДЕВИАНТОЛОГИЯ**

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

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

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

#### **44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

### **СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

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

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



**АСПИРАНТУРА**

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

**37.06.01 Психологические науки**

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

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

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

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

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

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



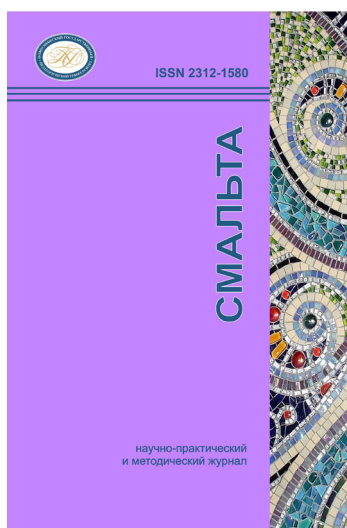
**37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)**

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

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



## О журнале



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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

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

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

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