

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 4, 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

Андронникова О. О., Романова Н. В. Специфика восприятия жизненного пути клиентов с разным типом привязанности	5
Калинина Ю. А., Белобрыкина О. А. «Не дай человеку упасть»: анализ качества проективной методики	16
Кашапов М. М., Зайцев К. С. Методологический инструментарий управления инновационным развитием образовательного учреждения: теоретический экскурс	31
Кравченко С. В. Анализ современных представлений об удовлетворенности жизнью	41
Сюзева Н. А. Влияние музыки на развитие речи у детей от рождения до младшего школьного возраста	56
Шачина А. Ю. К проблеме антиномии детства, или о необходимости критики педагогического разума	67

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Белозерская А. В. Специфика формирования произвольной саморегуляции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	82
---	----

Журнал основан в 2014 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Редактор М. А. Савина Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 8,1. Тираж 1000 экз. Заказ № 151. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 26.12.2023 Отпечатано в Издательстве НГПУ
--	--

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 4, 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, 2023
All rights reserved

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

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Andronnikova O. O., Romanova N. V. Specificity of Perception of the Life Path of Clients with Different Types of Attachment.....	5
Kalinina Ju. A., Belobrykina O. A. «Don't let a Person Fall»: Quality Analysis of Projective Methodology.....	16
Kashapov M. M., Zaitsev K. S. Methodological Tools for Managing the Innovative Development of an Educational Organization.....	31
Kravchenko S. V. Analysis of Modern Ideas about Life Satisfaction.....	41
Suzeva N. A. The Influence of Music on Speech Development in Children from Birth to Primary School Age.....	56
Shachina A. Yu. To the Problem of the Antinomy of Childhood, or about Necessity of Critics of Pedagogical Reason.....	67

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Belozerskaya A. V. The Specifics of the Formation of Arbitrary Self-Regulation in Preschool Children with Mental Retardation	82
---	----

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. A. Savina Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 10,0. Publisher's sheets: 8,1. Circulation 1000 issues Order № 151. Format 70×108/16 Release date 26.12.2023
---	--

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

СМАЛЬТА 2023, № 4

SMALTA 2023, no. 4

Обзорная статья

УДК 159.923+316.6

DOI: 10.15293/2312-1580.2304.01

Специфика восприятия жизненного пути клиентов с разным типом привязанности

Андронникова Ольга Олеговна¹

Романова Наталья Викторовна²

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

²Психотерапевтический центр «Беркана», г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В качестве цели данной статьи выступает формирование теоретического конструкта, позволяющего исследовать специфику восприятия жизненного пути личности с разным типом привязанности. В данной статье представлены основные стили привязанности у взрослых, дана их краткая характеристика. Обсуждается гипотетическое предположение о том, что клиенты с разным типом привязанности имеют различное восприятие своего жизненного пути. Клиенты с надежной привязанностью чаще всего видят свой жизненный путь как последовательность успешных переходов и достижений. В то время клиенты с ненадежным типом привязанности склонны оценивать свой жизненный путь как негативный. Предложенный конструкт выступает методологическим основанием для эмпирического изучения особенностей восприятия жизненного пути людей с разным типом привязанности. Выделенные в статье теоретические закономерности могут быть использованы психологами-практиками для организации психологической работы с клиентами, демонстрирующими различные типы привязанности.

Ключевые слова: тип привязанности, жизненный путь, временная перспектива, временная трансспектива, восприятие жизненного пути.

Для цитирования: Андронникова О. О., Романова Н. В. Специфика восприятия жизненного пути клиентов с разным типом привязанности // СМАЛЬТА. 2023. № 4. С. 5–15. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.01>



Specificity of Perception of the Life Path of Clients with Different Types of Attachment

Olga O. Andronnikova¹

Natalya V. Romanova²

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

²*Berkana Psychotherapy Center, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The purpose of this article is the formation of a theoretical construct that allows us to study the specifics of perception of the life path of an individual with different types of attachment. This article presents the main attachment styles in adults and gives a brief description of them. The hypothetical assumption that clients with different types of attachment have different perceptions of their life path is discussed. Securely attached clients are more likely to see their life journey as a series of successful transitions and achievements. At that time, clients with an insecure attachment type tend to evaluate their life path as negative. The proposed construct serves as a methodological basis for the empirical study of the characteristics of perception of the life path of people with different types of attachment. The theoretical principles highlighted in the article can be used by practicing psychologists to organize psychological work with clients demonstrating different types of attachment.

Keywords: type of attachment, life path, time perspective, time transspectiveness, perception of life path.

For citation: Andronnikova O. O., Romanova N. V. Specificity of Perception of the Life Path of Clients with Different Types of Attachment. *SMALTA*. 2023. no. 4, pp. 5–15. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.01>

Введение. Актуальность исследования временной трансспективы личности обусловлена парадигмальным переходом современной науки от мозаичного исследования различных аспектов личности или психики к изучению человека как целостного, находящегося в непосредственном взаимодействии с миром и собой. Такой переход требует изменения методологических оснований и подходов современной психологии, ее антропологизации, учета аксиологических оснований в изучении человека. Временная трансспектива жизненного пути выступает значимым фокусом исследования, позволяющим отвечать на вопросы о специфике функционирования человека в среде, восприятии жизни, удовлетворенности от ее течения, ответственности за ее организацию. А. С. Левченко в своей работе указывает, что «... являясь смыслообразующей основой жизненного пути человека, временная трансспектива идентична осознанному переживанию направленности и результативности собственной жизни» [11, с. 97].

Несомненно, важным вопросом выступает выявление детерминант формирования временной трансспективы. В рамках нашей гипотезы в качестве причины вариативности временной трансспективы выступает система ранней привязанности.

Основные теоретические положения.

Теория привязанности. Привязанность является важным аспектом психологического развития человека. Она начинает формироваться с самого раннего детства



и продолжает влиять на взаимоотношения и жизненный путь человека на протяжении всей жизни. Человек может иметь различные типы привязанности, которые влияют на его способ восприятия себя, окружающих и смысла жизни. В психологической и психиатрической литературе много написано о природе привязанностей, их сущности и динамике. Теория привязанности Дж. Боулби дает нам возможность концептуализировать склонность людей создавать прочные нежные связи с другими людьми, а также способ понять специфику эмоциональных реакций в разных жизненных ситуациях, особенности восприятия мира и себя.

Фактически привязанность считается системой, относящейся к врожденной способности человека устанавливать значимые эмоциональные прочные отношения с теми, кто о нем заботится. Первично отношения устанавливаются между ребенком и матерью или основным опекуном, который регулярно и искренне взаимодействует с ним с целью достижения чувства безопасности и поддержки со стороны объекта привязанности [22]. М. Эйнсворт и ее коллеги экспериментально определили три подгруппы отношений привязанности: безопасный, тревожно-избегающий и тревожно-резистентный (или амбивалентный) стили привязанности [13]. В дальнейших исследованиях произошло расширение типологии стилей привязанности и их сочетаний.

Существенная часть теории привязанности заключается в гипотезе о том, что опыт ранних отношений создает активные внутренние паттерны реагирования, которые влияют на будущее восприятие действительности и отношения [21]. Другими словами, этот паттерн усваивается, а затем распространяется на установление отношений с другими людьми. «Поведенческую систему привязанности», которая относится к организованной системе поведения, имеет предсказуемый результат (т. е. близость) и выполняет идентифицируемую биологическую функцию, Дж. Боулби определяет как одно из ключевых понятий теории привязанности [16]. По мнению автора, такая система организована основанными на опыте «внутренними рабочими моделями» (ВРМ) личности и окружающей среды, включая среду, в которой происходит раннее развитие ребенка.

Индивидуальные различия интернализуются как активные паттерны, связанные с типом привязанности взрослых, различными моделями преодоления трудностей и стратегиями эмоциональной регуляции. Соответственно, деятельность системы привязанности не ограничивается детством. Ранние отношения детей считаются прототипами их следующих отношений, даже с незнакомыми людьми.

Принято считать, что рабочие модели состоят из двух частей [15]. Одна часть посвящена мыслям о себе, а другая – мыслям о других. Соответственно, в модели будут преобладать позитивные или негативные мысли. Дж. М. Болдуин и его коллеги предположили, что рабочие модели привязанности состоят из реляционных схем, которые имеют иерархию от общего к частному [14]. Тот факт, что реляционные схемы содержат информацию о себе и информацию о других, согласуется с предыдущими концепциями рабочих моделей.

На сегодняшний день большая часть эмпирических исследований показывает, что привязанность играет значительную роль в отношениях взрослых с другими людьми, особенно в романтических и супружеских. Большинство исследований моделей привязанности базируются на представлении о том, что, начиная с первого года жизни, психически здоровые люди развивают «безопасный базовый сценарий», который обеспечивает причинно-временной прототип того, как обычно разворачи-



ваются события, связанные с привязанностью. Теоретически, безопасные сценарии детей и взрослых должны позволять им создавать «представления о мире», связанные с привязанностью, в которых один человек успешно использует другого как безопасную базу для исследования жизни или в ситуации стресса. Отсутствие такого сценария или его искажение приводит к неуверенности и проблемам.

Стили привязанности у взрослых

Отношения между взрослыми, несомненно, отличаются от отношений между детьми и их родителями [23]. Наше предположение заключается в том, что основные принципы теории привязанности применимы к отношениям взрослых. Это подтверждено исследованиями С. Хазан и Ф. Шейвер [19], которые отмечали сходство между детскими стилями привязанности и особенностями выстраиваемых романтических отношений. Авторы сформулировали основные принципы теории привязанности, в дальнейшем переработанные М. Mikulincer, P. R. Shaver [20], которые включают следующее:

- на процесс формирования привязанностей (потребность в которых биологическая) влияет опыт обучения;
- в раннем детстве, на основе опыта формируются внутренние «рабочие модели», включающие ожидания и убеждения относительно отношений. Эти ожидания и убеждения являются основой управления поведением в отношениях;
- «рабочие модели» это стабильные внутренние образования, которые могут меняться под воздействием нового опыта (травматического или терапевтического);
- индивидуальные различия в привязанности могут положительно или отрицательно влиять на психическое здоровье и качество отношений с другими людьми.

Ключевой вывод заключается в том, что одни и те же принципы привязанности применимы к близким отношениям на протяжении всей жизни.

Существует множество классификаций стилей привязанности у взрослых. В классическом варианте принято выделять четыре стиля привязанности: безопасный, тревожно-привязанный/озабоченный, пренебрежительный избегающий, боязливый избегающий [15; 18].

Дадим краткую характеристику стилям привязанности.

Взрослые с надежной привязанностью связаны с высокой потребностью в достижениях и низким страхом неудачи [17]. Они позитивно подходят к задаче с целью ее выполнения и имеют склонность к исследованию условий достижения.

Тревожно-озабоченная привязанность (обеспокоенный) – это форма ненадежной привязанности. Взрослые с тревожно-озабоченным стилем постоянно беспокоятся о том, что их могут отвергнуть, испытывают сильную потребность в близости, чрезмерно чувствительны к действиям и настроению партнера, крайне эмоциональны. Их представления об отношениях наполнены чувственным опытом, полученным в родительской семье, (страх, обида, гнев, неприятие). Поскольку человек с таким стилем привязанности считает себя менее достойным любви по сравнению с другими людьми, мысль о жизни без своего партнера (или вообще об одиночестве) вызывает высокий уровень тревоги и крайнее беспокойство.

Пренебрежительно-избегающие (отвергающий тип привязанности) взрослые стремятся к высокому уровню независимости, часто вообще избегая привязанностей. Чаще всего демонстрируют независимое поведение, не позволяют опираться на себя в отношениях. Общение интеллектуальное. Они также склонны подавлять свои чувства, когда сталкиваются с потенциально эмоционально насыщенной ситуацией, такой как конфликт.



Боязливо-избегающий (напуганный тип привязанности) – взрослые испытывают смешанные чувства по поводу близких отношений, так как бывают напуганы прошлыми травмами. Опасная часть контраста между желанием сформировать социальные отношения и одновременным страхом перед этими отношениями заключается в том, что это создает психическую нестабильность. Эта психическая нестабильность затем приводит к недоверию к отношениям, которые они создают, а также к тому, что они считают себя недостойными. Более того, боязливо-избегающие взрослые также имеют менее позитивный взгляд на жизнь по сравнению с тревожно-озабоченными и пренебрежительно избегающими группами. Как и пренебрежительно-избегающие взрослые, боязливо-избегающие взрослые склонны меньше искать близости, подавляя свои чувства.

Таким образом, тип привязанности оказывает значительное влияние на организацию жизни и межличностные отношения людей. Понимание особенностей каждого типа привязанности позволяет психологам разработать более эффективные стратегии и подходы к работе с клиентами, помогая им осознать и изменить негативные схемы, препятствующие достижению жизненных целей и счастью. Значимую роль тип привязанности может играть в восприятии своей жизни в целом (жизненного пути).

Жизненный путь личности

Жизненный путь личности представляет собой последовательность событий, опытов, выборов и решений, которые определяют индивидуальное развитие каждого человека. Интерес к изучению жизненного пути возник в результате необходимости понимания и объяснения закономерностей выстраивания жизни в контексте активности личности и ее удовлетворенности жизнью. Психология жизненного пути изучает влияние различных факторов на развитие личности и формирование ее идентичности. Она рассматривает взаимодействие между внутренними, индивидуальными характеристиками человека и внешними, социальными факторами, такими как семья, образование, работа, культура и другие. Такой подход позволяет более полно и глубоко понять развитие личности в течение всей жизни и выявить факторы, влияющие на ее формирование и изменение.

Исследование жизненного пути личности включает в себя теории, концепции и методы, которые помогают понять, почему и как люди принимают свои жизненные решения, а также какие факторы оказывают влияние на их развитие. Большое внимание психологии жизненного пути уделяли российские исследователи. С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, В. И. Ковалев, А. А. Кроник, Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова и др. предлагали различные подходы к пониманию феномена и его определению. В рамках фокуса нашего исследования необходимо отметить подходы, в которых выстроена субъективная картина жизненного пути личности как единство прошлого, настоящего и будущего (Е. И. Головаха и А. А. Кроник [5]). Вызывают интерес эмпирические исследования, опирающиеся на определение жизненного пути как «жизненной и личностной перспективы» (К. А. Абульханова-Славская [1], Б. Г. Ананьев [2], С. Л. Рубинштейн [12]).

Восприятие жизненного пути человека представляет собой сложный и индивидуальный процесс, который зависит от многих факторов [3]. Одним из таких факторов является тип привязанности, который формируется в раннем детстве и оказывает значительное влияние на восприятие и понимание клиентами своего жизненного пути [8].



Важным параметром восприятия жизни является временная перспектива (К. Левин [10]), как общий взгляд индивида на свое прошлое и будущее, существующий в настоящий момент. Однако современное состояние науки и смещение ее фокуса в область ценностно-смысловой обусловленности жизнедеятельности человека, нам кажется, вызывает необходимость обратиться к понятию «временная трансспектива», предложенное В. И. Ковалевым, которое делает акцент на целостности и ценностно-смысловой наполненности психологического времени [6].

Под **временной трансспективой личности** понимается восприятие собственного прошлого, настоящего и будущего как компонентов единой временной структуры, находящихся в многосторонней взаимосвязи друг с другом [6]. Вся совокупность действий и алгоритм его поведения в определенный момент настоящего тесно связаны не только с конкретной ситуацией жизни человека, но и с опытом, полученным им в прошлом, а также с теми ожиданиями и планами, которые он строит относительно будущего. Это означает, что временная трансспектива будет оказывать значимое влияние на организацию жизни, деятельность и поведение человека, а также влиять на ощущение удовлетворенности от течения жизни [7].

Необходимо отметить, что многие авторы в своих исследованиях времени базируются на понятии временной перспективы, что не является идентичным временной трансспективе личности в аспектах ее целостности и осмысленности. Временная трансспектива формируется и изменяется в возрастной динамике [4]. По мере взросления временная трансспектива личности удлиняется, становится более развернутой [9].

В современных исследованиях наиболее полно представлены вопросы возрастной динамики временной трансспективы у подростков и юношей. Однако практически нет исследований временной трансспективы у взрослых, тем более их нет в рамках восприятия жизненного пути. Хотя именно трансспектива определяет способность личности воспринимать свою жизнь как целостную, в единстве прошлого, настоящего и будущего, как осмысленную и целенаправленную. Недостаточно исследований факторов формирования типологического многообразия временной трансспективы жизненного пути.

Ключевые идеи модели. Таким образом, в качестве цели данной статьи выступает формирование теоретического конструкта, позволяющего исследовать специфику восприятия жизненного пути личности с разным типом привязанности. Сопоставление различных исследований в данной области позволяет нам выделить следующие аспекты, выступающие основанием сравнения временной трансспективы людей с разным типом привязанности.

1. Чувство безопасности и доверия. Нам кажется, что существует разница в оценке безопасности у людей с надежным и ненадежным типом привязанности. Люди с надежным типом привязанности воспринимают свой жизненный путь как безопасный и доверительный. При ненадежном типе привязанности люди испытывают более высокий уровень тревоги и неуверенности в себе, что может повлиять на их восприятие жизненного пути.

2. Отношения с другими людьми напрямую связаны с типом привязанности личности. Люди с безопасным типом привязанности могут иметь более положительные и поддерживающие отношения с другими людьми, позитивно оценивая их как важную часть своей жизни, в то время как люди с ненадежным типом привязанности могут быть более склонными к нестабильным и конфликтным отношениям, считая их незначимыми для выстраивания жизни.



3. Самооценка и удовлетворенность жизнью. Люди с надежным типом привязанности обычно имеют более высокую самооценку, чувство включенности, ощущение счастья от проживания жизни. В то же время, люди с неустойчивым типом привязанности испытывают больше сомнений в себе, ощущение отчужденности, низкую удовлетворенность жизнью.

4. Стремление к саморазвитию и достижению целей. Люди с безопасным типом привязанности часто имеют более ясное представление о своих целях и могут направить свою энергию на их достижение, тогда как люди с ненадежным типом привязанности могут испытывать больше сомнений и неуверенности в выборе своих целей, что затрудняет их стремление к саморазвитию и достижению успеха.

5. Эмоциональная реактивность. Люди с разным типом привязанности могут иметь разные эмоциональные реакции на события в своей жизни.

Все эти аспекты могут оказывать влияние на восприятие жизненного пути и ориентацию людей с разным типом привязанности.

Дифференцируя специфику восприятия жизненного пути людей с разным типом привязанности, предположим, что существуют следующие закономерности.

Специфика восприятия жизненного пути людей с разным типом привязанности

Тип привязанности	Свойства	Восприятие жизненного пути	Особенности восприятия жизненного пути
Безопасный	Уверенность, позитивное представление о себе	Часть естественного развития и роста, верят в собственные силы	Структурированный, целенаправленный
Неустойчивый	Низкая самооценка, неуверенность	Трудности в определении и достижении своего жизненного пути	Смешанный, эмоциональный
Избегающий	Скептицизм, осторожность	Воспринимают свой жизненный путь как что-то, чему нельзя доверять	Хаотичный, несвязанный
Дезорганизованный	Расстройство, отсутствие понимания и ориентации	Трудности в определении и установлении своего места в мире	Запутанный, нестабильный

Для людей с надежной привязанностью будет характерно восприятие своей жизни как предсказуемой и контролируемой. Состояние внутренней безопасности позволит им спокойно относиться к различным (в том числе трудным) жизненным ситуациям.

Для людей с избегающей привязанностью характерно отрицательное восприятие своего жизненного пути, сопровождающееся чувством негодования и недоверия к миру.

Люди с неустойчивой привязанностью часто испытывают смешанные эмоции в отношении близких людей и имеют нечеткие (иногда прямо противоположные) представления о своем жизненном пути.

Дезорганизованная привязанность характеризуется отсутствием системы или порядка в восприятии жизненного пути. Люди с данной привязанностью могут испытывать глубокие эмоциональные расстройства и трудности в установлении своего места в мире. Отсутствие понимания и ориентации на свой жизненный путь может привести к повышенной эмоциональной неустойчивости и негативным психологическим последствиям.



Выводы. Из всего вышеизложенного следует, что тип привязанности имеет прямое влияние на восприятие личностью своего жизненного пути. У каждого человека есть свои особенности и уникальные моменты в жизненном пути, но тип привязанности является одним из ключевых факторов, влияющих на восприятие себя и своего окружения.

Исследование восприятия жизненного пути людей с различным типом привязанности базируется на следующих положениях:

- опыт раннего взаимодействия со значимым взрослым, осуществляющим уход, влияет на процесс и результат формирования привязанности;
- внутренние «рабочие модели», включающие ожидания и убеждения относительно отношений, выступают основой формирования психологического пространства личности и дальнейшего восприятия жизненного пути;
- внутренние «рабочие модели» относительно стабильны, хотя могут изменяться под воздействием нового опыта (травматического или терапевтического);
- восприятие жизненного пути необходимо рассматривать через временную транспективу (в контексте его осмысленности и целостности);
- специфика временной транспективы будет определять качество и удовлетворенность жизнью.

Сформированные теоретические представления выступают основой для эмпирического выявления специфики восприятия жизненного пути людьми с различным типом привязанности.

Список источников

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., «Мысль», 1991. 155 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания психологии. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Бруцкая К. А. Особенности восприятия жизненного пути пожилыми людьми с опытом переживания геронтологического насилия // Педагогика и просвещение. 2020. № 2. С. 1–14. DOI:10.7256/2454-0676.2020.2.32416
4. Васюра С. А., Иоколевич Н. И. Временная транспектива школьников подросткового возраста как психолого-педагогическая проблема // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 2. С. 199–217. DOI:10.15507/1991-9468.087.021.201702.199-217
5. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка. 1984. 209 с.
6. Ковалев В. И. Психологические особенности личностной организации времени жизни: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: 1979. 25 с.
7. Козлова М. В. Транспектива как составляющая временной перспективы // Вюник Одеського національного університету. Психологія. 2012. Т. 17, № 5. С. 57–64.
8. Крейтер В. М. Субъективная картина жизненного пути и ее отражение в самосознании личности // Аллея науки. 2018. Т. 4, № 3 (19). С. 183–189.
9. Лебедева Е. В. Временная транспектива как фактор преадаптации к неопределенности профессионального будущего // Евразийский союз ученых. 2020. № 12-1 (81). С. 13–17. DOI:10.31618/ESU.2413-9335.2020.1.81.11
10. Левин К. Топология и теория поля. Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса. Начало 10-х середина – 30-х годов XX в. М.: МГУ, 1980. С.122–131.
11. Левченко А. В. Временная транспектива самоактуализирующейся личности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта, № 6 (76). 2011. С. 97–101.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 190 с.
13. Ainsworth M. D., Blehar M. C., Waters E., Wall S. Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1978. 282 p.



14. Baldwin M. W., Keelan J. P., Fehr B., Enns V., Koh-Rangarajoo E. Social-cognitive conceptualization of attachment working models: Availability and accessibility effects // *Journal of Personality and Social Psychology*. 199671. Pp. 4–109. DOI:10.1037/0022-3514.71.1.94
15. Bartholomew K., Horowitz L. M. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. Vol. 61. Pp. 226–244. DOI:10.1037/0022-3514.61.2.226
16. Bowlby J. A secure base. NY: Basic Books; 1988. 181 p.
17. Elliot A. J., Reis H. T. Attachment and exploration in adulthood // *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. Vol. 85 (2). Pp. 317–331. DOI:10.1037/0022-3514.85.2.317
18. Fraley R. C., Shaver P. R. Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions // *Review of General Psychology*. 2000. Vol. 4. Pp. 132–154.
19. Hazan C., Shaver P. R. Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*. 1994. Vol. 5. Pp. 1–22. DOI:10.1207/s15327965pli0501_1
20. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change. New York: Guilford Press. 2007. 578 p.
21. Peluso P. R., Peluso J. P., White J. F., Kern R. M. A comparison of attachment theory and individual psychology: A review of the literature // *J Counsel Dev*. 2004. No. 82 (2). 139 p.
22. Russell V. M., Baker L. R., McNulty J. K. Attachment insecurity and infidelity in marriage: do studies of dating relationships really inform us about marriage? // *J Fam Psychol*. 2013. Vol. 27 (2). Pp. 242–251. DOI: 10.1037/a0032118
23. Santiago J., Bucher-Maluschke J., Alexandre I. and Branco F. Attachment to Peers and Perception of Attachment to Parents in Adults // *Psychology*. 2017. Vol. 8. Pp. 862–877. DOI:10.4236/psych.2017.86056

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Life Strategy*. Moscow: «Mysl» Publ., 1991, 155 p. (In Russian)
2. Ananyev B. G. *Man as a Subject of Knowledge of Psychology*. Saint Petersburg: Peter Publ., 2001, 288 p. (In Russian)
3. Brutsкая K. A. Peculiarities of Perception of the Life Path by Older People with Experience of Gerontological Violence. *Pedagogy and Education*, 2020, no. 2, pp. 1–14. DOI:10.7256/2454-0676.2020.2.32416 (In Russian)
4. Vasyura S. A., Iogolevich N. I. Temporal Perspective of Teenage Schoolchildren as a Psychological and Pedagogical Problem. *Integration of Education*, 2017, vol. 21, no. 2, pp. 199–217. DOI:10.15507/1991-9468.087.021.201702.199-217 (In Russian)
5. Golovakha E. I., Kronik A. A. *Psychological Time of Personality*. Kyiv: Naukova Duma Publ., 1984, 209 p. (In Russian)
6. Kovalev V. I. *Psychological Features of Personal Organization of Life Time*: Abstract. dis. ...cand. psychol. Sci. Moscow: 1979, 25 p. (In Russian)
7. Kozlova M. V. Transpective as a Component of Time Perspective. *Vyunik Odessa National University. Psychohope*, 2012, vol. 17, no. 5, pp. 57–64. (In Russian)
8. Kreiter V. M. Subjective Picture of the Life Path and its Reflection in the Self-Awareness of the Individual. *Alley of Science*. 2018, vol. 4, no. 3 (19), pp. 183–189. (In Russian)
9. Lebedeva E. V. Temporal Perspective as a Factor of Pre-Adaptation to the Uncertainty of the Professional Future. *Eurasian Union of Scientists*, 2020, no. 12-1 (81), pp. 13–17. DOI:10.31618/ESU.2413-9335.2020.1.81.11 (In Russian)



10. Levin K. *Topology and Field Theory. Reader on the History of Psychology: The Period of Open crisis*. Beginning of the 10s – mid-30s of the XX century. Moscow: MSU Publ., 1980, pp. 122–131. (In Russian)
11. Levchenko A. B. Temporal Transpective of a Self-Actualizing Personality. *Scientific Notes of the University Named After P. F. Lesgafta*, 2011, no. 6 (76), pp. 97–101. (In Russian)
12. Rubinstein S. L. *Man and the World*. Moscow: Nauka Publ., 1997, 190 p. (In Russian)
13. Ainsworth M. D., Blehar M. C., Waters E., Wall S. *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1978, p.282
14. Baldwin M. W., Keelan J. P., Fehr B., Enns V., Koh-Rangarajoo E. Social-Cognitive Conceptualization of Attachment Working Models: Availability and Accessibility Effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, vol. 71, pp. 94–109. DOI:10.1037/0022-3514.71.1.94
15. Bartholomew K., Horowitz L. M. Attachment Styles Among Young Adults: a Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991, vol. 61, no. 2, pp. 226–244. DOI:10.1037/0022-3514.61.2.226
16. Bowlby J. *A secure Base*. New York: Basic Books Publ., 1988, 181 p.
17. Elliot A. J., Reis H. T. Attachment and Exploration in Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, vol. 85, no. 2, pp. 317–331. DOI.org/10.1037/0022-3514.85.2.317
18. Fraley R. C., Shaver P. R. Adult Romantic Attachment: Theoretical Developments, Emerging Controversies, and Unanswered Questions. *Review of General Psychology*, 2000, vol. 4, pp. 132–154.
19. Hazan C., Shaver P. R. Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships. *Psychological Inquiry*, 1994, vol. 5, pp. 1–22. DOI:10.1207/s15327965pli0501_1
20. Mikulincer M., Shaver P. R. *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change*. New York: Guilford Press, 2007, 578 p.
21. Peluso P. R., Peluso J. P., White J. F., Kern R. M. A Comparison of Attachment Theory and Individual Psychology: A Review of the Literature. *J Counsel Dev*. 2004, vol. 82, no. 2, pp. 139.
22. Russell V. M., Baker L. R., McNulty J. K. Attachment Insecurity and Infidelity in Marriage: do Studies of Dating Relationships Really Inform us about Marriage? *J Fam Psychol*, 2013, vol. 27, no. 2, pp. 242–51. DOI: 10.1037/a0032118
23. Santiago J., Bucher-Maluschke J., Alexandre I. and Branco F. Attachment to Peers and Perception of Attachment to Parents in Adults. *Psychology*, 2017, vol. 8. pp. 862–877. DOI:10.4236/psych.2017.86056

Информация об авторах

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

Романова Наталья Викторовна – директор психотерапевтического центра «Беркана», клинический психолог, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0005-6345-6376>, vita80@inbox.ru



Information about the Author

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

Natalya V. Romanova – Director of the psychotherapeutic center «Berkana» clinical psychologist, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0005-6345-6376>, vita80@inbox.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: 06.11.2023

Одобрена после рецензирования: 07.12.2023

Принята к публикации: 14.12.2023

Received: 06.11.2023

Approved after peer review: 07.12.2023

Accepted for publication: 14.12.2023



Обзорная статья

УДК 159.9.07

DOI: 10.15293/2312-1580.2304.02

«Не дай человеку упасть»: анализ качества проективной методики

Калинина Юлия Александровна¹, Белобрыкина Ольга Альфонсасовна²

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

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы создания методов проективной диагностики. Обозначено, что предлагаемые практикам современные проективные методики разрабатываются без концептуальной опоры и вне контент-аналитической парадигмы, являющейся методологической основой указанного типа диагностического инструментария. Представлены результаты структурно-содержательного анализа методики «Не дай человеку упасть», выложенной на многочисленных сайтах в сети Интернет. Выявлена методологическая несостоятельность методики, ее диагностическая непригодность. Отмечается, что применение методик, не соответствующих методологическим требованиям, существенно повышает риск психодиагностической некомпетентности специалистов. В связи с этим, полагают авторы, формирование у будущего диагноста способности к оценке качества диагностического инструментария и соответствующего этическим требованиям уровня профессиональной ответственности как пользователя необходимо начинать уже на этапе вузовского обучения.

Ключевые слова: психодиагностика, проективная методика, психометрическая состоятельность, психологический диагноз, диагностическая некомпетентность, этические требования, квалификационное отчуждение.

Для цитирования: Калинина Ю. А., Белобрыкина О. А. «Не дай человеку упасть»: анализ качества проективной методики // СМАЛЬТА. 2023. № 4. С. 16–30. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.02>

Review Article

«Don't let a Person Fall»: Quality Analysis of Projective Methodology

Julia A. Kalinina¹, Olga A. Belobrykina²

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

Abstract. The article is devoted to the consideration of the problem of creating projective diagnostic methods. It is indicated that the modern projective methods offered to practitioners are developed without conceptual support and outside the content-analytical paradigm, which is the methodological basis of this type of diagnostic tools. The results of a structural and meaningful analysis of the «Do not let a person fall» methodology located on numerous sites on the Internet are presented. The methodological failure of the method,



its diagnostic unsuitability were revealed. It is noted that the use of methods that do not meet methodological requirements significantly increases the risk of psychodiagnostic incompetence of specialists. In this regard, the authors believe that the formation of the ability for the future diagnostic to assess the quality of diagnostic tools and the level of professional responsibility that meets ethical requirements as a user should begin at the stage of university education.

Keywords: psychodiagnosis, projective technique, psychometric consistency, psychological diagnosis, diagnostic incompetence, ethical requirements, qualification alienation.

For Citation: Kalinina Ju. A., Belobrykina O. A. «Don't let a Person Fall»: Quality Analysis of Projective Methodology // *SMALTA*. 2023. no. 4, pp. 16–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.02>

С каждым годом психодиагностика становится все более популярной сферой интереса и деятельности в обществе – она востребована в практике социального взаимодействия, образовании, медицине, юриспруденции, профессионально-трудовой деятельности и др. [3; 9; 19; 22]. Ею занимаются не только профессиональные психодиагносты, но и люди без специализированного образования, которые разрабатывают и предлагают новые методики диагностики, не имеющие под собой научного обоснования. Количество таких «разработчиков-диагностов» растет год от года и, как следствие, увеличивает риски не только непрофессиональной работы с людьми, но и получения недостоверных данных о клиенте, которые могут негативно повлиять на процесс становления его личности.

Психодиагностика является сложной областью науки и практики, которая подразумевает наличие у специалиста обширного объема психологических знаний и практического опыта, в том числе по дифференциальной психометрии [3; 8; 21]. Следовательно, психодиагностом может быть специалист, имеющий специальное (профильное) образование, который «должен быть в курсе достижений психологии в целом и своей узкой специальности, способный применять самые современные научные методы и способствовать применению их другими» [8, с. 581]. В свою очередь разработчиком психодиагностических методик «может являться специалист в области дифференциальной психометрии, имеющий психологическое образование, который должен знать и применять на практике методы математической статистики, обеспечивать вновь созданной (адаптированной) методике необходимые психометрические характеристики репрезентативности, надежности, валидности, установленные в специальных психометрических экспериментах» [8, с. 581].

Важно отметить, что наибольшую популярность в последние годы набирает проективная психодиагностика, «а проективные методики широко используются во многих областях и сферах жизнедеятельности человека» [2, с. 274]. Примечательно, что неопытного и/или непрофессионального пользователя такая диагностика привлекает простотой проведения и иллюзорно несложным толкованием полученных результатов, тогда как в действительности «работа с проективными методиками требует очень высокой квалификации, как при проведении исследования, так и при интерпретации полученных данных» [5, с. 204]. Однако не только отсутствие знаний и опыта у диагностов является проблемой в современном психодиагностическом пространстве, но и неимоверное количество некачественного диагностического инструментария, находящегося в открытом доступе [5; 9; 12]. Использование



ненадежных проективных методик способно привести к ошибкам в постановке психологического диагноза и дальнейшей, не приносящей пользы, работе с клиентами, что не только может навредить их личности, но и в целом пошатнуть их доверие даже к качественным методам проективной диагностики и к специалистам этой области практики. Все это свидетельствует о необходимости тщательной психометрической проверки и структурно-содержательной оценки любой методики перед ее применением, которая не только поможет определить, действительно ли надежным и реально информативным является инструмент для диагностики личности, но и уберезет ли он профессионального пользователя от сомнительных, приводящих к необъективным и недостоверным результатам проективных методик.

В связи с этим был осуществлен анализ набирающей популярность в социально-психологической, психолого-педагогической и профессионально-профорориентационной практике проективной методики «Не дай человеку упасть», проведенный на основе текстов, представленных в следующих интернет-источниках:

1. Проективная методика «Не дай человеку упасть» [Электронный ресурс] // Мир психологии и саморазвития. URL: <https://world-psychology.ru/proektivnaya-metodika-ne-daj-cheloveku-upast/> (дата обращения 15.08.2023).

2. Тест «Не дай человеку упасть» [Электронный ресурс] // Открытый доступ. URL: <https://sports-psychology.ru/uploads/s/s/r/6/sr6ap9yflsoa/file/JWmw1hgw.pdf?preview=1> (дата обращения 15.08.2023).

3. Проективная методика «Не дай человеку упасть» [Электронный ресурс] // Проективные методики в работе с семьей. URL: <https://www.sites.google.com/site/prpmscentry/3-den/missia--ne-daj-celoveku-upast> (дата обращения 15.08.2023).

Содержательный анализ описания методики осуществлялся на основе применения критериев и показателей оценки методологической состоятельности разрабатываемых и предлагаемых к применению психодиагностических процедур, обозначенных в работах Л. Ф. Бурлачука и С. М. Морозова, А. Г. Лидерса, О. А. Белобрыкиной и Н. С. Лемясовой [4; 8; 12].

Первое, что обращает на себя внимание – это различие в позиционировании типа методики в предложенных источниках: так, источники № 1 и № 3 указывают, что методика «проективная», тогда как источник № 2 представляет методику как «тест», что в данном случае полностью неправомерно, так как она не отличается основательной психометрической проработкой, в ней отсутствует количественная оценка полученных результатов [4; 16]. В частности, не представлена информация о методологической базе, тогда как, во-первых, при применении проективных техник специалист должен учитывать концепции (клинические (патопсихологическая, психопатологическая), общепсихологические (психоаналитическая теория, холистическая психология, психология «нового взгляда» (New Look), гештальт-психология) и др.), на основе которых создавалась каждая из них, а также знать содержание контент-аналитической парадигмы, являющейся методологической основой этого типа диагностического инструментария. Во-вторых, свойственное современному состоянию практики психологической диагностики расширение сферы применения проективных методик требует осознания их теоретической основы, вне которой велик риск их неквалифицированного использования [19; 21; 22].

Также необходимо отметить, что само название методики звучит сомнительно и в большей степени ассоциируется с игровым упражнением, чем с профессиональным психологическим инструментарием и, как следствие, не может вызывать доверия у профессиональных диагностов.



Отсутствие данных об авторе во всех трех источниках не позволяет узнать информацию о научном статусе и образовании разработчика методики, а значит, «отсутствует персонифицированная ответственность за предлагаемый специалистам диагностический инструмент» [5, с. 210]. Как уже было отмечено, разработчик психологических методик должен иметь специализированное образование и подготовку, т. к. только он «сможет учесть все необходимые особенности: особенности личности, проведения методики, стимулирующего материала и т. д.» [2, с. 275].

Цель методики не указана в источниках № 2 и № 3, что не соответствует методологическим требованиям к диагностическому инструментарию, т. к. «руководство теста должно указывать диагностические цели и сферы применения» [8, с. 592]. Цель является важной составляющей, поскольку именно она определяет конечный результат, то, что необходимо выявить. Поэтому ее отсутствие может негативно повлиять и на саму диагностику, и на интерпретацию результатов, и на выводы. Как отмечает Л. Ф. Бурлачук, «ясное указание целей теста содействует предупреждению ошибочного истолкования его результатов» [8, с. 592]. Следовательно, некорректно составленная или вовсе отсутствующая цель будет приводить к получению недостоверных данных и постановке ошибочных психологических диагнозов.

В источнике № 1 цель определена следующим образом: *выявить особенности вашего поведения в форс-мажорных ситуациях*, однако она сформулирована некорректно. Местоимение «вашего» производит впечатление, что автор как будто пытается вступить в диалог с диагностируемым, или на применение методики в качестве самодиагностики, что в обоих случаях указывает на ненаучность формулировки цели [4; 8; 15].

С методологических позиций целью диагностической методики является: 1) выявление или определение каких-либо черт, характеристик, свойств личности; 2) уточнение или верификация знаний об изучаемом психологическом объекте, следовательно, одна из них должна быть обозначена четко, содержать адекватные понятия, а конструкция предложения должна быть составлена в безличной форме [8; 12]. Стоит отметить, что понятие «форс-мажор» не включено в психологический тезаурус, а используется в ракурсе механизмов регуляции различных договоров и сделок, т. е. относится к области юриспруденции. Применение таких терминов для описания цели методики может свидетельствовать об отсутствии у разработчика психологического образования.

Предмет диагностики ни в одном из рассматриваемых источников не обозначен. Исходя из цели методики, можно только лишь предположить, что диагностический конструкт – это особенности поведения человека в форс-мажорных ситуациях. Следовательно, предмет диагностики определен некорректно, так как диагностический конструкт должен четко и конкретно определять то психологическое явление, для которого предназначена методика, а «особенности поведения» – это очень многогранное понятие, и для более точной диагностики необходимо обозначать критерии, которые бы позволили полноценно их описать. Кроме того, намерение человека действовать определенным образом в непредсказуемой ситуации или чрезвычайных обстоятельствах, которые невозможно заранее предугадать, не всегда соответствует его реальному поведению, а следовательно, отождествлять предполагаемое (вероятностное) и действительное не вполне корректно и диагностически не информативно. Если методика не содержит предмета диагностики, то она не может быть применимой на практике, так как от него зависит выработка правил проведения



диагностики, определение области применения методики, обсуждение ее возможностей и т. д. Следовательно, уже на начальном этапе анализа выявлена методологическая некорректность методики.

Краткие исторические сведения о создании диагностической процедуры отсутствуют во всех трех источниках, что также является нарушением требования создания методики, т. к. «в руководстве к тесту должна быть полностью описана процедура его создания: концептуальная основа, детали разработки заданий теста и их отбора, психометрическая проверка надежности и валидности и другие сведения» [8, с. 592]. По мнению Л. Ф. Бурлачука, Г. Роршаха и др. соблюдение данного требования является существенным и необходимым для создания качественной методики и ее адекватного использования [4; 8; 16].

Область применения методики и ее результатов также не обозначена ни в одном из рассматриваемых вариантов описания диагностической процедуры, но так как методика находится в открытом доступе, то она доступна для применения любому желающему. Немаловажно отметить, что размещение психологического инструментария в открытом доступе может приводить к использованию методики людьми, не имеющими соответствующего образования, и, как следствие, неверной интерпретации полученных результатов и постановке ошибочного психологического диагноза. Здесь же необходимо отметить риск самодиагностики, которая, вследствие отсутствия у респондента психологических знаний и критического мышления, может приводить к непонятным для человека результатам, самостоятельно разобраться с которыми он будет не способен, что «может оказаться для индивида психологически вредным» [8, с. 582]. Важно, что анализ результатов должен проводить специалист, «способный анализировать полученную информацию на основе накопленного в психологии многолетнего опыта применения проективных методик, учитывая конкретную ситуацию в жизни клиента и руководствуясь не только субъективными впечатлениями» [5, с. 209]. Также отсутствие указания конкретной области применения методики автоматически расширяет диапазон ее использования на разных возрастных и социальных группах, что является нарушением требований психодиагностики, т. к. методика должна иметь «четко выделенную область применения, под которой подразумевается особая социальная среда или сфера общественной практики» [8, с. 592].

Следует обратить внимание на источник № 3. Сайт, на котором расположена анализируемая методика, называется «Проективные методики в работе с семьей», следовательно, выкладывая методику на подобные сайты, их обладатели автоматически задают определенную сферу применения. Очевидно, что неопытные или непрофессиональные диагносты могут использовать данную методику в работе с семьями, получая при этом недостоверные данные.

Во всех трех источниках отсутствует информация об адресной группе, следовательно, непонятно, для диагностики кого конкретно разрабатывалась методика. Информации о выборочной совокупности тоже не представлено ни в одном источнике, поэтому провести анализ соответствия адресной группы и выборочной совокупности не представляется возможным. Важно отметить, что «выборка и условия, при которых проводилось тестирование, должны быть подробно описаны, чтобы пользователь мог судить, распространяема ли методика на его ситуацию» [8, с. 601]. Отсутствие таких важных сведений может приводить к неправомерному использованию методики на социальных группах, не соответствующих выборочной сово-



купности, когда, например, диагностическая процедура разрабатывалась для нормотипичных респондентов, а ее применение осуществляется на лицах, имеющих интеллектуальные или психические отклонения, тогда как интерпретация результатов будет осуществляться пользователем без учета данного фактора, т. е. для всех одинаково, что, соответственно, будет приводить к недостоверным результатам.

Как отмечалось выше, диагностическим конструктом являются «особенности поведения в форс-мажорных ситуациях». Обозначая подобный предмет диагностики, очень важно указывать возрастные границы, т. к. поведение человека в разные возрастные периоды имеет свои отличительные свойства и признаки, при этом в одном возрастном периоде что-то может быть нормой, в другом то же самое явление может относиться к патологическому симптому. Следовательно, и интерпретацию результатов необходимо осуществлять, опираясь на возрастные особенности той адресной группы, которую предполагается диагностировать методикой. Как следствие, отсутствие в методике четко заданных возрастных границ адресной группы может повлечь за собой недостоверность диагностических результатов и риск постановки неадекватного психологического диагноза.

Указание логики процесса диагностики отсутствует во всех трех источниках, что не соответствует методическим требованиям, т. к. «в руководстве к тесту необходимо отразить основные этапы процедуры его проведения и процесса диагностики» [8, с. 612]. Соблюдение заданной в методике логики процесса диагностики позволит профессиональному пользователю не упустить важных моментов при ее проведении для получения более достоверных данных, в противном случае увеличивается риск формулировки неправомерного заключения.

Необходимо отметить, что инструкция во всех трех источниках имеет различия. Так, в источнике № 1 инструкция сформулирована следующим образом: *На этой картинке изображен обрыв и человек, то ли падающий, то ли прыгающий с него. Вы должны спасти человека от неминуемой травмы, не дать ему упасть. Как вы сделаете, решать вам. Дополните картину необходимыми деталями.* В источнике № 2 инструкция обозначена этапно: *1. Посмотри на рисунок. На нем изображен человечек и обрыв. Человечек что-то делает. Дорисуй рисунок так, чтобы не дать человечку упасть. 2. Ответь на вопросы: Что делает человечек? Зачем он это делает? Что он чувствует при этом? Как ты решил помочь человечку?* Источник № 3 инструкцию представляет так: *На данном изображении нарисован человек, который то ли падает с обрыва, то ли прыгает с него. 1. Для начала вам нужно определить, что именно он делает, падает или прыгает? 2. Затем необходимо предположить делает он это осознанно или случайно. Запишите первую мысль. 3. Теперь необходимо спасти этого человека и ни в коем случае не дать ему упасть с обрыва. Вы сами должны принять решение, как это сделать. Добавьте к картинке необходимые детали, для того чтобы человек не упал и не травмировался. Пожалуйста, запишите всё то, что вы добавили к картинке. Это непременно пригодится вам далее.*

С точки зрения четкости инструкции, третий вариант можно рассматривать как наиболее конкретизированный для восприятия и понимания сути работы, которую необходимо будет проделать диагностируемому, так как в инструкции необходимые для диагностики действия заданы в более уточненном варианте. Заметим, что для описания результатов диагностики диагностируемому надо определить, что делает человек. В инструкции (источники № 1 и 3) обозначено, что человек «то ли падает, то ли прыгает». При этом в названии методики «Не дай человеку упасть» четко



обозначено, что он падает. Такие несоответствия способны запутать человека (ведь если методика называется «Не дай человеку упасть», то «правильный» ответ – падает), что, как следствие, может приводить к искаженным результатам.

Также в инструкции в источнике № 2 вызывает сомнение слово «человечек», что опять же напоминает правила для детской игры, но никак не подходит для психологической методики. Можно предположить, что инструкцию методики либо модифицировали владельцы сайта, либо заимствовали ее из других источников (не авторских аналогов!) в том виде, в котором она там представлена. В любом случае происходит нарушение требования о запрете модификации и распространении скорректированных материалов [8; 12].

Также можно заметить, что в методиках, представленных в источниках № 2 и № 3, инструкция включает вопросы, на которые необходимо ответить диагностируемому в процессе работы с изображением. В частности, в источнике № 2 обозначено: *Что делает человечек? Зачем он это делает? Что он чувствует при этом? Как ты решил помочь человечку?* Необходимо отметить, что не все вопросы методики интерпретируются, а только первый, и он предполагает, что, *если человечек сам прыгает – вы активный человек, который предпочитает действовать. Если человек падает – то скорее вы нерешительны, терпеливы, склонны к размышлениям. Вы не любите активных действий.* Как видим, представляемые объяснения не имеют никакого методологического обоснования, а являются субъективной трактовкой данных.

Источник № 3: *1. Для начала вам нужно определить, что именно он делает, падает или прыгает? 2. Затем необходимо предположить, делает он это осознанно или случайно.* Здесь, как и в предыдущем источнике, задается интерпретация только первого вопроса: *Если ваш человек добровольно прыгает с обрыва, то это говорит о вашей решительности и активности, вы предпочитаете действие размышлениям, вы практик, не теоретик. Если же вам кажется, что человек падает, то это значит, что вы в данной ситуации в ваших отношениях: нерешительны и излишне терпеливы, вы готовы ждать, пока все утрясется само собой. Вы не любитель активных действий, и скорее всего – это могло привести к проблеме в ваших сложных отношениях.* Как видим, толкование дополняется, но смысл остается тем же. Однако достоверность этой интерпретации также вызывает сомнения, так как в данных источниках не обозначена научная опора, на которой основана методика. Также остается неизвестным, как трактуются ответы на оставшиеся вопросы, интерпретация которых в источнике не представлена.

Стимульный материал представлен только в источниках № 1 и № 3 (изображение идентично в обоих случаях).

Источник № 2 не содержит стимульного материала, что может привести к попытке самостоятельно подготовить необходимое изображение. Подобная ситуация увеличивает риск получения некорректной информации, приводящей к ошибочной трактовке данных. Кроме того, самостоятельное изготовление стимульного материала вообще недопустимо, т. к. «пользователь не имеет права вносить поправки, дополнения и исправления в набор стимульного материала без надлежащей проверки и согласования с автором методики» [8, с. 587].

Как указано на сайтах источников, стимульный материал представляет собой картинку, на которой «изображен обрыв и человек, то ли падающий, то ли прыгающий с него». Причем изображение обрыва занимает очень много пространства на



листе, следовательно, места для дорисовки «спасательного предмета» остается немного. Это, в свою очередь, может привести к тому, что диагностируемый будет рисовать объекты меньшего размера по отношению к фигуре человека, а неопытный или профессионально неподготовленный пользователь может неверно истолковать рисунок респондента и сформулировать недостоверный диагноз. Так как методика не предполагает пострисуночного опроса, то уточнить некоторые детали у диагностируемого не представляется возможным, что закономерно снизит информативность и достоверность интерпретации данных. Значительный вред такие результаты диагностики могут нанести, например, в школе, когда активно формируется личность ребенка, а на его образовательный вектор будут оказывать влияние данные некачественной диагностики.

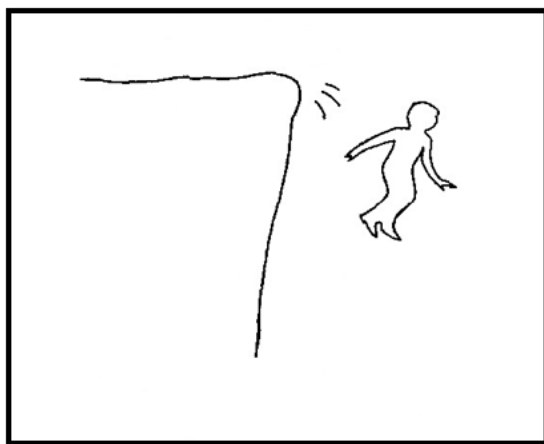


Рис. Стимульный материал методики «Не дай человеку упасть» из источников № 1 и № 3

Показатели (результаты дорисовки респондентом изображения), подвергающиеся анализу и интерпретации также различаются в зависимости от источника, в котором расположена методика. Так, варианты, представленные в № 1 и № 3, идентичны по содержанию диагностических показателей анализа, структурных и формальных признаков, дополняющих основное изображение:

1. Вода.
2. Батут, одеяло.
3. Человек с вытянутыми руками готовый поймать (при этом не указано, кого или что поймать, но можно предположить, что человека – *прим. наше*).
4. Небольшой холмик (не очень понятно, как он может смягчить удар или предотвратить человека от него – *прим. наше*), опора.
5. Крылья.

Тогда как в источнике № 2, кроме вышперечисленных, предлагаются дополнительные показатели – парашют, летающие аппараты. При этом ни один из источников не содержит контент-аналитического и содержательно-функционального обоснования выбора показателей для анализа, а это может означать, что они подобраны случайным образом и не имеют научного обоснования.

Анализ содержания интерпретации вызывает сомнения по ряду положений: во-первых, наличие различий в количестве показателей интерпретации (в источниках

№ 1 и № 3 – по 5, в № 2 – больше); во-вторых, интерпретация одних и тех же показателей в представленных вариантах методик имеет идеографические отличия, что свидетельствует о нарушении требования о запрете модификации и распространении скорректированных или дополненных материалов [8; 12]; в-третьих, не обозначена методологическая база, которая лежит в основе интерпретации результатов методики [2; 5; 19]. Например, как отмечается в тексте методики, «рисование воды (река, озеро, море и пр.) под ногами у человека свидетельствует о склонности все пускать на самотек и бездействовать» (источник № 1 и № 3), действовать «на авось» (источник № 2). Однако, в словаре символов Дж. Тресиддера [18] вода трактуется как универсальный символ чистоты, плодородия и источник самой жизни. «В общем смысле вода – эмблема всех жидкостей в материальном мире и принципов их циркуляции (крови, сока растений, семени), растворения, смешения, сцепления, рождения и возрождения» [18, с. 30]. Идентичное содержание трактовки символа воды – как энергии жизни – во всем ее многообразии представлено и в других источниках: словарях, энциклопедиях, монографиях [10; 11; 13; 16; 17; 20]. Как видим, происходит полная подмена трактовки символа воды из «создающего жизнь», «движущегося» в пассивность и бездействие. Несоответствие представленной в вариантах методики интерпретации символическому смыслу способно приводить к необоснованному приписыванию диагностируемому самому себе качеств, что впоследствии может оказывать влияние на формирование искаженного образа Я [23]. Кроме того, использование подобного некачественного диагностического инструментария может в целом поколебать доверие человека к проективным методам и работе диагноста в целом, и, скорее всего, даже результаты работы с качественной проективной методикой будут вызывать сомнение у респондента, что негативно повлияет на ход психодиагностической работы.

Заметим, что изображение батута или одеяла во всех трех источниках трактуется как предусмотрительность диагностируемого. Однако, критерий и его интерпретация вызывают сомнение, так как неизвестна методологическая опора при определении его содержания и описания. С точки зрения символического содержания батут и одеяло не имеют никакого значения. Также батут и одеяло имеют разные предназначения и свойства. Батут – это устройство для прыжков-подскоков, а одеяло – постельная принадлежность, основной функцией которой является покрытие тела, хотя в чрезвычайных ситуациях (например, при пожаре и эвакуации жителей дома) оно может использоваться и как тент для спасения людей. Следовательно, смысловое содержание изображения тоже будет разное. К тому же, по смыслу задаваемой трактовки предполагается, что человек, оказавшийся у обрыва, всегда должен иметь при себе батут или одеяло, что вызывает закономерное недоумение. Таким образом интерпретация, обозначенная в методике, не может быть признана научной и предназначенной для получения достоверных данных о клиенте.

Далее в интерпретации отмечается: если диагностируемый нарисовал небольшой холмик или опору под ногами человека, то это свидетельствует о лидерских качествах и способности вести за собой. Однако в методике и в этом случае не представлено обоснование, на котором построена данная интерпретация, следовательно, ее достоверность, на наш взгляд, стремится к нулю. Кроме того, прыгать/падать на холм или какую-либо опору весьма травмоопасно, а соответственно, закономерен вопрос: куда может «вести за собой» человек, избирающий столь рискованный способ действий?



Немаловажно и то, что здесь можно заметить явную рассогласованность интерпретации с обозначенной целью методики, которая предполагает определение особенностей поведения человека в форс-мажорных ситуациях. Однако в интерпретации, кроме поведенческих характеристик, задаются и личностные особенности, такие, например, как лидерские качества и т. п. В связи с этим возникают трудности с определением релевантности диагностического конструкта: то ли особенности поведения, то ли личностные особенности? Возникает вопрос: что же реально выявляет предлагаемая методика?

Крылья в качестве показателя представлены во всех трех источниках и трактуются как творческое начало (источник № 2) и способность найти остроумный выход из трудного положения (источники № 1 и № 3). В словаре символов Дж. Тресиддера, крылья – это «скорость, подвижность, подъем, возвышение, сильное желание, превосходство, свобода, интеллект, вдохновение. Также крылья обычно – эмблема возвышения или перехода с земли на небеса, они могут также символизировать защиту (“взять под крыло”))» [18, с. 85]. Таким образом, интерпретация, заданная в методике, не согласуется с символическим смыслом показателя, что может привести к формулированию недостоверных выводов и формированию неадекватных представлений диагностируемого о себе.

Также возникает вопрос: каким образом будет осуществляться толкование показателя в случае, когда диагностируемый изобразил на рисунке то, что не представлено в ключе, например, ковер-самолет, зонт, с помощью которого человек спускается, птицу, которая ловит человека, ветку, за которую зацепился человек и т. п.? Можно предположить, что трактовка будет основываться на тех же принципах, что и интерпретация предыдущих показателей – субъективных представлениях и отсутствии научной обоснованности оценочных категорий, положенных в основу методики. Кроме того, в методологии психодиагностики при интерпретации проективных методов, основанной на качественной обработке данных, считается некорректным проведение однозначной связи между отдельным диагностическим признаком и особенностью личности клиента/респондента [1; 7; 15; 19; 23]. И, как справедливо отмечает Л. Ф. Бурлачук, «для снижения размерности множественных реакций – ответов, стимулируемых проективной методикой, и оценки их личностного содержания необходимы значительные исследования, длящиеся нередко десятилетиями. Поэтому-то так редки разработки новых, *качественных* проективных методик и столь живучи созданные много лет назад» [7, с. 319].

Переходя к анализу психометрической составляющей методики важно отметить, что операционализация и верификация ключевого понятия, составляющего предмет диагностики, являются обязательными требованиями при разработке измерительного инструментария [4; 8; 12]. Однако данная методика этого не предусматривает, так же, как и не указывается сам диагностический конструкт. Следовательно, анализируемая методика научно не обоснована, является ненадежным средством исследования личности, в частности, особенностей поведения человека. По сути, она не позволит получить качественные и информативно насыщенные результаты, а приведет только к искаженным данным и ошибочным выводам.

Ни в одном из рассматриваемых источников не указаны сведения о надежности, следовательно, данные, полученные с использованием обозначенной методики, не могут вызывать доверия. Все это свидетельствует о психометрической несостоятельности методики и получении сомнительных или даже ложных результатов диагностики.



Требования к квалификации и уровню подготовки диагноста также не указаны ни в одном из вариантов методики. Данный факт можно считать недостатком методики, так как уровень подготовки специалиста важен при интерпретации результатов, а в руководстве к тесту обязательно «должна быть указана квалификация и специализация, необходимая для проведения методики и ее интерпретации» [8, с. 611]. Кроме того, использование методики лицами без должной подготовки может привести к «навешиванию ярлыков» на респондентов. Как справедливо отмечает Л. Ф. Бурлачук, «доступ к психологическим методикам должен ограничиваться людьми, чьи профессиональные интересы гарантируют правильное использование методики, и чья квалификация позволяет интерпретировать результаты надлежащим образом» [8, с. 582]. Также необходимо отметить, что «работа с проективными методиками требует очень высокой квалификации пользователя, как при проведении исследования, так и при интерпретации полученных данных» [5, с. 204]. Соответственно, отсутствие указаний по требованиям к квалификации диагноста расширяет аудиторию пользователей, не имеющих должной профессиональной, в частности, психодиагностической, подготовки.

Ни на одном из сайтов не указана ссылка на первоисточник, поэтому не представляется возможным найти оригинальный вариант методики, и, соответственно, получить сведения об авторе/разработчике, дате ее создания и целевом предназначении.

К достоинствам методики можно отнести то, что она достаточно проста в проведении, содержит понятную инструкцию и не требует больших временных затрат. Говоря о недостатках, следует отметить, что данный диагностический материал разрабатывался вне контент-аналитической парадигмы, не имеет концептуальной опоры. Методика не соответствует психометрическим требованиям, поскольку отсутствуют сведения о создании, апробации, надежности и пр., что, безусловно, указывает на ее низкое качество. Цель сформулирована некорректно. Отсутствуют данные о предмете диагностики, целевой аудитории, возрастной специфике, требованиях к диагносту, а интерпретация полученных данных не имеет научного обоснования, что свидетельствует о методологической некорректности диагностического инструментария.

Важно отметить, что сведения об информативности и эффективности методики «Не дай человеку упасть» в научной литературе (преимущественно в исследованиях по управлению персоналом и незначительно в образовании, в определении профпригодности специалистов экстремальных профессий) представлены в формально-констатирующем стиле и недостаточно убедительно, тогда как «каждая новая методика не может быть признана научной, не может рекомендоваться к использованию и правовому оформлению пока научному сообществу не будут предоставлены *убедительные доказательства* ее результативности и безопасности» [14, с. 7]. Л. Ф. Бурлачук правомерно полагает, что «на нынешнем уровне развития теории и практики психодиагностики создание новых проективных методик (за исключением достаточно узко ориентированных) не может оправдать тех усилий, которые необходимо приложить для решения этой задачи» [7, с. 320].

Подводя краткий итог содержательного анализа, необходимо отметить, что проективная методика «Не дай человеку упасть» не может быть признана методологически состоятельной и пригодной к практическому применению в диагностической деятельности специалистов помогающих профессий. Использовать данную мето-



дику в работе не этично и не профессионально. Очевидно, что результаты, полученные при использовании инструментария столь низкого качества и, как следствие, их анализ, будут недостоверными.

В целом же, подавляющее большинство предлагаемых сегодня в сфере диагностических услуг проективных методик («Кактус», «Дерево», «Волшебный сундук», «Разноцветные двери», «Человек под дождем», «Волшебная страна чувств», «КИСС» и многие другие) можно считать эмпирически дисквалификационными, так как они не только не подтверждают своей эффективности даже в разработках, выстраиваемых в доказательном дизайне, но многие разработчики даже и не пытаются этого сделать.

Согласно нормам профессиональной этики, ответственность за качество теста несет разработчик, тогда как персональную ответственность за выбор диагностической методики, процедуру ее проведения, интерпретацию данных и формулировку заключения на основе полученных результатов несет именно пользователь [8]. Соответственно, применение методик, не соответствующих методологическим требованиям, значительно повышает риск психодиагностической некомпетентности специалистов [6]. Эту тенденцию погружения в пространство депрофессионализации метафорически можно обозначить как «добровольный прыжок специалиста в диагностическое никуда». Чтобы предупредить ситуацию квалификационного отчуждения, когда деятельность специалистов идет вразрез с социальной миссией их профессии и приводит к постоянному воспроизводству ими небезопасных результатов своей профессиональной деятельности, мы полагаем, что формирование у будущего диагноста способности к оценке качества диагностического инструментария и необходимого уровня профессиональной ответственности как пользователя необходимо начинать уже на этапе вузовского обучения.

Список источников

1. Беллак Л., Абт Л. Э., Оллпорт Г. У. [и др.]. Проективная психология. Антология. М.: Психотерапия, 2010. 416 с.
2. Белобрыкина О. А., Васина Е. В. Влияние инновационных процессов на специфику создания проективных методик в современной практике психодиагностики // Инновации в медицине, психологии и педагогике: материалы VII Международной научно-практической конференции (Вьетнам, Муй Нэ) / Под науч. ред. М. Г. Чухровой, О. А. Белобрыкиной. Новосибирск: Немо Пресс, 2016. С. 273–281.
3. Белобрыкина О. А. Диагностика в современной социально-психологической практике: проблемы качества измерительного инструментария // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2023: сборник научных трудов / под науч. ред. О. А. Белобрыкиной, М. И. Кошеновой. Новосибирск: НГПУ, 2023. С. 52–62.
4. Белобрыкина О. А., Лемясова Н. С. К поиску алгоритма объективизации «объективных методов» в современной российской психологической практике [Электронный ресурс] // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. С. 80–99. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28937819_85004708.pdf (дата обращения: 02.06.2023).
5. Белобрыкина О. А., Ожеховская Л. В. К вопросу о критериях и оценке профессиональной деятельности педагога-психолога как психодиагноста (на примере использования проективных методик) // Проблемы современной школы и пути их решения: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции / Науч. ред. С. И. Ануфриев, Л. В. Ахметова. Томск: ТЦНТИ, 2007. С. 197–214.



6. Белобрыкина О. А. Этико-диагностическая компетентность работников образовательной и социальной сферы (на примере анализа случаев из практики) [Электронный ресурс] // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2019. № 2. С. 11–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42326976> (дата обращения: 04.07.2023).
7. Бурлачук Л. Ф. Проективная техника // Психодиагностика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. С. 284–320.
8. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
9. Бутримова К. Ю., Васина Е. В., Федурин Е. А., Эрентраут В. А. Проективные методы диагностики в современных социокультурных условиях: актуальные проблемы разработки и практики применения [Электронный ресурс] // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. С. 100–122. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28937820_62784860.pdf (дата обращения: 06.08.2023).
10. Королев К. М. Энциклопедия символов, знаков, эмблем. М.: Эксмо, 2008. 608 с.
11. Лебедева Л. Д., Никонова Ю. В., Тараканова Н. А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. СПб.: Речь, 2006. 336 с.
12. Лидерс А. Г. О культуре публикаций психодиагностических методик // Психологическая диагностика. 2003. № 2. С. 44–53.
13. Лидин К. Л. Психологические механизмы воздействия образа на эмоциональную сферу личности. Иркутск: ИГУ, 2004. 116 с.
14. Менделевич В. Д. Доказательная психотерапия: между возможным и необходимым // Неврологический вестник. 2019. № 2. С. 4–11. DOI: 10.17816/nb15656.
15. Проективная психология / Научн. ред. Р. Римская, И. Кириллов. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 528 с.
16. Роршах Г. Психодиагностика: методика и результаты диагностического эксперимента по исследованию восприятия (истолкование случайных образов). М.: Когито-Центр, 2019. 354 с.
17. Символы, знаки, эмблемы: Энциклопедия / авт.-сост.: В. Э. Багдасарян, И. Б. Орлов, В. Л. Телицын; под общ. ред. В. Л. Телицына. М.: Локид-Пресс, Рипол Классик, 2005. 495 с.
18. Тресиддер Дж. Словарь символов М.: Фаир-Пресс, 1999. 448 с.
19. Усатенко О. Н., Гришина А. А. Адаптация стандартизированных проективных методов в глубинную психокоррекцию // Гуманитарные науки. 2019. № 2. С. 91–96.
20. Юнг К. Г. Человек и его символы. М.: ПрофитСтайл, 2021. 448 с.
21. Яньшин П. В. Клиническая психодиагностика личности: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2023. 327 с.
22. Branthwaite A., Cooper P. A New Role for Projective Techniques // ESOMAR Qualitative Research. Budapest: 2001. Pp. 236–263.
23. Gregory Z. The page as place: how we enter into images as place // International Journal of Art Therapy. 2021. Vol. 27. Is. 1. Pp. 1–11. DOI:10.1080/17454832.2021.1995453

References

1. Bellak L., Abt L. E., Ollport G. U. [et al.]. *Projective Psychology. Anthology*. Moscow: Psikhoterapiya Publ., 2010, 416 p. (In Russian)
2. Belobrykina O. A., Vasina E. V. Influence of Innovative Processes on Specifics of Creation of Projective Techniques in Modern Practice of Psychodiagnostics. *Innovation in Psychology, Pedagogy & Medicine: Materials 7nd International Academic Conference (Vietnam, Mui Ne)*. Scientific editors M. G. CHuhrova, O. A. Belobrykina. Novosibirsk: Nemo Press Publ., 2016, pp. 273–281. (In Russian)
3. Belobrykina O. A. Diagnostics in Modern Social and Psychological Practice: Problems Quality of Measurement Instruments. *Modern Reality in a Socio-Psychological Context - 2023: a Collection of Scientific Works*. Scientific editors O. A. Belobrykina,



M. I. Koshenova. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2023, pp. 52–62. (In Russian)

4. Belobrykina O. A., Lemyasova N. S. To Search of Algorithm of an Objectivization of «Objective Methods» in Modern Russian Psychological Practice. *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 2016, no. 2, pp. 80–99. [Electronic resource]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28937819_85004708.pdf (date of access: 02.06.2023). (In Russian)

5. Belobrykina O. A., Ozhekhovskaya L. V. To the Question of Criteria and Assessment of the Professional Activity of a Psychologist Teacher as a Psychodiagnost (Using Projective Methods as an Example). *Modern School Problems and the Ways of Solution: Files of All Russian Science and Practical Conference (with International Participation)*. Scientific editors S. I. Anufriev, L. V. Ahmetova. Tomsk: Publishing House Tomsk State Pedagogical University, 2007, pp. 197–214. (In Russian)

6. Belobrykina O. A. Ethic and Diagnostic Competence of Workers of the Educational and Social Sphere (on the Example of the Analysis of Cases from Practice). *The bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia*, 2019, no. 2, pp. 11–32. [Electronic resource]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42326976> (date of access: 04.07.2023). (In Russian)

7. Burlachuk L. F. Projective Technique. *Psychodiagnostics: Textbook for Universities*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2006, pp. 284–320. (In Russian)

8. Burlachuk L. F., Morozov S. M. *Dictionary-reference on Psychodiagnostics*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2007. 688 p. (In Russian)

9. Butrimova K. Yu., Vasina E. V., Fedurina E. A., Erentraut V. A. Projective Methods of Diagnostics in Modern Sociocultural Conditions: Actual Problems of Development and Practice of Application. *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 2016, no. 2, pp. 100–122. [Electronic resource]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28937820_62784860.pdf (date of access: 06.08.2023). (In Russian)

10. Korolev K. M. *Encyclopedia of Symbols, Signs, Emblems*. Moscow: Eksmo Publ., 2008, 608 p. (In Russian)

11. Lebedeva L. D., Nikonorova Yu. V., Tarakanova N. A. *Encyclopedia of Features and Interpretations in Projective Drawing and Art Therapy*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2006, 336 p. (In Russian)

12. Lidars A. G. On the Culture of Publications of Psychodiagnostic Methods. *Psychological diagnostics*, 2003, no. 2, pp. 44–53. (In Russian)

13. Lidin K. L. *Psychological Mechanisms of Image Influence on the Emotional Sphere of Personality*. Irkutsk: Publishing House Irkutsk State University, 2004, 116 p. (In Russian)

14. Mendelevich V. D. Evidence-based Psychotherapy: Between the Possible and the Necessary. *Neurology Bulletin*, 2019, no. 2, pp. 4–11. DOI: 10.17816/nb15656. (In Russian)

15. *Projective Psychology. Scientific editors* R. Rimskaya, I. Kirillov. Moscow: EKSMO-Press Publ., 2000, 528 p. (In Russian)

16. Rorshah G. Psychodiagnostik. Methodik und Ergebnisse eines Wahrnehmungsdiagnostischen Experiments. Moscow: Kogito-Centr Publ., 2019, 354 p. (In Russian)

17. Symbols, Signs, Emblems: *Encyclopedia / author-compiler*: V. E. Bagdasaryan, I. B. Orlov, V. L. Telicyn; under the general edition: V. L. Telicyna. Moscow: Lokid-Press, Ripol Klassik Publ., 2005, 495 p. (In Russian)

18. Tresidder Dzh. *Symbol Dictionary*. Moscow: Fair-Press Publ., 1999, 448 p. (In Russian)

19. Usatenko O. N., Grishina A. A. Adaptation of Standardized Projective Methods to Deep Psychocorrection. *Humanities*, 2019, no. 2, pp. 91–96. (In Russian)

20. Yung K. G. *Man and His Symbols*. Moscow: ProfitStajl Publ., 2021, 448 p. (In Russian)



21. YAn'shin P. V. *Clinical Psychodiagnosis of Personality: a Textbook for Universities*. Moscow: YUrajt Publ., 2023, 327 p. (In Russian)
22. Branthwaite A., Cooper P. A New Role for Projective Techniques. *ESOMAR Qualitative Research*. Budapest, 2001, pp. 236–263.
23. Gregory Z. The Page as Place: how we Enter into Images as Place. *International Journal of Art Therapy*, 2021, Vol. 27, Issue 1, pp. 1-11. DOI:10.1080/17454832.2021.1995453

Информация об авторах

Калинина Юлия Александровна – студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, kalinina_2606@mail.ru

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

Information about the Authors

Julia A. Kalinina – psychology student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, kalinina_2606@mail.ru

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

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 30.10.2023

Одобрена после рецензирования: 24.11.2023

Принята к публикации: 14.12.2023

Received: 30.10.2023

Approved after peer review: 24.11.2023

Accepted for publication: 14.12.2023



Обзорная статья

УДК 37.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2304.03

Методологический инструментарий управления инновационным развитием образовательного учреждения: теоретический экскурс

Кашапов Мергалияс Мергалимович¹, Зайцев Константин Сергеевич²

^{1,2}Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
г. Ярославль, Россия

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ существующих инструментов внедрения элементов управления инновационным развитием образовательной организации. Рассмотрены этапы теории управления инновационными процессами, а также основные подходы. Выделены макро, мезо и микрофакторы формирования индивидуальной траектории обучения. Определены основные направления реализации индивидуальной образовательной траектории. Охарактеризованы особенности инновационной деятельности в педагогической сфере. Обосновано внедрение методологии и методологического инструментария в процессе использования инновационных процессов в сфере образования.

Ключевые слова: контроль, управление, внедрение инноваций, инновационный процесс, образовательный процесс, управление инновационными процессами.

Для цитирования: Кашапов М. М., Зайцев К. С. Методологический инструментарий управления инновационным развитием образовательного учреждения: теоретический экскурс // СМАЛЬТА. 2023. № 4. С. 31–40. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.03>

Review Article

Methodological Tools for Managing the Innovative Development of an Educational Organization

Mergalyas M. Kashapov¹, Konstantin S. Zaitsev²

^{1,2}Yaroslavl State University named after P. G. Demidova,
Yaroslavl, Russia

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the existing tools for implementing controls in the innovative development of an educational organization. The stages of the theory of management of innovation processes, as well as the main approaches are considered. Macro, meso and microfactors of the formation of an individual learning trajectory are highlighted. The main directions of the implementation of the individual educational trajectory are determined. The features of innovative activity in the pedagogical sphere are characterized. The introduction of methodology and methodological tools in the process of introducing innovative processes in the field of education is substantiated.



Keywords: control, management, innovation implementation, innovation process, educational process, innovation process management.

For Citation: Kashapov M. M., Zaitsev K. S. Methodological Tools for Managing the Innovative Development of an Educational Organization // SMALTA. 2023. no. 4, pp. 31–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.03>

Введение. Процесс инновационного развития каждой образовательной организации нацелен на то, чтобы максимально повысить эффективность и результативность всего процесса обучения, при этом следует придерживаться комплексного подхода в его реализации.

Внедрение инновационных разработок и инструментов следует осуществлять на каждом этапе образовательного процесса: начиная с этапа выбора образовательной организации, подачи документов, утверждения контрольных мероприятий и окончания учебного заведения. Важным является тот факт, что применение инновационных инструментов в процессе обучения предусматривает реализацию различных этапов: внедрение инновационного процесса, мониторинг результатов внедрения инноваций, анализ результатов, полученных в ходе внедрения инновационного процесса.

При соблюдении этой последовательности в сочетании с регулярной обратной связью появляется возможность достичь реальной практической значимости при внедрении инновационных методов управления в образовательных учреждениях.

Теоретический обзор. Такими авторами, как Н. А. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, М. С. Каган, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков, детально проанализирован «системный подход» к использованию инновационных средств в образовательном процессе.

На основании методологии системного подхода их условно принято классифицировать на следующие две категории: это системы «материальные» и «идеальные».

Что касается «материальных систем», то они утверждены в мире и функционируют вне зависимости от людей и их видов деятельности. А «идеальные системы» представляют собой прикладной результат интеллектуального развития личности. Благодаря объединению этих категорий систем образуется единая система, позволяющая на прикладном уровне унифицировать все методы и приемы в конкретной образовательной организации и разработать необходимые теории, а также модели и концепции.

Как известно, В. Г. Афанасьев для формирования механизмов системного исследования предложил использовать схему, которая позволяет достичь необходимого результата в процессе деятельности какой-либо учебной структуры:

1. Идентификация системы и ее разделение по различным составляющим.
2. Структура системы как совокупность установившихся взаимоотношений между ее элементами.
3. Ее зарождение (истоки и начало), стадии и закономерности, основные направления и перспективы формирования.
4. Основные и качественные характеристики структуры, ее внутренние интеграционные качества [2].

В целях разрешения проблем анализа управления инновационным процессом прежде всего следует опираться на методы и стандарты классического научного менеджмента [3].



В настоящее время в теории управления инновационным процессом принято различать следующие основные фазы, рассматриваемые по отдельности, а именно: инновацию, реализацию инновации, ее внедрение, распространение и оценку экономической эффективности предлагаемой инновации [5].

Вместе они образуют систему, представляющую собой сложный бизнес-процесс, направленный на совершенствование деятельности образовательных учреждений.

Во-первых, это **факторный подход** [6]. Суть данного подхода заключается в том, что формирование и развитие научно-технической базы представляет собой важнейший фактор в развитии экономической сферы государства. При регулярном применении мероприятий по научно-техническому развитию предприятий может существенно повыситься производственный потенциал как самих учреждений, так и отрасли в целом.

Во-вторых, это **функциональная концепция** [7]. Реализация управленческого инновационного процесса предполагает наличие ряда функций управления для каждого решения менеджмента. В соответствии с различными принципами функции управления инновациями классифицируются по-разному. Также в данном контексте под функциями управления понимаются относительно различные аспекты управления с целью достижения конкретных управленческих эффектов в процессе инноваций, их планирования, организации и контроля, а также прогнозирования. Отметим, что в основе данной концепции заложено рациональное разделение труда в управлении инновациями, специализация управленческих отношений и оптимизация по каждому управленческому решению [28].

В-третьих, это **системный подход**, который, в рамках управления и реализации инновационного процесса, представляет собой сложную организационную систему, состоящую из элементов, дополняющих друг друга и предназначенных для достижения определенных целей в области разработки, реализации и мониторинга инновационных процессов.

В-четвертых, это **компетентностный подход**, характеризующийся осмысленной сферой реформирования профессионального образования и обучения. Целью компетентностного подхода является определение целевых векторов образования и профессиональной подготовки: обучаемость, самоориентация, самореализация, социализация и развитие личности [8; 9; 10; 11; 12; 14; 16; 22; 26]. Этот подход акцентирует внимание в первую очередь на качестве образования и профессиональной подготовки, поскольку основным предназначением считается приобретение обучающимися навыков и методов эффективного решения проблем профессионального характера [17; 19; 20; 24; 25; 27].

В контексте этого подхода успешно используются в образовательном процессе современные инновационные и активные методы, формы, средства обучения [4; 13; 18]. В данных условиях эффективно решаются задачи как формирования учебной мотивации обучаемых, так и цифровой социализации личности [15; 21; 23].

Основные трудности при формировании комплекса показателей для оценки инновационного потенциала образовательного учреждения заключаются в том, что внедрение инновационной деятельности является сложным процессом, требующим существенного анализа, поскольку его подходы и взаимосвязи не всегда очевидны и однозначны. Формируемые подходы в оценке основных показателей качества и управления образовательным учреждением в первую очередь должны быть удобны и применимы в практическом, прикладном использовании, а также оперативны при внедрении.



Внедрение инновационных процессов в деятельность образовательного учреждения является важной задачей, которая позволяет скорректировать подходы и анализ в управлении. Используя эти подходы и решения, образовательное учреждение способно формировать соответствующие мероприятия, которые влияют на эффективность деятельности организации в будущем.

В современной педагогике существует большое количество методических работ, в которых реализована концепция личностно-ориентированного образования. В частности, это труды таких авторов, как Н. А. Алексеев, Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, И. Я. Лернер, В. В. Сериков, П. Г. Щедровицкий, И. С. Якиманская и других. Труды указанных авторов в значительной степени затрагивают такие вопросы, как философские, психологические и педагогические аспекты воспитания личности, ориентированные на развитие потенциальных возможностей обучающихся.

В соответствии с ключевыми составляющими данных методологических подходов, в основе личностно-ориентированного обучения заложено признание индивидуальных особенностей обучающегося. В качестве основных составляющих рассматриваются интересы, направленность, цели и проекты обучающегося в жизни, а также его физические и эмоциональные способности. Соответственно, в процессе разработки каждой программы образования учитываются индивидуальные особенности любого учащегося и подготавливаются материалы по индивидуальным траекториям обучения.

На основании данного подхода представляется необходимым внедрение модульных элементов системы обучения в каждую образовательную программу конкретного учебного заведения, в рамках которой каждый модуль обучения должен быть подобран для каждого обучающегося на основании предварительного анализа и собеседования – таким образом происходит формирование траектории личностного развития в области образовательных программ.

При разработке концепции индивидуальных траекторий развития обучающихся в области освоения образовательных программ представляется целесообразным применение прикладного методологического инструментария в контексте управления инновационным развитием в образовательных организациях. По сравнению с тьюторством в рамках образовательной программы, реализация концепции индивидуальных траекторий образования позволяет субъекту сделать осознанный и ответственный выбор целевого пути для достижения профессиональных и образовательных возможностей на основе выявленных ценностей, установок и смысла жизни [8].

При формировании индивидуальной траектории обучения можно выделить, в контексте личностно-профессионального потенциала, несколько факторов. **Макрофакторы**, формирование которых происходит на государственном уровне, отвечающие за общую политику и развитие в сфере образования, а также основные глобальные тренды. **Мезофакторы**, формирование которых отвечает за социально-экономическое развитие общества и социума в конкретном регионе (рекрутинговая необходимость тех или иных специалистов, уровень заработной платы и условий труда, прочие факторы). **Микрофакторы**, отвечающие за конкретные личностные характеристики и особенности человека, за его предпочтения в освоении конкретной профессии, его психологические и физические особенности.



Следует отметить ряд направлений реализации индивидуальных траекторий обучения:

1. Содержательное – предполагает использование различных учебных планов и программ, на основе которых строятся персонализированные траектории обучения.

2. Деятельностное – способно включать в себя различного рода методы обучения, которые способствуют личностному развитию обучающегося и учитывают его психологические особенности.

3. Процессуальное – отвечает за организационные вопросы в освоении индивидуальной образовательной программы [5].

Инструменты, доступные для реализации индивидуальных программ обучения, относятся к концепции «адаптивного обучения». Отметим, что это понятие трактуется как «совокупность методов психологического, педагогического и дидактического характера, которые учитывают индивидуальное поведение и ситуации в обучающем процессе» [10].

Одним из ключевых моментов в процессе реализации адаптивного обучения становится разработка механизма по созданию «гибкой» траектории обучения. Отправной точкой для формирования механизма разработки образовательной траектории могут служить характеристики обучающегося – текущий уровень знаний, личные предпочтения, психологические и физические особенности.

Каждому этапу траектории обучения соответствуют регулярные и систематические элементы системы классического управления инновационным процессом – внедрение инновации, мониторинг результатов внедрения инновации, анализ результатов, полученных в ходе реализации инновационного процесса. После идентификации траектории индивидуального развития обучающегося, управление учебной программой должно обеспечить контроль педагогической деятельности, связанной с предоставлением утвержденных учебных ресурсов, и управленческий контроль утвержденных учебных ресурсов отдельными специалистами учебного заведения.

Важным является то, что все изменения, основанные на понятии индивидуальной образовательной траектории, предполагают персональный подход – адаптацию, тщательную и своевременную обратную связь, помощь в управлении программой обучения со стороны специалиста по методологии, содействие и поддержку руководителя, ответственного за программу обучения. Внедрение указанной концепции и ценностно-ориентированного подхода во всех образовательных учреждениях нуждается в значительных затратах времени и сил. Необходимо осознавать, что в результате предоставления услуг образования, невзирая на достигнутый уровень, необходимо обеспечить сопровождение и адаптацию учащихся на их будущем рабочем месте в рамках центров профориентации.

На реформирование системы образования ориентирована инновационная образовательная деятельность (как особая форма творческой деятельности). Это результат деятельности самого человека по формированию общественных потребностей и интересов, по адаптации к условиям внешней среды. Понятие «инновация» представляет собой сложное, многоаспектное явление, содержание которого охватывает процесс взаимодействия индивидов, развития, преобразования, перевода объекта в качественно новое состояние; творческую, ведущую деятельность системы, объединяющую различные процессы и виды деятельности, направленные на получение новых знаний, новых технологий и новых систем.



Все это – характеристики инноваций в образовании и обучении. В основе инновационной педагогики заложено понимание опыта практической деятельности, которая нацелена на изменение и совершенствование процесса обучения с целью достижения более высоких результатов, приобретения новейших знаний и создания качественного иного практического опыта. Особое место в числе необходимых элементов принадлежит творчеству. При отсутствии творчества не представляется возможным осуществлять инновационные процессы и создавать инновационные педагогические практики. Одной из особенностей педагогического творчества, несомненно, выступает тот факт, что его объектом и результатом оказывается психолого-педагогическая поддержка обучающегося, ответственного за становление единой системы, за обеспечение условий социально-психологического и педагогического развития в процессе освоения образовательной программы.

В качестве педагогического процесса рассматривается процесс совместного творчества преподавателей и обучающихся в пространстве образовательного процесса, в котором реализуется педагогическое преобразование личности. Суть педагогической трансформации состоит в организации интерактивного процесса, способствующего развитию у обучающихся практических, теоретических, предпринимательских и личностных качеств, максимально раскрывающих их потенциал [1].

Экспериментирование – основная форма и важный элемент инновационной педагогической деятельности, позволяющей обогатить образовательный процесс новыми знаниями, сделать новые идеи и технологии эффективными в образовательной практике.

С недавних пор ряд образовательных центров на коммерческой основе взаимодействует с ведущими работодателями в данной отрасли и разрабатывает краткосрочные программы профессиональной подготовки, ориентированные на подготовку высококвалифицированных специалистов, востребованных работодателями в будущем. Иногда это программы постоплаты обучения, то есть расходы на обучение оплачиваются по окончании программы, гарантируется трудоустройство и оплата обучения удерживается из части будущей зарплаты. При такой концепции программы обучения обучающийся получает необходимую квалификацию, актуальность полученных знаний, а также поддержку со стороны тренеров и методистов в процессе обучения на постоянной основе, и вместе с тем гарантированную занятость на последующем этапе адаптации.

Разработка подобного рода методологии, понятия и подходов к обеспечению оказания услуг в сфере образования выступает как инновационный процесс. Существенной проблемой, требующей большего внимания, становится внедрение методологического и методического инструментария для реализации инновационного процесса. Для организации учебного процесса в каждом образовательном учреждении существует своя методология с точки зрения законов и правил, организационных и правовых аспектов, общения с администрацией и педагогами.

Следовательно, в ходе общения с коллективом общеобразовательного учебного заведения следует грамотно объяснить ценность и необходимость внедрения инновационных изменений в предоставление услуг образования и соответствующим образом повысить эффективность предлагаемых мер.

Выводы. Внесение в деятельность любого образовательного учреждения инновационных изменений непременно должно отражаться на конечном результате их внедрения, а именно на результатах успешного применения полученных знаний обучаемыми на практике.



В будущем любой обучающийся, получивший в результате инновационных мер более эффективную образовательную программу, будет способен внести огромный вклад в экономику и развитие нашей страны. Благодаря качественному образованию человеческого капитала мы сможем более эффективно преодолевать различные политические, психологические и социальные этапы и предоставлять новые возможности для будущих поколений с использованием инновационных инструментов, внедряемых в настоящее время.

Список источников

1. Андронникова О. О., Перевозкина Ю. М., Ветерок Е. В. Структурные закономерности виктимно-стилевых параметров управленческой деятельности в образовательном пространстве // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 5. С. 98–112.
2. Афанасьев В. Г. Социальная информация и управление обществом: монография. М.: URSS, 2013. 407 с.
3. Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура. М.: Канон+, 2008. 382 с.
4. Вербицкий А. А., Кашапов М. М. Учебный процесс в вузе: процессы и решения // Активные методы обучения. 1986. Выпуск II. С. 33–37.
5. Гончарова Е. В., Чумичева Р. М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестник Нижневартского государственного гуманитарного университета. 2012. № 2. С. 3–11.
6. Давыденко Л. Н. Инновационный потенциал предприятия: модель формирования и управления: монография. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины. 2014. 240 с.
7. Завлин П. Н., Барютин Л. С., Казанцев А. К. Основы инновационного менеджмента: теория и практика: учебное пособие. М.: Экономика, 2004. 474 с.
8. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
9. Зеер Э. Ф. Становление личностно ориентированного образования // Образование и наука. Известия Научно-образовательного центра РАО. 2014. № 8. С. 112–113.
10. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления образования // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2016. № 1. С. 13–18.
11. Иванова Т. В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. № 1. С. 16–20.
12. Кашапов А. С., Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В. Инновационные образовательные технологии: учебник. М.: Директ-Медиа, 2022. 264 с.
13. Кашапов М. М., Киселева Т. Г., Коточигова Е. В. Компетентность: понятие, виды, основные подходы к диагностике компетентности психолога // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2003. № 1 (5). С. 39–44.
14. Кашапов М. М., Ключева Н. В., Прохорова И. М. Активные методы обучения студентов: практическое руководство. Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2005. 118 с.
15. Кашапов М. М. Акмеология: учебное пособие. Ярославль, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2011. 111 с.
16. Кашапов М. М., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Социальная роль как фактор учебной мотивации кадет // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 4. С. 113–120.
17. Кашапов М. М., Перевозкина Ю. М., Биденко Р. А., Смоленцев И. О. Личностные особенности как предикторы профессионального мышления курсантов военного обра-



зовательного учреждения войск национальной гвардии Российской Федерации // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 330–342. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.23>

18. *Кашапов М. М., Ушакова Н. Е.* Опыт применения проектно-ориентированных методов развития творческого мышления у студентов ярославского училища олимпийского резерва по хоккею // *Методология современной психологии*. 2022. № 15. С. 124–134.

19. *Кашапов М. М., Ушакова Н. Е.* Ресурсные возможности творческого мышления студентов-спортсменов (на примере ярославского государственного училища олимпийского резерва по хоккею) // *Ярославский психологический вестник*. 2023. № 1 (55). С. 75–80.

20. *Кашапов М. М., Чернова А. А.* Психологическая характеристика ресурсности мышления как средства реализации творческого потенциала // *Ярославский психологический вестник*. 2023. № 1 (55). С. 86–94.

21. *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>

22. *Кашапов М. М., Лукина А. С., Махновец С. Н.* Структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Психология. 2023. Т. 13. № 2. С. 261–278. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.209>

23. *Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С.* Цифровая социализация личности: исследовательские задачи, практические возможности: электронное учебное пособие [Электронный ресурс]. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, Институт открытого дистанционного образования, 2023. URL: <https://lib.nspru.ru/views/library/96383/web.php> (дата обращения: 17.11.2023).

24. *Смоленцев И. О., Федоришин М. И., Жаббаров В. А.* Саморегуляция и критическое мышление в процессе профессионального становления курсантов ВНГ РФ // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 66-1. С. 332–336.

25. *Смоленцев И. О., Перевозкина Ю. М.* Проблемный характер профессионального мышления курсантов // *Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири*. 2020. № 4 (6). С. 153–158.

26. *Спирин А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И.* Компоненты критического мышления курсантов военных институтов // *Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии*. 2023. № 2 (23). С. 66–74.

27. *Розенберг И. Н.* Обучение по гибкой траектории // *Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование*. 2015. Т. 1. № 1 (1). С. 64–72.

28. *Тейлор Ф. У.* Принципы научного менеджмента. М.: Контроллинг, 1991. 104 с.

References

1. Andronnikova O. O., Perevozkina Yu. M., Veterok E. V. Structural Patterns of Victim-Style Parameters of Managerial Activity in the Educational Space. *Siberian Pedagogical Journal*, 2020, no. 5. pp. 98–112.

2. Afanasyev V. G. *Social Information and Management of Society*: Monograph. Moscow: URSS Publ., 2013, 407 p.

3. Bermus A. G. *Modernization of Education: Philosophy, Politics, Culture*. Moscow: Canon+ Publ., 2008, 382 p.

4. Verbitsky A. A., Khashapov M. M. The Educational Process at the University: Processes and Solutions. *Active Teaching Methods*, 1986, issue II, pp. 33–37.

5. Goncharova E. V., Chumicheva R. M. Organization of Individual Educational Trajectory of Bachelor's Degree Studies. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University for the Humanities*, 2012, no. 2, pp. 3–11.



6. Davydenko L. N. *Innovative Potential of the Enterprise: a Model of Formation and Management*: Monograph. Gomel: State University Named After F. Skorina, 2014, 240 p.
7. Zavlin P. N., Baryutin L. S., Kazantsev A. K. *Fundamentals of Innovation Management: Theory and Practice*: Textbook. Moscow: Economics Publishing House, 2004, 474 p.
8. Zeer E. F., Simanyuk E. E. Individual Educational Trajectories in the System of Continuing Education. *Pedagogical Education in Russia*, 2014, no. 3, pp. 74–82.
9. Zeer E. F. Formation of Personality-Oriented Education. *Education and Science. Proceedings of the Scientific and Educational Center of RAO*, 2014, no. 8, pp. 112–113.
10. Zeer E. F. Competence Approach as a Methodological Position of Updating Education. *Bulletin of the Educational and Methodological Association for Professional and Pedagogical Education*, 2016, no. 1, pp. 13–18.
11. Ivanov T. V. Competence-Based Approach to the Development of Standards for an 11-Year School: Analysis, Problems, Conclusions. *Standards and Monitoring in Education*, 2014, no. 1, pp. 16–20.
12. Kashapov A. S., Kashapov M. M., Poshekhonova Yu. V., *Innovative Educational Technologies*: Textbook. Moscow: Direct-Media Publ., 2022, 264 p.
13. Kashapov M. M., Kiseleva T. G., Kotochigova E. V. Competence: Concept, Types, Basic Approaches to the Diagnosis of a Psychologist's Competence. *Human factor: Social psychologist*, 2003, no. 1 (5), pp. 39–44.
14. Kashapov M. M., Klyueva N. V., Prokhorova I. M. *Active Methods of Teaching Students: Practical Guide*: Practical Guide. Yaroslavl: Yaroslavl State University named after P. G. Demidov Publ., 2005, 118 p.
15. Kashapov M. M. *Acmeology: a textbook*. Yaroslavl: Yaroslavl State University named after P. G. Demidov, 2011, 111 p.
16. Kashapov M. M., Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B. Social Role as a Factor of Educational Motivation of Cadets. *Siberian Pedagogical Journal*, 2019, no. 4, pp. 113–120.
17. Kashapov M. M., Perevozkina Yu. M., Bidenko R. A., Smolentsev I. O. Personal Characteristics as Predictors of Professional Thinking of Cadets of the Military Educational Institution of the National Guard troops of the Russian Federation. *Prospects of Science and Education*, 2020, no. 5 (47), pp. 330–342. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.23>
18. Kashapov M. M., Ushakova N. E. Experience of Using Project-Oriented Methods of Developing Creative Thinking Among Students of the Yaroslavl School of the Olympic reserve in Hockey. *Methodology of Modern Psychology*, 2022, no. 15, pp. 124–134.
19. Kashapov M. M., Ushakova N. E. Resource Possibilities of Creative Thinking of Student-Athletes (on the Example of the Yaroslavl State School of the Olympic Reserve in Hockey). *Yaroslavl Psychological Bulletin*, 2023, no. 1 (55), pp. 75–80.
20. Kashapov M. M., Chernova A. A. Psychological Characteristics of Resource-Based Thinking as a Means of Realizing Creative Potential. *Yaroslavl Psychological Bulletin*, 2023, no. 1 (55), pp. 86–94.
21. Kashapov M. M., Tishkova A. S. The Role of Digital Technologies at the Present Stage of Education Development: a Theoretical Excursion. *SMALTA*. 2023, no. 1, pp. 15–27. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.02>
22. Kashapov M. M., Lukina A. S., Makhnovets S. N. Structural-Level Organization of Conflict Competence in the Professional Activity of the Head. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 261–278. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.209>
23. Perevozkina Yu. M., Tishkova A. S. *Digital socialization of personality: research tasks, practical opportunities*: a electronic textbook [Electronic resource]. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, Institute of Open Distance Education, 2023, URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/96383/web.php> (date of application: 17.11.2023).
24. Smolentsev I. O., Fedorishin M. I., Zhabbarov V. A. Self-Regulation and Critical Thinking in the Process of Professional Formation of Cadets of the VNG RF. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 66-1, pp. 332–336.



25. Smolentsev I. O., Perevozkina Yu. M. The Problematic Nature of Professional Thinking of Cadets. *Military-legal and Humanitarian Sciences of Siberia*, 2020, no. 4 (6), pp. 153–158.

26. Spirin A. V., Perevozkina Yu. M., Fedorishin M. I. Components of Critical Thinking of Cadets of Military Institutes. *Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of National Guard Troops*, 2023, no. 2 (23), pp. 66–74.

27. Rosenberg I. N. Training on a Flexible Trajectory. *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, 2015, vol. 1, no. 1 (1), pp. 64–72.

28. Taylor F. U. *Principles of Scientific Management*. Moscow: Controlling Publ., 1991. 104 p.

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, smk007@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>,

Зайцев Константин Сергеевич – магистрант факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Россия, konctzaytsev@gmail.com

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

Konstantin S. Zaitsev – master's student at the Faculty of Psychology, Yaroslavl State University. P. G. Demidova, Yaroslavl, Russia, konctzaytsev@gmail.com

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

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

The authors declare no conflict of interest.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Поступила: 19.10.2023

Одобрена после рецензирования: 27.11.2023

Принята к публикации: 14.12.2023

Received: 19.10.2023

Approved after peer review: 27.11.2023

Accepted for publication: 14.12.2023



Обзорная статья

УДК 159.923+316.6

DOI: 10.15293/2312-1580.2304.04

Анализ современных представлений об удовлетворенности жизнью

Кравченко Светлана Витальевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. Понятие удовлетворенности жизнью претерпевает стадию переосмысления и трансформации в контексте научно-психологических подходов в фундаментальной и прикладной психологии. Улучшение качества жизни, смещение ценностей в сторону карьеры и саморазвития, развитие социальных сетей, глобальное потепление и экологический кризис оказывают влияние на потребности современного человека, придают понятию удовлетворенности жизнью новые смыслы.

В статье проводится разносторонний анализ понятия удовлетворенности жизнью с разделением на подходы по способу выявления ключевых признаков; предлагается актуальное авторское понятие; рассматриваются внутренние и внешние факторы, их взаимодействие между собой и влияние на формирование общей удовлетворенности жизнью; дается актуальный анализ научных исследований в контексте факторов и методов оценки и измерения удовлетворенности жизнью. Исследование в целом направлено на систематизацию и структурирование научного знания для исследования сложного и многомерного концепта удовлетворенности жизнью.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, качество жизни, психическое здоровье, позитивное мышление, способность преодолевать трудности, социальные отношения.

Для цитирования: Кравченко С. В. Анализ современных представлений об удовлетворенности жизнью // СМАЛЬТА. 2023. № 4. С. 41–55. [https://doi.org. 10.15293/2312-1580.2304.04](https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.04)

Review article

Analysis of Modern Ideas about Life Satisfaction

Svetlana V. Kravchenko¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The concept of life satisfaction is undergoing a stage of rethinking and transformation in the context of scientific and psychological approaches in fundamental and applied psychology. Improvement of the quality of life, shift of values towards career and self-development, development of social networks, global warming and ecological crisis influence the needs of a modern man and give new meanings to the concept of life satisfaction.



The article provides a comprehensive analysis of the concept of life satisfaction, divided into approaches based on the method of identifying key features. A current author's concept is proposed in the article, internal and external factors, their interaction with each other and their influence on the formation of overall life satisfaction are considered. It focuses on factors that are consistent with modern man, and provides an up-to-date analysis of scientific research in the context of factors and methods for assessing and measuring life satisfaction. The study is aimed at systematizing and structuring scientific knowledge to contemplate the complex and multidimensional concept of life satisfaction.

Keywords: life satisfaction, quality of life, mental health, positive thinking, ability to overcome difficulties, social relations.

For Citation: Kravchenko S. V. Analysis of Modern Ideas about Life Satisfaction // SMALTA. 2023. no. 4, pp. 41–55. (In Russ.). [https://doi.org. 10.15293/2312-1580.2304.04](https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.04)

Удовлетворенность жизнью является важной научной и практической составляющей психологии, которая дает представление о субъективном благополучии в жизни индивида.

Изучение удовлетворенности жизнью послужило плодотворной почвой для многочисленных трудов ученых, что, в свою очередь, породило множество концепций понятия удовлетворенности жизнью. Анализируя концепции, предложенные российскими и зарубежными авторами, можно выделить общие характеристики и закономерности, позволяющие установить актуальные подходы для понимания такого сложного термина в психологии, который в настоящее время не имеет конкретного, единого и согласованного определения.

Первый подход рассматривает удовлетворенность жизнью *как составляющую счастья*. Так, Е. Е. Бочарова [4], проводя анализ понятия удовлетворенности жизнью, делает акцент на категории счастья. Автор отмечает когнитивный характер удовлетворенности жизнью по отношению к счастью, ссылаясь, в свою очередь, на работы Д. А. Леонтьева [19] (рассматривающего философское понятие счастья и понятие удовлетворенности в одной плоскости), И. А. Джидарьяна [12], который ставил удовлетворенность жизнью и счастье в один ряд, определяя их как способ оценки собственной жизни человека по отношению к личным сформированным идеалам).

Е. Е. Бочарова [4] отмечает широкое распространение исследований, связанных с тематикой удовлетворенности жизнью и счастьем, что в совокупности объясняется естественным желанием каждого человека стать счастливым.

М. И. Жегалова и Р. Ф. Сулейманов [13] также проводят исследование понятия удовлетворенности жизнью, при котором счастье и удовлетворенность жизнью идут рука об руку. Авторы взяли за основу понятия, приведенные такими учеными как Е. П. Ильин, М. Аргайл, М. Селигман, имеющие единое ядро, заключающееся в том, что удовлетворенность жизнью во всех ее проявлениях и есть счастье.

О. В. Бельтюкова, М. А. Варнакова и С. Н. Ведерникова [3], анализируя понятия «счастье» и «удовлетворенность жизнью» приходят к выводу, что счастье является категорией удовлетворенности жизнью. В доказательство данной точки зрения авторы приводят высказывания и цитаты М. Аргайла, И. А. Джидарьяна [12], А. Н. Леонтьева [19], которые сводятся к пониманию счастья как всеобщей удовлетворенности жизнью, в том числе удовлетворенности всех необходимых потребностей человека.



Второй подход объясняет удовлетворенность жизнью через *психическое здоровье*. Н. В. Вязовова, В. М. Мелехова [6] в своей научной работе рассматривают понятие «психологическое благополучие», данное N. Bradbur, под которым в том числе подразумевается удовлетворенность жизнью. Так, авторы описывают психологическое благополучие как оценку, осуществляемую человеком, в результате которой происходит синтез положительных и отрицательных аспектов жизни, преобразующихся в положительную энергию. Авторы считают понятие «психологическое благополучие» тождественным понятию «удовлетворенность жизнью».

М. И. Волк [5] также рассматривает понятие удовлетворенности жизнью через *психическое благополучие*, под которым понимается раскрытие потенциала человека в духовном, физическом и социальном значении. Автор приводит трактовки понятия, сделанные Н. Брэдбурном и Э. Динер, в рамках которого психологическое благополучие неразрывно связано со счастьем и удовлетворенностью жизнью, с восприятием человеком различных жизненных ситуаций. Также М. И. Волк отмечает важную роль поддержания позитивного эмоционального состояния и положительных дружеских взаимоотношений с окружающими людьми.

Третий подход определяет удовлетворенность жизнью через *деятельность, профессиональную реализацию*. Е. А. Яковлева, В. И. Крячко [29] в своем исследовании затрагивают такую часть удовлетворенности жизнью как удовлетворенность работой, результатами труда. Труд, по мнению авторов, закрывает высокие потребности человека. Удовлетворенность жизнью через профессиональную реализацию способна наполнить жизнь смыслом, наделить человека статусом, признанием, материальными благами.

Т. В. Круглинская, Л. В. Вахидова [18] определяют удовлетворенность жизнью как осуществление продуктивной деятельности, реализацию стратегии по достижению поставленных целей.

Четвертый подход рассматривает удовлетворенность жизнью через призму *качества жизни*. Д. Б. Громова, Н. А. Хоркина [7] приводят понятие, данное Р. Венхове-ном, в котором он описывает удовлетворенность жизнью как комплексную оценку качества жизни, данную человеком самому себе. А. Е. Мазанова с соавторами [20] определяют удовлетворенность жизнью как ядро качества жизни. М. А. Щукина, Л. А. Ширман [28] под качеством жизни понимают социальную, физическую и экономическую удовлетворенность.

Проведенное исследование показало, что условно можно выделить четыре подхода к определению понятия «удовлетворенность жизнью». Данное разделение на подходы позволило систематизировать накопленный научный опыт и приблизиться к пониманию такого сложного понятия как «удовлетворенность жизнью».

По итогам анализа научной литературы за последние пять лет было выявлено, что ученые и психологи чаще всего интерпретируют понятие удовлетворенности жизнью в контексте счастья, что дает право считать понятие «счастье» предметной областью не только философии, но и психологии. Подробное изучение понятия «удовлетворенность жизнью» обусловило осознание невозможности формулирования единого, стандартизированного понятия ввиду существования большого количества разнонаправленных, иногда несогласующихся понятий, однако этот факт не исключает попытки предложения авторского определения: «Удовлетворенность жизнью является неотъемлемой составляющей счастья человека, представляется кластером, включающим в себя понятие “качество жизни”, в рамках которого рас-



смаывается финансовое, социальное и физическое благополучие, психическое здоровье, обусловленное устойчивостью к негативным воздействиям, личная когнитивная положительная оценка своей жизни и профессиональная реализация».

Рассмотрим основные факторы, влияющие на удовлетворенность жизнью. Так, удовлетворенность жизнью в действительности затрагивает все сферы какого-либо проявления человека, что обуславливает наличие большого перечня факторов, влияющих на исследуемую категорию. Стоит отметить, что для каждого отдельного человека этот перечень будет разным, ввиду непохожести людей друг на друга из-за различия в гендере, возрасте [22], культуре, социальном статусе, поэтому какие-то факторы будут играть ключевую роль или, напротив, казаться незначительными. В широком смысле **факторы** удовлетворенности жизнью можно разделить на **внутренние**, связанные с характером личности, с собственными переживаниями, способностью справляться со стрессом, с коммуникативными способностями, и **внешние**, относящиеся к обстоятельствам, которые окружают человека [1].

Позитивное мышление является одним из ключевых факторов удовлетворенности жизнью. Позитивная психология в целом считается одним из наиболее перспективных направлений в мировом научном сообществе. Позитивные качества помогают человеку сохранить психическое благополучие, быть устойчивым к негативным воздействиям [16]. Центральным понятием в позитивном мышлении можно назвать оптимизм, который рассматривается как запрограммированное позитивное отношение к людям, а также к событиям, происходящим с человеком в настоящем и будущем времени.

Стрессоустойчивость и способность преодолевать трудности – важный внутренний фактор для удовлетворенности жизнью. Преодоление трудностей или копинг имеет тесную взаимосвязь со способностью к адаптации. Стоит отметить, что психически здоровая личность обладает более устойчивым эмоциональным поведением, поскольку ей легче удастся контролировать свои эмоции, что дает ей преимущество в стрессовой ситуации в создании новых программ поведения и адаптации к условиям окружающей среды. Продуманный сценарий поведения позволяет человеку сохранять спокойствие во время преодоления трудностей, создание новых сценариев поведения способствует личностному росту человека, достижению самореализации.

Отдельное внимание авторы И. М. Завалева и Т. А. Майборода [14] уделяют стрессоустойчивости подростков. Именно подростки больше других возрастных групп подвержены стрессовым состояниям. Источниками подростковых стрессов становятся и физиологические изменения тела, и становление индивидуальности, психологические и информационные стрессы и т. д. Стресс начинает осознаваться наиболее эмоционально. Это связано с аутоинтефикацией личности, проявляющейся в пубертатном периоде. Именно в данном возрасте конфликтная ситуация с социумом может привести к формированию невротических расстройств и стрессов экспрессивного подростка. Работа по повышению стрессоустойчивости подростка должна строиться с учетом понимания их возрастных задач развития, включая ориентированность на себя и определение своего места во взрослом мире, принятие и освоение новых социальных ролей, разрешение ролевых конфликтов.

Под стрессоустойчивостью, отмечают И. М. Завалева и Т. А. Майборода [14], понимается умение контролировать свои эмоции, определять эмоциональный фон окружающих людей, следовать правилам и нормам поведения в сложных обстоя-



тельствах. Стрессоустойчивость также определяется способностью преодоления трудностей с использованием таких компонентов, как волевые качества, мотивация, физическое состояние, эмоциональная стабильность, самоконтроль.

Самоактуализация и самореализация способствуют достижению поставленных целей, саморазвитию, формированию личных интересов, что может оказать положительное воздействие на удовлетворенность жизнью. Достижение личностью самоактуализации требует мотивации, дисциплины и практики [8]; самоактуализация не может происходить одновременно, это, отмечают Т. П. Опекина и Н. С. Шипова [24], длительный протяженный процесс, происходящий в несколько этапов. На самом раннем этапе человек принимает решение о необходимости самоактуализации, на следующем этапе происходит определение цели и разработка стратегии по ее достижению, выбор инструментов и методов для реализации цели, систематическое осуществление действий в рамках достижения поставленной цели, постоянный мониторинг и контроль промежуточных результатов на пути к самореализации, корректировка действий и методов, выстраивание новых целей и путей их достижения. Самореализация в отличие от самоактуализации, пишут Л. И. Дементий и А. А. Малёнов [11], имеет более масштабное значение для человека, поскольку вопросы самореализации затрагивают исторический срез жизни личности, ее культурологические аспекты. Определяющим критерием самореализации будет достижение успеха, реализация активных действий по завоеванию цели, такая цель будет наделена большим смыслом и ценностью.

Социальные отношения играют значимую роль в удовлетворенности жизнью, хорошие отношения с семьей и друзьями формируют в человеке эмоциональную уверенность, чувства взаимности и сопричастности. Социальная поддержка со стороны семьи и друзей положительно влияет на перенесение жизненных трудностей. Стоит отметить, что дружба и создание семьи, предполагающие наличие доверия между людьми и близкие отношения возможны лишь только в том случае, если человек сам позитивно настроен к окружающим его людям. Человек нуждается в социальных связях, поскольку одиночество и дефицит общения могут привести к таким состояниям как напряженность, депрессия, тревожность.

Физическое здоровье также относится к факторам, оказывающим влияние на удовлетворенность жизнью. Плохое состояние здоровья значительно снижает качество жизни для людей всех возрастных категорий [2]. Так, избыточный вес чаще всего является негативным показателем для здоровья. У людей с высоким индексом массы тела ухудшается качество жизни, что со временем может привести к неудовлетворенности жизнью [7]. Несмотря на то, что здоровье является одним из важнейших факторов, от которых зависит качество жизни, современные люди зачастую пренебрегают механизмами самозаботы: не проходят профилактические обследования, обращаются к врачу на поздних стадиях болезни, не избавляются от вредных привычек.

Финансовое благополучие не решает всех проблем, связанных с удовлетворенностью жизнью. В то же время, как полагают И. Г. Давыденко и С. А. Писанка [9], оно способно снизить уровень стресса человека, позволить ему не беспокоиться об основных потребностях, получать больше удовольствия от жизни, обеспечить высокий уровень образования и социальный статус. Личности, обладающие финансовыми сбережениями, как правило, чаще бывают удовлетворены своей жизнью по сравнению с индивидами, которые долгое время пребывают в состоянии нужды, что



может отразиться на состоянии здоровья. Показатель финансового благополучия определяет для себя непосредственно индивид, при этом данный показатель нестабилен и может изменяться с течением времени. Финансовое благополучие зависит от того, насколько человеку комфортен его доход, чувствует ли он его стабильность, как оценивает перспективу в будущем. Как правило, современный человек начинает чувствовать себя комфортно при условии, что все его основные потребности закрыты, и он может себе позволить посещение ресторана, путешествия, подарки для близких людей.

Удовлетворенность работой и карьерой занимает одну из ключевых позиций в удовлетворенности жизнью современного человека. Примечательно, что количество исследований, проведенных учеными-психологами за последние пять лет, пишет Н. Э. Соболева [26], в области удовлетворенности работой превышает в три раза количество исследований в области удовлетворенности семейной жизнью, что может быть свидетельством смены интересов индивидов от семейных ценностей в сторону карьеры. Удовлетворенность работой в первую очередь связана с финансовым интересом индивида. Вторым по значимости аспектом является интерес к деятельности, которую он выполняет, на третьем месте стоит ценность работы для общего блага. Люди с высоким уровнем образования, с хорошей заработной платой, в том числе работающие на руководящих должностях, занимающиеся предпринимательством, сильнее заинтересованы в трудовой деятельности; в целом, ученые-психологи признают сильную связь и взаимовлияние между работой и удовлетворенностью жизнью.

Вопросы *защиты экологии и окружающей среды*, считает Н. Н. Хашченко [27], сегодня, как никогда, волнуют человечество. Обстоятельства, связанные с научным обоснованием глобального потепления, загрязнением окружающей среды, привели к распространению «зеленой» повестки дня на все области наук. Таким образом, факторы удовлетворенности жизни современного человека зависят от состояния окружающей среды, в частности от состояния природы. Исследования показывают, что взаимодействие человека с природой влияет на отношения между близкими людьми, на личностный рост и перспективы развития, на ощущение безопасности, поскольку в случае нахождения в среде с плохой экологией человек часто испытывает страх и тревогу в отношении себя, своей семьи и друзей.

Религия для верующих людей может повысить уровень удовлетворенности жизнью. Люди, которые соблюдают требования, предписанные религией, такие как причастие, исповедь, систематически ходят в храм, общаются в храме со своими единомышленниками, участвуют в жизни прихода, общины, находят друзей, чувствуют одобрение со стороны окружения, получают социальную поддержку, духовное развитие, считают, что они удовлетворены жизнью. Многие ученые-исследователи в области психологии, например, Е. Б. Мелкумян [21], отмечают связь между ощущением счастья и религиозностью людей.

Таким образом, исследование факторов, влияющих на удовлетворенность в жизни в научных работах за последние пять лет (2018–2023) выявило, что психологи наибольшее внимание уделяют в своих работах такому фактору как стрессоустойчивость. Наличие стрессоустойчивости помогает в преодолении трудностей, способствует хорошей адаптации и достижению целей, обладание стрессоустойчивостью свидетельствует о психическом здоровье человека.

Другой внутренний фактор – позитивное мышление, также получил свое распространение среди ученых-психологов в России и за рубежом, так как позитивное



мышление помогает выработать психологическую устойчивость к событиям, происходящим на протяжении жизни. Социальные отношения играют значимую роль в удовлетворенности жизнью, выстраивание хороших социальных отношений возможно только в том случае, когда человек имеет позитивный настрой, иначе социальное взаимодействие обречено на конфликт.

Одним из маркеров настоящего времени является смещение интересов исследователей с личной жизни индивида на работу и карьеру; уже сейчас наблюдается заметно больший интерес исследователей к изучению удовлетворенности работой.

Еще одним признаком времени является такой фактор, как экология. «Зеленая идеология» находит отголоски во всех сферах деятельности современного человека, что свидетельствует о важности сохранения чистой окружающей среды для удовлетворенности жизнью индивида. Однако при всем стремлении людей сохранить окружающую среду, большинство из жителей планеты фактически не заботятся о поддержании собственного здоровья, в то время как это один из самых значимых факторов удовлетворенности жизнью.

Анализ понятия удовлетворенности жизнью и выявление факторов, влияющих на удовлетворенность жизни, показали, что данная проблематика весьма обширна по предметам изучения и пользуется большим распространением в научных исследованиях [10].

Можно ли каким-то образом измерить или оценить удовлетворенность жизнью? Существует большое количество методов измерения удовлетворенности жизнью [17]. В настоящей статье будут рассмотрены лишь основные методы измерения удовлетворенности жизнью, которые впоследствии могут быть использованы в дальнейших исследованиях.

Шкала удовлетворенности жизнью (SWLS) Э. Динера [25] представляет из себя опросник, состоящий из пяти утверждений, оценивающих удовлетворенность жизнью, каждое из которых выражает степень согласия от 1 до 7, где, например, 1 – категорически не согласен, 7 – абсолютно согласен. К преимуществам использования шкалы относится скорость проведения тестирования, простота обработки результатов. SWLS часто используется для определения удовлетворенности жизнью в практических исследованиях при опросе респондентов. Однако, ввиду краткости содержания SWLS, полученных данных в результате эксперимента для подтверждения той или иной гипотезы будет недостаточно, поэтому имеет смысл использовать шкалу удовлетворенности жизнью вкупе с другими методами оценки.

Шкала субъективного благополучия (SWB) является перечнем вопросов, касающихся основных потребностей человека. Вопросы затрагивают такие аспекты, как благополучие, счастье, удовлетворенность, продуктивность [26]. К преимуществам SWB относятся небольшое время прохождения опроса, достаточно обширный набор вопросов, затрагивающий многие сферы жизни. К минусам шкалы можно отнести тот факт, что для выбора варианта ответа у респондента должен быть сформирован эталон удовлетворенности жизнью [31], при этом нет разъяснения, какой эталон имеется в виду. Таким образом, выбор ответа может осуществляться на основе прошлого опыта респондента, его представлений о наилучшем из возможных в настоящее время вариантов, исходя из уровня окружающих людей, среднего уровня по стране и т. д. Из-за этого трудно понять, на каких основаниях респондент делает выбор в пользу того или иного ответа, в связи с чем возникают вопросы при обработке результатов и получении выводов.



EuroQol-5D (EQ-5D) – международный стандартизированный опросник, который позволяет определить оценку удовлетворенности жизнью преимущественно в сфере здравоохранения. EQ-5D нашел свое применение и в российском секторе медицинских услуг в крупных городах, был использован во время пандемии COVID-19 при поддержке Минздрава Российской Федерации. Основной целью опросника является повышение качества медицинских услуг на основе данных, полученных от населения в результате опроса. Недостатком опросника является необходимость его адаптации для российского сегмента по причине различий в медицинском обеспечении в странах Европы и в России.

Оксфордский опросник счастья (ОНИ), пишет И. В. Нехорошева [23], получил свое название благодаря разработке в одноименном университете на кафедре экспериментальной психологии. Опросник хорошо зарекомендовал себя в российской исследовательской практике. Структура опросника включает 29 блоков, которым соответствует 4 утверждения, каждое из которых имеет определенную степень выраженности от негативной до позитивной. Зарубежные исследования показывают достаточно высокий показатель надежности опросника, также имеют место различные вариации на основе ОНИ, которые тоже обладают хорошей верификацией.

Метод выборки опыта (ESM) был разработан в Чикагском университете в 70-х годах прошлого столетия. Данный метод [29] заключается в опросе участников в режиме реального времени, это означает, что в случайные моменты времени участникам приходят уведомления, чтобы они осуществили ответы на вопросы на ежедневной основе или заполнили опросник после определенного события и генерировали данные. Благодаря спонтанности проведения исследования можно достичь точности при анализе изменяющихся поведения и эмоций людей, детально рассмотрев сложные механизмы перехода из одного состояния человека в другое на протяжении определенного отрезка времени. В настоящее время существуют специализированные программы, такие как ESM, ESP и iESP, которые помогают автоматизировать процесс сбора данных и реализацию исследования. Появление смартфонов значительно упростило процедуру проведения исследования [30]. На сегодняшний день в распоряжении исследователей находится технология, снабженная датчиками, позволяющая собирать большой объем данных, которые могут включать как очевидную информацию, так и неявную, что делает исследования более достоверными и определяет метод ESM как наиболее эффективный для установления удовлетворенности жизни в условиях повседневной жизнедеятельности людей.

Зарубежная практика располагает достаточным количеством методов индексирования качества жизни населения, которые также применимы в сочетании с другими методами для оценки удовлетворенности жизнью в целом. Наиболее применяемыми методами подсчета *индекса счастья* являются: индекс истинного развития GPI, индекс физического качества жизни (PQLI), индекс человеческого развития (HDI), показатель ожидаемой счастливой жизни (HLY), индекс процветания Legatum. GPI создан в координатах экономической системы учеными исследователями из Америки в 1995 году, индекс определяет качество жизни исходя из таких переменных, как ресурсы, денежная стоимость, окружающая среда. В фактических подсчетах данный метод зачастую дает значительную погрешность, вызывает вопросы в достоверности полученных результатов. Индекс PQLI ведет подсчет показателей по младенческой смертности, продолжительности жизни годовалых детей, а также



грамотности. Индекс призван измерить благополучие и качество жизни населения, однако попытки применения данного индекса нельзя назвать успешными ввиду недостаточной продуманности факторов, связанных со смертностью и продолжительностью жизни. Индекс HLY используется для расчета количества счастливых лет жизни, данный индекс был выведен в Голландии ученым Рутот Винховеном, HLY состоит из двух множителей показателя удовлетворенности жизни и средней продолжительности жизни при рождении. Индекс Legatum помогает определить глобальное качество жизни в мировом масштабе, задействуя различные источники данных из официальных каналов; имеет подразделение на отрасли, такие как безопасность, предпринимательство, социальный капитал, здоровье, экономика и т. д. [15].

Российские ученые также разрабатывают методики подсчета удовлетворенности жизнью, которые используются в масштабах страны. Первые исследования качества жизни обнаруживают себя еще во времена Советского Союза. Они были связаны с оценкой таких показателей, как здоровье, условия труда, экология и т. п. Первые индексы были разработаны в 1990-х годах и получили свое распространение в крупных региональных проектах и в стране в целом. Созданием методик по определению качества жизни в России занимались Г. В. Осипов, С. А. Айвазян, Н. М. Римашевская, П. С. Мстиславский и другие. Наиболее полная методика по определению качества жизни была предложена С. А. Айвазяном. Она обобщает основные аспекты, присущие определению качества жизни, среди которых можно назвать: качество социальной среды, качество окружающей среды, качество населения, климатические условия, уровень жизни, продолжительность жизни. Сложность исследования удовлетворенности жизнью заключается в большой протяженности территории России, наличии разных культур, климатических условий, национальностей, уровней экономического развития.

Обзор измерений удовлетворенности жизнью показывает, что ученые-исследователи не отдают предпочтения какому-то конкретному методу измерения. Как правило, методы отличаются и подбираются исходя из целей и задач, которые поставлены в научной работе. Также следует учитывать, что некоторые методы измерения могут давать неточные результаты и для достижения верификации требуется выполнить эксперимент с использованием минимум трех методов исследования.

Для обработки результатов используются методы математической статистики. Методы измерения удовлетворенности жизнью, например, метод EQ-5D, имеет статус стандарта, что свидетельствует о перспективности и развитии данной сферы, поэтому в обозримом будущем стоит ожидать разработку и выпуск других стандартов по измерению удовлетворенности жизнью. Примечательно, что цифровая трансформация получила внедрение и в сферу проведения опросов. С помощью специальных приложений проведение исследований удовлетворенности жизнью стало более автоматизированным. Обработка результатов приобрела точность в считывании показателей, ученые-исследователи получили больше возможностей для понимания механизма изменения удовлетворенности жизнью в течение разных временных промежутков.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в рамках научных исследований последних пяти лет можно условно выделить 4 подхода к определению понятия «удовлетворенность жизнью»: счастье, психическое здоровье, деятельность, качество жизни. Исследование позволило вывести актуальное авторское понятие: «Удовлетворенность жизнью является неотъемлемой составляющей счастья чело-



века, представляется кластером, включающим в себя понятие “качество жизни”, в рамках которого рассматривается финансовое, социальное и физическое благополучие, психическое здоровье, обусловленное устойчивостью к негативным воздействиям, личная когнитивная положительная оценка своей жизни и профессиональная реализация».

Основными факторами, влияющими на удовлетворенность жизнью индивида, являются стрессоустойчивость и способность к преодолению трудностей, позитивное мышление, хорошие социальные отношения. Примечательно, что в последние годы исследователей гораздо больше интересуют темы в контексте удовлетворенности жизнью, связанные с работой, карьерой, экологией, по сравнению с темой семьи и отношений с близкими людьми. Вопросы сохранения здоровья у современных индивидов находятся на втором плане, несмотря на важность данного показателя для удовлетворенности жизнью.

В настоящее время нет методики, удовлетворяющей требованиям точности измерения удовлетворенности жизнью; создание такой методики остается вызовом для ученых-исследователей.

Также нуждается в исследовании проблема потери ориентиров и критериев удовлетворенности жизнью, связанная с развитием социальных сетей. Их пользователи смотрят на жизнь через профили интернет-страниц «успешных», «обеспеченных», «исключительно счастливых людей», и их собственная жизнь кажется им серой и не насыщенной. Не понимая критериев своей собственной удовлетворенности жизнью многие делают вывод, что их жизнь «не такая». Заявленная проблема видится перспективой дальнейшего научного исследования рассматриваемой темы.

Список литературы

1. Андреев Д. А. Базовые варианты анкеты EQ-5D – стандартные международные инструменты оценки качества жизни. Краткий обзор литературы // Здоровье мегаполиса. 2021. Т. 2, № 1. С. 62–69. DOI 10.47619/2713-2617.

2. Бердышева Е. С., Беляевский Б. А. Вариативность ценности здоровья в социальных полях: вызовы и стимулы самосохранительных практик [Электронный ресурс] // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2021. Т. 13, № 1. С. 9–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44928197> (дата обращения: 10.09.2023).

3. Бельтюкова О. В., Варнакова М. А., Ведерникова С. Н. Представления о счастье мужчин и женщин зрелого возраста [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 7 (99). С. 55–60. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49248930> (дата обращения: 30.08.2023).

4. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь дискриминационных установок и характеристик удовлетворенности жизнью, счастья у представителей молодежи [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, № 2 (34). С. 162–169. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43140251> (дата обращения: 07.09.2023).

5. Волк М. И. Специфика эмоционального состояния у людей, состоящих и не состоящих в брачно-семейных и партнерских отношениях в условиях самоизоляции COVID-19 [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 3. С. 1–9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49447198> (дата обращения: 02.09.2023).

6. Вязова Н. В., Мелихова В. М. Особенности отношения к карьере лиц с различным уровнем психологического благополучия [Электронный ресурс] // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2021. Т. 20, № 3 (49). С. 14–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47206651> (дата обращения: 10.09.2023).



7. Громова Д. Б., Хоркина Н. А. Взаимосвязь индекса массы тела и удовлетворенности жизнью взрослых россиян [Электронный ресурс] // Социальные аспекты здоровья населения. 2023. Т. 69, № 1. С. 1–33. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53252806> (дата обращения: 14.09.2023).

8. Голоденко О. Н., Абрамов В. А. Механизмы и методы формирования самоактуализации как основного фактора развития мотивационно-потребностной компетенции преподавателя медицинского вуза [Электронный ресурс] // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2018. № 2 (42). С. 30–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36489625> (дата обращения: 03.09.2023).

9. Давыденко И. Г., Писанка С. А. В поисках доказательств неэкономических и экономических мейнстримов финансового благополучия [Электронный ресурс] // Вестник Академии знаний. 2021. № 47 (6). С. 402–413. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48029403> (дата обращения: 03.09.2023).

10. Данилова И. С., Аммосов И. Н. Зарубежный и отечественный опыт оценки качества жизни населения [Электронный ресурс] // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Экономика. Социология. Культурология. 2019. № 1 (13). С. 5–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41312779> (дата обращения: 14.09.2023).

11. Дементий Л. И., Малёнов А. А. Субъектность как фактор личностного развития на этапе самореализации [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 68–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43911719> (дата обращения: 20.09.2023).

12. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. М.: Институт психологии РАН, 2013. 268 с.

13. Жегалова М. И., Сулейманов Р. Ф. Исследование счастья у людей разных социальных категорий [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 11 (91). С. 82–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-oschuscheniya-schastya-u-lyudey-raznyh-sotsialnyh-kategor> (дата обращения: 12.09.2023).

14. Завалева И. М., Майборода Т. А. Социально-психологические особенности стрессоустойчивости у подростков [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы психологии здоровья и психосоматики. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Махачкала, 2016. С. 109–114. URL: elibrary.ru/item.asp?id=28909615&ysclid=lnlts6zy2q121652624 (дата обращения: 11.09.2023).

15. Ковайкина Е. С. Зарубежный опыт оценки качества жизни населения [Электронный ресурс] // Экономика и социум. 2018. № 1 (44). С. 408–415. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32766987> (дата обращения: 19.09.2023).

16. Ковтуненко А. Ю., Ерзин А. И. Оптимизм как коррелят благополучного старения [Электронный ресурс] // Психология и психотехника. 2019. № 4. С. 89–100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42380439> (дата обращения: 11.09.2023).

17. Костанца Р., Фишер Б., Али С. и другие. Интегративный подход к измерению, изучению и [проведению] политики качества жизни [Электронный ресурс] // Самарская Лука: проблемы региональной и глобальной экологии. 2021. Т. 30, № 2. С. 107–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46330796> (дата обращения: 11.09.2023).

18. Круглинская Т. В., Вахидова Л. В. Взаимосвязь субъектности со степенью удовлетворенности жизнью женщин: анализ экспериментальной работы [Электронный ресурс] // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 6-1 (69). С. 116–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49180739> (дата обращения: 02.09.2023).

19. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.



20. *Мазанова А. Е., Халак М. Е., Дорофеев Е. В.* Удовлетворенность жизнью: проблема исследования на примере студентов нижегородских университетов [Электронный ресурс] // *Endless Light in Science*. 2022. № 5. С. 78–82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49485607> (дата обращения: 11.09.2023).
21. *Мелкумян Е. Б.* Религиозность и удовлетворенность жизнью: опрос православных приходов [Электронный ресурс] // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 1 (155). С. 225–249. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42561435> (дата обращения: 14.09.2023).
22. *Музаев М. З.* Меняет ли выход на пенсию жизненные установки и финансовое положение россиян [Электронный ресурс] // *Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)*. 2022. № 2 (78). С. 217–229. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49909325> (дата обращения: 16.09.2023).
23. *Нехорошева И. В.* Психометрические показатели «Оксфордского опросника счастья» Oxford Happiness Inventory [Электронный ресурс] // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022. Т. 10, № 2. С. 1–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49186723> (дата обращения: 11.09.2023).
24. *Опекина Т. П., Шипова Н. С.* Теоретический анализ понятий самореализации, самоактуализации и самоэффективности [Электронный ресурс] // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2 С. 7–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46340704> (дата обращения: 09.09.2023).
25. *Рассказова Е. И., Лебедева А. А.* Скрининговая шкала позитивных и негативных переживаний Э. Динера: апробация русскоязычной версии [Электронный ресурс] // *Психология. Журнал ВШЭ*. 2020. № 2. С. 250–263. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skriningovaya-shkala-pozitivnyh-i-negativnyh-perezhevaniy-e-dinera-aprobatsiya-russkoyazychnoy-versii/viewer> (дата обращения: 18.09.2023).
26. *Соболева Н. Э.* Факторы, влияющие на вклад удовлетворенности работой в удовлетворенность жизнью в России [Электронный ресурс] // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 1 (155). С. 368–390. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42561441> (дата обращения: 10.09.2023).
27. *Хащенко Н. Н., Хащенко В. А.* Связь актуального экологического сознания личности и переживания человеком чувства единения с природой [Электронный ресурс] // *Пензенский психологический вестник*. 2020. № 2 (15). С. 139–151. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44465714> (дата обращения: 23.09.2023).
28. *Щукина М. А., Ширман Л. А.* Психологические предикторы удовлетворенности жизнью людей старшего возраста (на примере клиентов благотворительного фонда) [Электронный ресурс] // *Национальный психологический журнал*. 2022. № 1 (45) С. 15–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48519323> (дата обращения: 11.09.2023).
29. *Яковлева Е. А., Крячко В. И.* Профессиональная продуктивность и субъективное благополучие [Электронный ресурс] // *Journal of Economic Regulation*. 2021. Т. 12, № 4. С. 110–120. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47503637> (дата обращения: 09.09.2023).
30. *Hu R.* Mobile Experience Sampling Method: Capturing the Daily Life of Elders [Электронный ресурс] // *Springer Link* [сайт]: link.springer.com. 2019. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-22012-9_4 (дата обращения: 10.08.2023).
31. *Tsurumi T.* Are Cognitive, Affective, and Eudaimonic Dimensions of Subjective Well-Being Differently Related to Consumption? Evidence from Japan [Электронный ресурс] // *Springer Link* [сайт]: link.springer.com. 2020. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-020-00327-4> (дата обращения: 10.08.2023).



References

1. Andreev D. A. Basic Variants of the EQ-5D Questionnaire – Standard International Tools for Assessing the Quality of Life. A Brief Review of the Literature [Electronic resource]. *Health of the Metropolis*, 2021, vol. 2, issue 1, pp. 62–69. DOI 10.47619/2713-2617 (date of access: 21.09.2023). (In Russian)
2. Berdysheva E. S., Beliaevskiy B. A. Variability of the Value of Health in Social Fields: Challenges and Incentives of Self-Preservation Practices [Electronic resource]. *Interaction. Interview. Interpretation*, 2021, vol. 13, issue 1, pp. 9–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44928197> (date of access: 10.09.2023). (In Russian)
3. Beltyukova O. V., Varnarova M. A., Vedernikova S. N. Ideas About the Happiness of Men and Women of Mature age [Electronic resource]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2022, issue 7(99), pp. 55–60. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49215881> (date of access: 30.08.2023). (In Russian)
4. Bocharova E. E. Interrelation of Discriminatory Attitudes and Characteristics of Life Satisfaction, Happiness Among Young People [Electronic resource]. *Izvestiya Saratov University. A new Series. Series: Acmeology of Education. Psychology of development*, 2020, vol. 9, issue 2 (34), pp. 162–169. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43140251> (date of access: 07.09.2023). (In Russian)
5. Volk M. I. The Specifics of the Emotional State of People who are and are not in Marital, Family and Partnership Relationships in Conditions of Self-Isolation COVID-19 [Electronic resource]. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2022, vol. 10, issue 3, pp. 1–9 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49447198> (date of access: 02.09.2023). (In Russian)
6. Vyazovova N. V., Melihova V. M. Features of Attitude to the Career of People with Different Levels of Psychological Well-Being [Electronic resource]. *Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2021, vol. 20, issue 3 (49), pp. 14–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47206651> (date of access: 10.09.2023). (In Russian)
7. Gromova D. B., Chorkina N. A. The relationship of body mass index and life satisfaction of adult Russians [Electronic resource] // *Social aspects of public health*, 2023, vol. 69, issue 1, pp. 1–33 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53252806> (date of access: 14.09.2023). (In Russian)
8. Golodenko O. N., Abramov V. A. Mechanisms and Methods of Formation of Self-Actualization as the Main Factor in the Development of Motivational and Need Competence of a Medical University Teacher [Electronic resource]. *Journal of Psychiatry and Medical Psychology*, 2018, issue 2 (42), pp. 30–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36489625> (date of access: 03.09.2023). (In Russian)
9. Davydenko I. G., Pisanka S. A. In Search of Evidence of Non-Economic and Economic Mainstream of Financial Well-Being [Electronic resource]. *Bulletin of the Academy of Knowledge*, 2021, issue 47 (6), pp. 402–413. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48029403> (date of access: 03.09.2023). (In Russian)
10. Danilova I. S., Ammosov I. N. Foreign and Domestic Experience in Assessing the Quality of Life of the Population [Electronic resource]. *Bulletin of the Northeastern Federal University named after M. K. Ammosov. Series: Economics. Sociology. Cultural Studies*, 2019, issue 1 (13), pp. 5–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41312779> (date of access: 14.09.2023). (In Russian)
11. Dementiy L. I., Malenov A. A. Subjectivity as a Factor of Personal Development at the Stage of Self-Realization [Electronic resource]. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, issue 2, pp. 68–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43911719> (date of access: 20.09.2023). (In Russian)
12. Dzhidaryan I. A. *Psychology of Happiness and Optimism*. Moscow: Institute of Psychology Publ., 2013, 268 p. (In Russian)



13. Zhegalova M. I., Suleymanov R. F. The Study of Happiness of People of Different Social Categories [Electronic resource]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2021, issue 11 (91), pp. 82–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-oschuscheniya-schastystya-u-lyudey-raznyh-sotsialnyh-kategor> (date of access: 11.09.2023). (In Russian)
14. Zavaleeva I. M., Mayboroda T. A. Socio-Psychological Features of Stress Resistance of Teenagers [Electronic resource]. *Topical Issues of Health Psychology and Psychosomatics: Materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference*, Makhachkala, 2016, pp. 109–114. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28909615> (date of access: 11.09.2023). (In Russian)
15. Kovaikina E. S. Foreign Experience in Assessing the Quality of Life of the Population [Electronic resource]. *Economy and Society*, 2018, issue 1 (44), pp. 408–415. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32766987> (date of access: 19.09.2023). (In Russian)
16. Kovtunenkov A. Yu., Erzina A. I. Optimism as a Correlate of Successful Aging [Electronic resource]. *Psychology and Psychotechnics*, 2019, issue 4, pp. 89–100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42380439> (date of access: 11.09.2023) (In Russian)
17. Kostantsa R., Fisher B., Ali S. Integrative Approach to Measuring, Studying and [Conducting] Quality of Life Policy [Electronic resource]. *Samara Luka: Problems of Regional and Global Ecology*, 2021, vol. 30, issue 2, pp. 107–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46330796> (date of access: 11.09.2023). (In Russian)
18. Kruglinskaya T. V., Vahidova L. V. The Relationship of Subjectivity with the Degree of Women's Lives Satisfaction: an Analysis of Experimental Work [Electronic resource]. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2022, issue 6-1(69), pp. 116–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49180739> (date of access: 02.09.2023). (In Russian)
19. Leontyev D. A. *Psychology of Meaning: Nature, Structure and Dynamics of Semantic Reality*. Moscow: Smysl Publ., 2007, 511 p. (In Russian)
20. Mazanova A. E., Halak M. E., Dorofeev E. V. Life Satisfaction: the Problem of Research on the Example of Students of Nizhny Novgorod Universities [Electronic resource]. *Endless Light in Science*, 2022, issue 5, pp. 78–82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49485607> (date of access: 11.09.2023). (In Russian)
21. Melkumyan E. B. Religiosity and Life Satisfaction: a Survey of Orthodox Parishes [Electronic resource]. *Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2020, issue 1 (155), pp. 225–249. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42561435> (date of access: 14.09.2023) (In Russian)
22. Muzaev M. Z. Does retirement change the life attitudes and financial situation of Russians [Electronic resource] // *Bulletin of the Rostov State University of Economics*, (RINH), 2022, issue 2 (78), pp. 217–229. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49909325> (date of access: 16.09.2023). (In Russian)
23. Nekhorosheva I. V. Psychometric Indicators of the Oxford Happiness Questionnaire Oxford Happiness Inventory [Electronic resource]. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2022, vol. 10, issue 2, pp. 1–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49186723> (date of access: 11.09.2023). (In Russian)
24. Opekina T. P., Shipova N. S. Theoretical Analysis of the Concepts of Self-Realization, Self-Actualization and Self-Efficacy [Electronic resource]. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2021, vol. 27. issue 2, pp. 7–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46340704> (date of access: 09.09.2023). (In Russian)
25. Rasskazova E. I., Lebedeva A. A. Screening Scale of Positive and Negative Experiences of E. Diener: approbation of the Russian-Language Version [Electronic resource]. *Psychology. Journal HSE*, 2020, issue 2, pp. 250–263. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skriningovaya-shkala-pozitivnyh-i-negativnyh-perezhivaniy-e-dinera-aprobatsiya-russkoyazychnoy-versii/viewer> (date of access: 18.09.2023). (In Russian)



26. Soboleva N. E. Factors Influencing the Contribution of Job Satisfaction to Life Satisfaction in Russia [Electronic resource]. *Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2020, issue 1 (155), pp. 368–390. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42561441> (date of access: 10.09.2023). (In Russian)

27. Khashchenko N. N., Khashchenko V. A. The Connection of the Actual Ecological Consciousness of the Individual and the Human Experience of a Sense of Unity with Nature [Electronic resource]. *Penza Psychological Bulletin*, 2020, issue 2 (15), pp. 139–151. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44465714> (date of access: 23.09.2023). (In Russian)

28. Shchukina M. A., Shirman L. A. Psychological Predictors of Life Satisfaction of Older People (on the Example of Charity Fund Clients) [Electronic resource]. *National Psychological Journal*, 2022, issue 1(45), pp. 15–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48519323> (date of access: 11.09.2023). (In Russian)

29. Yakovleva E. A., Kraychko V. E. Professional productivity and subjective well-being [Electronic resource]. *Journal of Economic Regulation*, 2021, vol. 12, issue 4, pp. 110–120. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47503637> (date of access: 09.09.2023). (In Russian)

30. Hu R. Mobile Experience Sampling Method: Capturing the Daily Life of Elders [Electronic resource]. *Springer Link* [website]: link.springer.com, 2019, URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-22012-9_4 (date of access: 08.10.2023).

31. Tsurumi T. Are Cognitive, Affective, and Eudaimonic Dimensions of Subjective Well-Being Differently Related to Consumption? Evidence from Japan [Electronic resource]. *Springer Link* [website]: link.springer.com, 2020, URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-020-00327-4> (date of access: 10.08.2023)

Информация об авторе

Кравченко Светлана Витальевна – психолог, супервизор, индивидуальный предприниматель Кравченко С. В., Новосибирск, ул. Челюскинцев 44/1. Соискатель уч. степени кандидата наук, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, kravsve@gmail.com

Information about the author

Svetlana V. Kravchenko – Psychologist, Supervisor, Individual entrepreneur S. V. Kravchenko, Novosibirsk, 44/1 Chelyuskintsev str.; The applicant Candidate of the academic degree of Candidate of Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, kravsve@gmail.com

Поступила: 25.09.2023

Одобрена после рецензирования: 28.11.2023

Принята к публикации: 14.12.2023

Received: 25.09.2023

Approved after peer review: 28.11.2023

Accepted for publication: 14.12.2023



Обзорная статья

УДК 159.922.7+376.36

DOI: 10.15293/2312-1580.2304.05

Влияние музыки на развитие речи у детей от рождения до младшего школьного возраста

Сюзева Наталья Алексеевна¹

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

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы влияния музыки на развитие речи у детей с рождения до младшего школьного возраста. Отмечено, что музыка занимает особое место в коррекционной работе по развитию речи у дошкольников и младших школьников. Рассматривается влияние музыкальной деятельности на формирование всех компонентов речи ребенка при помощи прослушивания музыки, пения, игре на музыкальных инструментах, логоритмики и театрализации. В заключение обсуждается, что применение интегративного подхода, включающего музыкальное сопровождение на занятиях по развитию речи, оказывает положительное влияние на становление речевой деятельности у школьников.

Ключевые слова: музыка, речевое развитие, музыкально-ритмическая деятельность, пение, музыкальное исполнительство, театрализация, интегративный подход.

Для цитирования: Сюзева Н. А. Влияние музыки на развитие речи у детей от рождения до младшего школьного возраста // СМАЛЬТА. 2023. № 4. С. 56–66. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.05>

Review Article

The Influence of Music on Speech Development in Children from Birth to Primary School Age

Natalia A. Suzeva¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of the influence of music on the development of speech in children from birth to primary school age. It is noted that music occupies a special place in the correctional work on speech development in preschoolers and younger schoolchildren. The influence of musical activity on the formation of all components of a child's speech through listening to music, singing, playing musical instruments, logorhythmics and the atricalization is considered. In conclusion, it is discussed that the use of an integrative approach, including musical accompaniment in speech development classes, has a positive effect on the formation of speech activity in schoolchildren.

Keywords: music, speech development, musical and rhythmic activity, singing, musical performance, the atricalization, integrative approach.

© Сюзева Н. А., 2023



For Citation: Suzeva N. A. The Influence of Music on Speech Development in Children from Birth to Primary School Age // *SMALTA*. 2023. no. 4, pp. 56–66. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.05>

Актуальность данного теоретического исследования связана с тем, что количество детей с речевым недоразвитием увеличивается каждый год. Рост числа детей с тяжелыми нарушениями речи как одного из нарушений, определяющих статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья, указывает на актуальность поиска и внедрения научно обоснованных технологий помощи таким детям. Музыкальное воспитание играет огромную роль в целостном развитии человека в детском возрасте. Также оно оказывает влияние на становление речи у детей, а речь, в свою очередь, принимает непосредственное участие в формировании высших психических функций: «восприятия, мышления, памяти, воображения, обогащая их продуктивность знаково-символическим содержанием. Кроме того, речь, по мере ее развития, обеспечивает сознательно регулируемые процессы моделирования, программирования, оценки результатов действий и принятия решений» [19, с. 336].

Целью данной работы является выявление влияния музыки на развитие речи детей до младшего школьного возраста. И. В. Егорова [10], анализируя возможности коррекции общего недоразвития речи у дошкольников в процессе музыкальной деятельности, отмечает, что в работах Л. Г. Арчажниковой, Н. А. Ветлугиной, Л. Н. Комиссаровой, О. П. Радыновой, Л. А. Рапацкой, Г. М. Цыпина и других ученых содержатся научно-исследовательские данные о позитивном воздействии музыкального искусства на психофизическую, эмоциональную, личностную, познавательную и речевую сферы дошкольников. Для начала разберем общие свойства музыки и речи.

В своем исследовании А. В. Лысенко [16] отмечает, что за распознавание музыки и речи у человека отвечает слуховая зона, расположенная в височной доле коры головного мозга. О. М. Богуславская [3] описывает эксперимент, в котором показывает, что младенцы воспринимают речь матери как музыку, так как была замечена работа того же отдела мозга, который отвечает за восприятие музыки. Из этого вытекают следующие аспекты единства речи и музыки:

- в речи человек использует интонацию для передачи информации, в музыке тоже есть интонация, заключенная в мелодии;
- через мелодию музыка способна воздействовать на человека, передавая эмоциональную информацию;
- фраза в речи человека, как и мелодия, завязана на дыхании;
- сходство музыки и речи проявляется в ритмической стороне.

Е. Е. Ивлева [12] указывает, что для понимания музыки и разговорной речи необходимо хорошо и внимательно слушать. Слух дан человеку с рождения, но с раннего детства необходимо развивать концентрацию на слуховых раздражителях и их восприятию. Также стоит заметить, что музыка и речь всегда передают какие-либо эмоциональные и чувственные образы.

Далее обсудим закономерности развития речи ребенка. Е. С. Ощепкова [20] разделяет развитие речи на следующие составляющие: фонетика, лексика, грамматика, синтаксис, связная речь, прагматика и коммуникация. При этом каждая составляющая речи человека имеет свои особенности, которые отличают ее от других, и более того, формирование этих составляющих происходит в разные возрастные



периоды и всегда во взаимосвязи друг с другом. З. И. Тюмасева [28] отмечает, что развитие речи ребенка, в особенности в период до трех лет, происходит в процессе речевого взаимодействия с родителями или близкими родственниками. Чем больше взрослые будут общаться с ребенком, тем больше сигналов будет поступать в отдел головного мозга ребенка, отвечающий за речь, и тем быстрее и лучше у него будет развиваться речь. И. И. Мещеряков [17] в своей работе говорит о том, что в возрасте трех-четырёх месяцев у ребенка появляется лепет, в возрасте восьми месяцев появляются мелодичные звуки. Становление речи у ребенка происходит постепенно, в определенный возрастной период начинает развиваться один из компонентов речи и в последующем совершенствуется. Также автор отмечает, что это происходит через взаимодействие со взрослыми, сначала с родителями, а потом и с педагогами.

М. Ю. Башкатова [1] в своей статье описывает этапы развития речи у младших школьников. Так, она выделяет три этапа. На первом этапе важно начать работу над правильностью дыхания, с голосовым аппаратом и произношением. На втором этапе продолжается работа над теми же компонентами, что и на первом, только усложняется стимульный материал. Третий этап предполагает доведение уже поставленных компонентов речи до правильного автоматического применения при говорении, чтении и письме. Д. А. Галиуллина пишет о том, что «источником образования звуков служит струя воздуха, исходящая из легких через гортань, полость рта и носа наружу. В образовании многих звуков участвует голос» [6, с. 37]. Вышеописанный процесс происходит за счет участия ЦНС, которая координирует работу трех частей речевого аппарата: дыхание, артикуляционный и голосовой аппараты.

Развитие музыкальной деятельности ребенка тоже подразделяется на этапы. О. Г. Приходько [22] в своей работе обращает внимание на то, что первый этап подразумевает проявление ребенком любопытства к любым объектам, из которых можно извлечь звук, будь то погремушка, кастрюля с ложкой или музыкальный мобиль над кроваткой. При этом ребенок старается внимательно вслушиваться в звуки, изучает их. Второй этап характеризуется играми под музыку в сопровождении взрослых, при этом важно сопровождение взрослых для получения правильного эмоционального отклика на музыкальное сопровождение. Третий этап уже свойственен детям ближе к третьему году жизни. При этом отличительной особенностью является именно осознание музыки, способность объяснить, прокомментировать ее суть. И. В. Егорова [10] указывает на то, что при помощи музыки можно развивать у ребенка голосовой аппарат и следующие компоненты речи: фонетику, дыхание, просодику, грамматику, синтаксис, а также увеличивать словарный запас.

Л. Ф. Баянова [2] и М. Е. Пермякова [21] дополняют, что занятия музыкой развивают музыкальный слух, который очень благоприятно сказывается на умении читать и писать.

Разберем влияние отдельных видов музыкальной деятельности на развитие речи ребенка.

Пение. «Пение успешно развивает сложный комплекс музыкальных способностей, включая эмоциональную реакцию на музыку, чувство гармонии, музыкально-слуховые представления и чувство ритма» [29, с. 30]. М. Б. Королёва [14] отмечает, что пение помогает справиться с различного рода речевыми отклонениями: дети могут недоговаривать слова, опуская окончания или настолько нечетко выговаривать слова, что вообще непонятно, о чем речь. При этом Ю. Б. Верещагина [5] упоминает, что точное произношение можно поставить при помощи пения с акцентами



на определенных слогах, которые нуждаются в коррекции. Д. А. Лопатин [15] обращает внимание на тот факт, что пение, как музыкальная деятельность, способно помочь ребенку освоить интонацию, темп и ритм в речи, помогает понимать эмоциональную и смысловую сторону музыки. Также пение помогает развить общее дыхание и звуковысотность своего голоса. А. В. Натансон [18] утверждает, что фонетический компонент речи и четкое произношение звуков хорошо формируется посредством мелодических оборотов народных песен (попевок).

Л. П. Сидорова [25] в своей работе пишет о том, что пение помогает детям быстрее овладеть способностью к чтению, так как такая музыкальная деятельность развивает чувство ритма и рифмы. Также она упоминает, что пение положительно сказывается на развитии голосовых связок. М. В. Свиридова [24], описывая результаты своего исследования, отмечает, что если петь колыбельные песни младенцам с самого рождения, то это благоприятно сказывается на последующем речевом развитии детей. При этом приводит в доказательство показатели речевого развития контрольной группы, где дети не слышали колыбельных песен и говорить начали на 6 месяцев позже детей из экспериментальной группы.

Логоритмика. Э. А. Садретдинова [23] указывает на то, что развивать двигательную сторону речи у ребенка можно при помощи движений, которые дети выполняют под ритмическую музыку. Также она подчеркивает важность развития мелкой моторики для развития речи. Ю. Б. Верещагина [5] делает акцент на формировании речи ребенка через музыкально-ритмические движения, а именно через развитие моторики, как общей, так и мелкой, подчеркивая важность совершенствования темпо-ритмической стороны речи. В работе А. В. Ерошевской с соавторами [11] сказано, что музыкально-ритмическая деятельность ребенка значительно влияет на развитие речи ребенка, так как через двигательную активность под музыкальные произведения в совокупности с занятиями по развитию речевых навыков формируется ритмическая чувствительность. Ритм, в свою очередь, помогает развивать остальные компоненты импрессивной и экспрессивной речи.

В. В. Тимофеева обращает внимание на то, что через занятия ритмикой «у детей формируются моторные навыки, совершенствуются временно-пространственные представления, развивается музыкальный слух, память, внимание, ритмичность и пластичность движений» [26, с. 164]. В работах В. В. Тимофеевой [26], Э. А. Садретдиновой [23], Ю. Б. Верещагиной [5] отмечается важность развития мелкой моторики, пластичности в движениях пальцев, так как этот компонент важен на начальных этапах развития речи для появления первых слогов у ребенка. Е. В. Бутина [4] различает разную музыкальную двигательную активность, которая может влиять на развитие речи: музыкально-ритмические движения, танцы, музыкальные игры.

Для объединения всего вышесказанного про влияние логоритмики и дополнения можно обратиться к работе А. П. Демидовой, которая отмечает, что «на занятиях по логопедической ритмике осуществляется развитие слуховых функций, оптико-пространственных представлений, праксиса, тактильного гнозиса, интеллектуальных и творческих способностей, формирование осознания собственных эмоций, развитие эмпатии, коррекция речевой функциональной системы» [9, с. 42].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что музыкально-ритмическая деятельность имеет огромное значение в развитии не только речи ребенка, но высших психических функций и личностных качеств.



Музыкальное исполнительство. Ю. Б. Верещагина [5] и А. А. Гладилина [8] в своих работах пишут, что в занятия с детьми можно включать такой вид деятельности, как игра на детских музыкальных инструментах. Такая музыкальная деятельность детей помогает в развитии у них мелкой моторики, а также слуха и ритмической чувствительности, что положительно влияет на формирование речевой деятельности.

Театрализация. В статье Ю. Б. Верещагина [5] говорится о том, что театральная постановка включает в себя двигательную и речевую деятельность в сочетании с музыкой. Работа с детьми над постановкой спектакля помогает в развитии речи через развитие двигательной сферы ребенка, овладение темпо-ритмической стороной данного вида деятельности. Также за счет коммуникации детей между собой и со взрослыми происходит расширение лексического запаса слов. Е. Н. Трешина [27] упоминает о том, что театрализация как вид детской деятельности ориентирована на развитие уже вышеупомянутых в работе составляющих речи, красноречия, а также в общем импрессивной и экспрессивной речи.

Применения интегративного подхода для развития речи у детей. Л. А. Ходякова [30] в своей статье заостряет внимание на взаимосвязи произведений музыки и живописи и их влияние на развитие речи детей. Так, одновременное взаимодействие ребенка с живописью и музыкой дает более сильный внутренний отклик у ребенка, что толкает ребенка к речевым высказываниям. При этом музыка стимулирует слуховую деятельность, что, в свою очередь, развивает все стороны речи. Таким образом, взаимодействие музыки и живописи благоприятно сказывается на формировании всех составляющих экспрессивной речи детей.

В. А. Карнаухова [13] описывает методы, которые применяются при интегративном подходе в развитии дошкольников. Так, она объясняет, что через прослушивание музыкальных произведений можно развивать речь при условии, что закрепление внутреннего отклика об услышанном будет происходить через словесные высказывания. В данном случае ребенку можно помогать наводящими вопросами, связанными, например, с составлением визуального образа главного героя музыкального произведения. И. К. Геро [7] акцентирует внимание на применении интегрированного подхода на уроках развития речи у школьников. Так, одним из методов является написание сочинения по музыкальному произведению с подкреплением живописной картиной на ту же тему и/или произведением литературы. При подборе тематики урока необходимо помнить о специфике возраста детей. Такой метод в большей степени стимулирует развитие импрессивной и письменной речи у детей.

Таким образом, музыка оказывает большое влияние на развитие речи ребенка. Музыкальные занятия активно применяют в коррекционной работе с детьми с недостатками речевого развития. В дошкольных учреждениях проводят музыкальные занятия, при этом детям предлагают следующие виды деятельности: пение, ритмика, игра на музыкальных инструментах и постановка спектаклей. В начальной школе на уроках музыки и русского языка продолжают развивать речь ребенка теми же видами деятельности. В средней школе следует вводить интегративный подход, направленный на развитие письменной речи. При дальнейшем исследовании данного направления можно рассмотреть музыку как метод арт-терапии для коррекции определенных нарушений речевого развития.

Исследования в данном направлении можно использовать для составления плана мероприятий общего развития речи детей в детских садах и школах, либо для со-



ставления плана коррекционных занятий узких специалистов, таких как психолог и дефектолог.

Список источников

1. *Башкатова М. Ю.* Методы и приемы музыкотерапии на уроках с младшими [Электронный ресурс] // Форум молодых ученых. 2020. № 6. С. 80–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43940577> (дата обращения: 26.10.2023).

2. *Баянова Л. Ф., Бухаленкова Д. А., Долгих А. Г., Чичина Е. А.* Влияние занятий музыкой на когнитивное развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте: обзор исследований [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 4. С. 751–769. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47676350> (дата обращения: 26.10.2023).

3. *Богуславская О. М.* Педагогический потенциал музыки как фактор раннего развития ребенка [Электронный ресурс] // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 24–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24902516> (дата обращения: 26.10.2023).

4. *Бутина Е. В.* Роль эстетического воспитания во всестороннем развитии дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 3. С. 25–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30715031> (дата обращения: 26.10.2023).

5. *Верещагина Ю. Б.* Теоретические аспекты применения развития речи дошкольника средствами музыки [Электронный ресурс] // Теория и практика современной науки. 2020. № 1. С. 410–414. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-primeneniya-razvitiya-rechi-doshkolnika-sredstvami-muzyki> (дата обращения: 26.10.2023).

6. *Галиуллина Д. А.* Психолого-педагогическое обоснование необходимости интеграции занятий по музыке и развитию речи в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 12. С. 32–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25375401> (дата обращения: 26.10.2023).

7. *Геро И. К.* Значение интегрированных уроков на основе художественного текста, произведений живописи и музыки для развития речи учащихся [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2013. № 1. С. 73–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20196073> (дата обращения: 26.10.2023).

8. *Гладилина А. А.* Роль эмоциональной отзывчивости на музыку в развитии речи у дошкольников [Электронный ресурс] // Акмеологическое развитие педагога предметной области «Искусство» в социокультурном пространстве: Материалы межрегиональной научно-практической конференции, Кострома, 25 апреля 2017 года / Сост. и науч. ред. З. В. Румянцева. Кострома: Костромской государственный университет. 2017. С. 85–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32376026> (дата обращения: 26.10.2023).

9. *Демидова А. П., Колеватых Д. Е.* Влияние музыки в логопедической ритмике на развитие речи детей с ОНР в ДОУ [Электронный ресурс] // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 94. С. 39–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50474329> (дата обращения: 26.10.2023).

10. *Егорова И. В.* К вопросу о коррекции общего недоразвития речи у дошкольников в процессе музыкальной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 5. С. 92–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23235170> (дата обращения: 26.10.2023).

11. *Ерошевская А. В., Адаева И. Н., Ерошевская М. Е.* Музыкально-ритмическая деятельность в речевом развитии детей [Электронный ресурс] // Педагогический



журнал. 2022. Т. 12, № 6. С. 363–368. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=51295512> (дата обращения: 26.10.2023).

12. *Ивлева Е. Е.* Музыка как средство развития речи у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 1. С. 362–365. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24357431> (дата обращения: 26.10.2023).

13. *Карнаухова В. А., Абоимова И. С., Копий А. Г.* Интегративный подход в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79. С. 55–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54290371> (дата обращения: 26.10.2023).

14. *Королёва М. Б.* Роль музыкального воспитания в гармоничном развитии детей [Электронный ресурс] // Царскосельские чтения. 2011. № 15. С. 210–213. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-muzykalnogo-vospitaniya-v-garmonichnom-razviti-detej> (дата обращения: 26.10.2023).

15. *Лопатин Д. А.* Формирование речевой активности у детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе музыкально-певческого воспитания [Электронный ресурс] // Педагогический научный журнал. 2023. Т. 6, № 1. С. 94–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50763504> (дата обращения: 26.10.2023).

16. *Лысенко А. В.* Некоторые аспекты взаимосвязи музыки и речи в исполнительском искусстве [Электронный ресурс] // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2009. № 2. С. 122–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13861748> (дата обращения: 26.10.2023).

17. *Мещеряков И. И.* Развитие музыкального восприятия у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование. 2022. № 12. С. 11–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49957391> (дата обращения: 26.10.2023).

18. *Натансон А. В.* Занятия музыкой как средство развития речи в условиях ДОУ [Электронный ресурс] // Современные проблемы высшего образования. Теория и практика: Материалы Пятой Межвузовской научно-практической конференции, организованной институтом культуры и искусств Московского городского педагогического университета, Москва, 15–23 апреля 2020 года / Под общей редакцией С. М. Низамутдиновой. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива». 2020. С. 122–125. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42862989> (дата обращения: 26.10.2023).

19. *Осницкий А. К., Иванова Н. Н.* Психологические механизмы поддержки развития речи ребенка [Электронный ресурс] // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию, Москва, 05–06 июля 2021 года. Москва: Психологический институт Российской академии образования. 2021. С. 336–339. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46329980> (дата обращения: 26.10.2023).

20. *Ощепкова Е. С., Картушина Н. А., Бухаленкова Д. А.* Связь развития речи и эмоций у детей дошкольного возраста: теоретический обзор [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. № 3. С. 263–290. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46706220> (дата обращения: 26.10.2023).

21. *Пермякова М. Е., Ткаченко Е. С.* Влияние занятий музыкой на когнитивное развитие детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2016. № 4. С. 155–170. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25946753> (дата обращения: 26.10.2023).

22. *Приходько О. Г., Павлова А. С.* Музыкальное воспитание детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Специальное образование. 2022. № 2. С. 184–194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48835201> (дата обращения: 26.10.2023).



23. Садретдинова Э. А., Сабирова Г. М., Миннуллина Л. И. Речь, музыка и движение в эмоциональном контексте при коррекции речи ребенка [Электронный ресурс] // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2017. № 6. С. 109–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29435854> (дата обращения: 26.10.2023).

24. Свиридова М. В., Коваленко О. К. Влияние колыбельных песен на психо-моторное развитие детей [Электронный ресурс] // БМИК. 2018. № 10. С. 494. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kolybelnyh-pesen-na-psiho-motornoe-razvitiye-detey> (дата обращения: 26.10.2023).

25. Сидорова Л. П. Развитие речевой активности детей старшего дошкольного возраста средствами музыкальной деятельности [Электронный ресурс] // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2014. № 2. С. 25–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21991190> (дата обращения: 26.10.2023).

26. Тимофеева В. В. Влияние музыки на развитие речи детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее: сборник статей XXV Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Пенза, 10 декабря 2019 года. Ч. 2. – Пенза: «Наука и Просвещение». 2019. С. 163–165. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41491195> (дата обращения: 26.10.2023).

27. Трешина Е. Н. Развитие речи младшего дошкольника средствами театрализованной деятельности [Электронный ресурс] // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 930–932. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26396134> (дата обращения: 26.10.2023).

28. Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Быстрой Е. Б., Павлова В. И., Камскова Ю. Г. Музыкальная деятельность в речевом развитии младших дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2020. №2. С. 9–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-deyatelnost-v-rechevom-razvitiy-mladshih-doshkolnikov> (дата обращения: 26.10.2023).

29. Хованская А. А., Яхонтова Т. Г., Буланова И. Н. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста посредством пения [Электронный ресурс] // Интерактивная наука. 2023. № 5. С. 30–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54114763> (дата обращения: 26.10.2023).

30. Ходякова Л. А., Геро И. К. Взаимодействие видов речевой деятельности на основе интеграции слова, живописи, музыки [Электронный ресурс] // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 3. С. 348–353. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27433518> (дата обращения: 26.10.2023).

References

1. Bashkatova M. Y. Methods and Techniques of Music Therapy in Lessons with the Younger. [Electronic resource]. *Forum of Young Scientists*, 202, no. 6, pp. 80–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43940577> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)

2. Bayanova L. F., Bukhalenkova D. A., Dolgikh A. G., Chichigina E. A. The Influence of Music Lessons on Cognitive Development in Preschool and Primary School age: a Review of Research. [Electronic resource]. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2021, vol. 18, no. 4, pp. 751–769. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47676350> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)

3. Boguslavskaya O. M. Pedagogical Potential of Music as a Factor of Early Child Development. [Electronic resource]. *Bulletin of the Bryansk State University*, 2015, no. 2, pp. 24–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24902516> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)

4. Butina E. V. The Role of Aesthetic Education in the Comprehensive Development of Preschoolers. [Electronic resource]. *Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2017, no. 3, pp. 25–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30715031> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)



5. Vereshchagina Y. B. Theoretical Aspects of the Application of Preschool Child's Speech Development by Means of Music. [Electronic resource]. *Theory and Practice of Modern Science*, 2020, no. 1, pp. 410–414. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-primeneniya-razvitiya-rechi-doshkolnika-sredstvami-muzyki> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
6. Galiullina D. A. Psychological and Pedagogical Substantiation of the Need to Integrate Music Classes and Speech Development in a Preschool Educational Institution. [Electronic resource]. *Actual problems of humanities and natural sciences*, 2015, no. 12, pp. 32–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25375401> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
7. Gera I. K. The Significance of Integrated Lessons Based on Artistic Text, Paintings and Music for the Development of Students' Speech. [Electronic resource]. *Problems of Modern Education*, 2013, no. 1, pp. 73–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20196073> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
8. Gladilina A. A. The Role of Emotional Responsiveness to Music in the Development of Speech in Preschoolers. [Electronic resource]. *Acmeological Development of a Teacher of the Subject area "Art" in the Socio-Cultural Space: Materials of the Interregional Scientific and Practical Conference, Kostroma, April 25, 2017 / Comp. and scientific ed. Z. V. Rumyantsev. Kostroma: Kostroma State University, 2017, pp. 85–88, URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32376026> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)*
9. Demidova A. P., Kolevatykh D. E. The Influence of Music in Speech Therapy Rhythmic on the Speech Development of Children with ONR in Preschool. [Electronic resource]. *Trends in the Development of Science and Education*, 2023, no. 94, pp. 39–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50474329> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
10. Egorova I. V. On the Issue of Correcting the General Underdevelopment of Speech in Preschoolers in the Process of Musical Activity. [Electronic resource]. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2014, no. 5, pp. 92–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23235170> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
11. Yaroshevskaya A. V., Radaeva I. N., Eroshevskaya M. E. Musical and Rhythmic Activity in Children's Speech Development. [Electronic resource]. *Pedagogical Journal*, 2022, vol. 12, no. 6, pp. 363–368. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=51295512> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
12. Ivleva E. E. Music as a Means of Speech Development in Preschool Children. [Electronic resource]. *Conferences of ASOU: Collection of Scientific Papers and Materials of Scientific and Practical Conferences*, 2015, no. 1, pp. 362–365. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24357431> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
13. Karnaukhova V. A., Aboimova I. S., Kopikov A. G. Integrative Approach in the Artistic and Aesthetic Development of Preschool Children. [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 79, pp. 55–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54290371> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
14. Koroleva M. B. The role of Musical Education in the Harmonious Development of Children. [Electronic resource]. *Tsarskoye Selo Readings*, 2011, no. 15, pp. 210–213. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-muzykalnogo-vospitaniya-v-garmonichnom-razvitiidetej> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
15. Lopatin D. A. Formation of Speech Activity in Children with Disabilities in the Process of Musical and Singing Education. [Electronic resource]. *Pedagogical Scientific Journal*, 2023, vol. 6, no. 1, pp. 94–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50763504> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
16. Lysenko A. V. Some Aspects of the Relationship Between Music and Speech in the Performing Arts. [Electronic resource]. *Bulletin of the Maikop State Technological University*, 2009, no. 2, pp. 122–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13861748> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)



17. Meshcheryakov I. I. The Development of Musical Perception in Preschool Children. [Electronic resource]. *Universum: Psychology and Education*, 2022, no. 12, pp. 11–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49957391> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
18. Natanson A. V. Music Lessons as a Means of Speech Development in the Conditions of Preschool Education. [Electronic resource]. *Modern Problems of Higher Education. Theory and Practice: Materials of the Fifth Interuniversity Scientific and Practical Conference organized by the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University, Moscow, April 15-23, 2020 / Under the general editorship of S.M. Nizamutdinova. Moscow: Limited Liability Company "Perspektiva Training Center", 2020, pp. 122–125, URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42862989> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)*
19. Osnitsky A. K., Ivanova N. N. Psychological Mechanisms for Supporting the Development of a Child's Speech. [Electronic resource]. *New Psychology of Professional Work of a Teacher: from Unstable Reality to Sustainable Development, Moscow, 05-06 July 2021. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 2021, pp. 336–339. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46329980> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)*
20. Oshchepkova E. S., Kartushina N. A., Bukhalenkova D. A. The Connection Between the Development of Speech and Emotions in Preschool Children: a Theoretical Review. [Electronic resource]. *Bulletin of the Moscow University. Episode 14: Psychology*, 2021, no. 3, pp. 263–290. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46706220> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
21. Permyakova M. E., Tkachenko E. S. The Influence of Music Lessons on the Cognitive Development of Children of Primary School Age. [Electronic resource]. *Education and Science*, 2016, no. 4, pp. 155–170. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25946753> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
22. Prikhodko O. G., Pavlova A. S. Musical Education of Young Children with Disabilities. [Electronic resource]. *Special Education*, 2022, no. 2, pp. 184–194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48835201> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
23. Sadretdinova E. A., Sabirova G. M., Minnullina L. I. Speech, Music and Movement in an Emotional Context when Correcting a Child's Speech. [Electronic resource]. *Education and Training of Young Children*, 2017, no. 6, pp. 109–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29435854> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
24. Sviridova M. V., Kovalenko O. K. The Influence of Lullabies on the Psychomotor Development of Children. [Electronic resource]. *BMIK*, 2018, no. 10, p. 494. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kolybelnyh-pesen-na-psiho-motornoe-razvitiye-detey> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
25. Sidorova L. P. Development of Speech Activity of Children of Senior Preschool age by Means of Musical Activity. [Electronic resource]. *Education and Training of Young Children*, 2014, no. 2, pp. 25–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21991190> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
26. Timofeeva V. V. The Influence of Music on the Speech Development of Older Preschool Children. [Electronic resource]. *Science and Education: Preserving the Past, Creating the Future: Collection of Articles of the XXV International Scientific and Practical Conference: at 2 o'clock, Penza, December 10, 2019. Volume Part 2. Penza: "Science and Education", 2019, pp. 163–165. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41491195> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)*
27. Tereshina E. N. The Development of Speech of a Younger Preschooler by Means of theatrical Activity. [Electronic resource]. *Upbringing and Education of Young Children*, 2016, no. 5, pp. 930–932. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26396134> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)
28. Tyumaseva Z. I., Orekhova I. L., Bystrai E. B., Pavlova V. I., Kamskova Y. G. Musical Activity in the Speech Development of Younger Preschoolers. [Electronic



resource]. *Bulletin of Mininsky University*, 2020, no. 2, pp. 9–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-deyatelnost-v-rechevom-razvitii-mladshih-doshkolnikov> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)

29. Khovanskaya A. A., Yakhontova T. G., Bulanova I. N. Speech Development of Older Preschool Children through Singing. [Electronic resource]. *Interactive Science*, 2023, no. 5, pp. 30–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54114763> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)

30. Khodyakova L. A., Hero I. K. Interaction of Types of Speech Activity Based on the Integration of Words, Painting, Music. [Electronic resource]. *Scientific notes of the Orel State University*, 2016, no. 3, pp. 348–353. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27433518> (date of access: 26.10.2023). (In Russian)

Информация об авторе

Сюзева Наталья Алексеевна – студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, nataliaapple2002sib@mail.ru

Information about the author

Natalia A. Suzeva – Student of Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, nataliaapple2002sib@mail.ru

Поступила: 14.11.2023

Одобрена после рецензирования: 11.12.2023

Принята к публикации: 14.12.2023

Received: 14.11.2023

Approved after peer review: 11.12.2023

Accepted for publication: 14.12.2023



Обзорная статья

УДК 37.0+159.923+13

DOI: 10.15293/2312-1580.2304.06

К проблеме антиномии детства, или о необходимости критики педагогического разума

Шачина Анна Юрьевна

Независимый исследователь, г. Мурманск, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению антиномии детства. Ее смысл заключается в необходимости понимать детство как самоценный период жизни, с одной стороны, либо как подготовительную ступень к будущей жизни, с другой. Второй подход акцентирует обучение конкретной технике в определенной сфере деятельности, в то время как первый акцентирует самореализацию и творчество. Критика педагогического разума вырабатывает методологию, согласно которой недостаточно рассмотрение человека с эмпирических позиций, необходимо учитывать стремление к свободе, заложенное в человеческую природу. С другой стороны, свобода достигается только в кооперации и солидарности с другими. Поэтому данная критика указывает на препятствия в развитии личности воспитанника и предупреждает об опасностях в устройстве общества, если оно будет состоять из людей, неспособных к креативности и к солидарности. Вывод из этой критики состоит в том, что необходимо создание особой психологической атмосферы, в которой личность воспитанника будет нормально развиваться, и только духовно и физически здоровые люди смогут справиться с вызовами будущего, которое неподконтрольно воспитателям и взрослым в целом.

Ключевые слова: антиномия, свобода, моральный закон, ценности, здоровье личности, авторитет, дигитализация, педагогическая атмосфера.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и РЯИК в рамках научного проекта № 20-511-23002 «Миграция идей и формирование национальных философских традиций: диалоги поверх границ».

Для цитирования: Шачина А. Ю. К проблеме антиномии детства, или о необходимости критики педагогического разума // СМАЛЬТА. 2023. № 4. С. 67–81. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.06>



To the Problem of the Antinomy of Childhood, or about Necessity of Critics of Pedagogical Reason

Anna Yu. Shachina

Independent Researcher, Murmansk, Russia

Abstract. The article is devoted to the consideration of the antinomy of childhood. Its meaning lies in the need to consider childhood either as a period of life valuable in itself, or as preparation for future life. The second approach emphasizes learning a specific technique in an area of activity, while the first emphasizes self-realization and creativity. Criticism of pedagogical reason develops a methodology according to which it is not enough to consider a person from an empirical point of view; it is necessary to take into account the desire for freedom inherent in human nature. On the other hand, freedom is achievable only in cooperation and solidarity with others. Therefore, this criticism points to obstacles in the development of the pupil's personality and warns of dangers in the structure of society if it consists of people incapable of creativity and solidarity. The conclusion from this criticism is that it is necessary to create a special psychological atmosphere in which the pupil's personality will develop normally, and only spiritually and physically healthy people will be able to cope with the challenges of the future, which is beyond the control of educators and adults in general.

Keywords: antinomy, freedom, moral law, values, personal health, authority, digitalization, pedagogical atmosphere.

Acknowledgments: The reported study was funded by RFBR and FRLC, project number 20-511-23002 «The migration of ideas and the formation of national philosophical traditions: dialogues across the borders».

For Citation: Shachina A. Yu. To the Problem of the Antinomy of Childhood, or about Necessity of Critics of Pedagogical Reason // *SMALTA*. 2023. no. 4, pp. 67–81. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.06>

Введение

Как известно из курса истории педагогики, до недавнего времени дети считались собственностью родителей и государства, а детство – только периодом подготовки к будущей взрослой жизни. Так как медицина была неразвита, выживали сильнейшие, как и в природе, действовал закон эволюции, а так как детей в те времена рождалось немалое количество, то на их радости и горести не обращали особого внимания, к детской смерти тоже было соответствующее отношение: Бог дал – Бог взял.

Классики философии образования (Шлейермахер и Гегель) о самоценности детства¹

Ф. Д. Э. Шлейермахер [14; 28] (1768–1834) после смерти своего сына впервые заявляет, что детство есть самоценный период жизни человека. Однако его подход к данной проблематике не ограничивается уровнем житейской мудрости. Он осоз-

¹ Автор статьи основывается также на материалах лекций и семинаров по истории и философии образования, которые вёл профессор университета Франкфурта-на-Майне им. И. В. Гёте Миха Брумлик в 2011–2012 уч. г. На основе, в частности, этих лекций была выпущена книга [14].



нает, что уже в детстве ребенок должен иметь возможность для развития своего личностного потенциала, для самореализации: уже в детстве, а не когда-то потом, ребенок должен быть счастлив.

В 1826 г. он пишет «Основные характеристики искусства о воспитании» – этот труд ученого-философа вышел в свет только в 1846 г. и стал «вехой» на пути к современной педагогике, оказав огромное влияние на развитие гуманитарной педагогики в Германии [16]. Ф. Шлейермахера [28] интересует воспитание ребенка от младенчества до студенчества. Школа должна, по его убеждению, быть общедоступной и служить демократическому воспитанию; он считает, что молодежи будет полезно получать историческое образование, а также ей надо предоставить возможность изучать иностранные языки. Образование он рассматривал как необходимое условие политической зрелости молодых людей. Таким образом, Ф. Шлейермахер рассматривает важность воспитания человека и гражданина.

Его заслуга состоит также в том, что он обратил внимание на ценность жизни, какой бы ей ни был отведен срок, на потребность ребенка в признании своей личности и индивидуальности, что должно было в корне переменить отношение взрослых к миру детства. Педагогика для Ф. Шлейермахера – не только пропедевтика к самостоятельному участию в культурных процессах, она служит сохранению традиций и репродукции нравственных форм, в чем и заключается ее задача. Педагогика, соответственно, есть прикладная этика, она направлена на гуманизацию человеческих отношений и тем самым – на торжество добра и разума в мире в целом. В то же время основная идея Ф. Шлейермахера заключается в том, что целью педагогики является самобытная и образованная индивидуальность; если мы перефразируем на современный лад, словами Э. Фромма, это – человек для себя, т. е. обладатель гуманистической совести, которая способствует его продуктивности [10, с. 204–205].

Еще сильнее испытал влияние объективного духа² Г. В. Ф. Гегель [4] (1770–1831). В работе «Философия права» Гегель настаивает на том, что дети не принадлежат ни родителям, ни государству. Он возмущен обращением с детьми как с собственностью, например, торговлей детьми, считает недопустимой эксплуатацию детей. Детский труд, согласно Гегелю, должен иметь только воспитательное значение. По убеждению философа, ребенок может нормально развиваться только в атмосфере любви, доверия и послушания. Большая роль в такой педагогической атмосфере отводится традиции. Ребенок обязан признавать авторитет взрослого: дети слушаются, потому что испытывают желание стать взрослыми. Культура и привычка к нравственному поведению, должны, согласно Гегелю, стать второй природой ребенка. Цель воспитания в семье – обретение самостоятельности: создание собственной семьи, участие в общественной жизни в качестве гражданина, занятость на рынке труда – другими словами – обретение социальной свободы (терминология одного из современных лидеров Франкфуртской школы А. Хоннета, который рассматривает понятие социальной свободы, опираясь на произведения Гегеля). Таким образом, Гегель также провозглашает антиномию: с одной стороны, неприкосновенность личности ребенка, а также самоценность детства как периода жизни; с другой стороны, необходимость воспитания гражданина, семьянина, труженика, которые реализуют замысел объективного духа в его развитии к совершенству бытия. Представляется необходимым отметить, что Гегель руководствовался идеей разумного современного государства, которое есть высшая ступень осуществления нравствен-

²Объективный дух – термин философии Г. В. Ф. Гегеля.



ности; соответственно этому надлежало осмысливать конкретное содержание государственного заказа на образование, если бы этот термин был бы в понятийном аппарате философа.

Философия образования И. Канта об антиномии детства и ее связь с теоретическим подходом К. Маркса

Это было бы равносильно заявленному ранее мыслительному эксперименту И. Канта [6, с. 447], из которого вытекало требование экспериментальной научной философски-обоснованной педагогики: «если бы когда-нибудь за наше воспитание взялось существо высшего порядка, тогда действительно увидели бы, что может выйти из человека». И далее: «Может быть, воспитание будет постепенно улучшаться, и каждое последующее поколение будет делать шаг вперед по пути к усовершенствованию человечества... Теперь это может осуществиться. Ибо лишь теперь начинают судить правильно и давать себе ясный отчет в том, что, собственно, относится к хорошему воспитанию. Заманчиво представить себе, что благодаря воспитанию человеческая природа будет развиваться все лучше и лучше и что ей можно придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу человечности. Эта надежда открывает нам в перспективе будущее, более счастливое поколение людей» [6, с. 448].

И. Кант (1724–1804), без которого, как мы, вслед за представителем трансцендентально-критического направления педагогики В. Фишером (1928–1998), заявляли ранее и продолжаем заявлять, «педагогику можно представить только как карикатуру» [15, S. 126], писал, что человечество не может достигнуть своего совершенства в индивидуе, но только лишь в роде. Это означает, что выражение Э. Фромма (1900–1980) «человек для себя» способны понять только те, кто способен к диалектическому критическому мышлению. Не может «для себя» быть вне «для человечества», вне «для рода». Если человек действует только «для себя», вынося за скобки «ради человечества», это повлечёт за собой утрату смысла. Таким образом, педагоги всегда поставлены перед этой дилеммой: воспитание счастливого индивида, способного распоряжаться своей индивидуальной жизнью по собственному усмотрению, с одной стороны, и воспитание человека, востребованного в обществе, человека труда, гражданина, с другой стороны. Это – педагогическая антиномия: с одной стороны, это – сохранение детства и прав ребенка на счастливое детство, и, с другой стороны, воспитание и обучение будущего взрослого, для которого не проблема – овладение множеством компетенций: как *hard skills*, так и четырехугольник *soft skills* (или «четыре К»: креативность, критическое мышление, коммуникативная компетентность), и способность к кооперации, и который не утратит, а сохранит и приумножит все доброе из достижений человечества.

К. Маркс (1818–1883), чьи работы легли в основу критической теории Франкфуртской школы, как известно, провозглашал, что с осознания индивидуумами себя в качестве субъектов своей общественной жизни начинается новая подлинная история как движение к коммунизму, при этом индивиды должны сознавать себя как свободные. Для свободы К. Маркс считал важным свободу для саморазвития и творчества, то есть свободное время [об этом см.: 7], а такая свобода никогда не возможна в большей мере, нежели чем в детстве, если, конечно, детству не отказано в том, чтобы быть детством.

Новые смысловые аспекты в понимании указанной антиномии в трудах немецких философов образования XX в.

Прогрессивная мысль вышеназванных граждан мира легла в основу таких педагогических теорий прошлого столетия в Германии, как гуманистическая педагогика



и эмансипаторская трансцендентально-критическая педагогика, а также критическая теория Франкфуртской школы, которая по сути своей – философская, но оказала большое влияние на развитие наук о воспитании и обучении, ориентируясь на лейтмотив Т. Адорно: «Чтобы не повторился Освенцим» [2, с. 322–323]. Все эти течения со времени их зарождения балансируют на этой границе: детство как самоценный период – детство как подготовка к взрослой жизни. Представители данных течений усматривают «корень зла» в том, что под будущим здесь подразумевается спроектированное взрослыми будущее на их собственный лад, детерминирование этого будущего, отказ молодому поколению в праве на самоопределение.

Эту проблему со всей остротой проблематики обозначил Т. Литт [26, S. 6] (1880–1962) в книге «Руководить или растить». Представляется необходимым пояснить, что Т. Литт рассматривает педагогику как герменевтически-практическую дисциплину. В свою очередь, герменевтику он определяет, вслед за Ф. Шлейермахером, как искусство избегать недоразумений, имеющих причину в непонимании, в неправильном толковании тех или иных фактов. Если же речь заходит об изменениях в образовании, о выявлении сущностных противоречий, скрытых процессов и обозначении некоторых векторов развития, то такого рода исследования встречаются крайне редко.

В предисловии к своей книге «Руководить или растить» автор предостерегает от того, чтобы рассматривать воспитание как часть политического руководства. Свою точку зрения он обосновывает указанием на то, что попытка такого руководства в воспитании уже имела место, и «это немало способствовало разразившейся немецкой катастрофе». Актуальность нового издания книги, которая почти не отличается от оригинала, была вызвана тем, что немецкий народ после Второй мировой войны снова был на пути к тому, чтобы «заново придать себе политическую форму» [26, S. 6]. Поэтому по-новому обдумывались подходы к воспитанию: «Иначе снова может случиться, что политическая воля полностью завладеет воспитанием и тем самым лишит себя своего развития, которое ей может даровать только воспитание, подчиненное своему собственному гению» [26, S. 6–7].

Растить, согласно этому произведению, подразумевает воздержание от совершения планомерного и систематического педагогического воздействия на воспитанника с целью формирования его личности в соответствии с определенным образцом, которые может задавать общество, лидер (фюрер) и т. п. [26, S. 17]. Литт резюмирует: «Да, может показаться, что здесь исчезает всякое различие между “руководить” и “растить”: если воспитатель так “руководит”, как того хочет дух развития, разум мироздания, принцип будущего, а также если он позволяет “расти” тому, что имеет право и притязание на жизнь» [26, S. 23]. Путь искомого диалектического синтеза описанных позиций Литт видит в таком понимании образования, которое представляет собой «разъясняющее “введение” в образ объективного духа» [26, S. 75], т. е. введение в мир человеческой культуры: искусства, философии, литературы, науки и т. п. Здесь Литт рассуждает «в духе гегелевской философии и его понятий абсолютного и объективного духа, которые реализуются в мире в процессе образования и творчества человека» [24, S. 181]. Содержание образования, таким образом, не должно быть произвольным, а должно соответствовать стремлению «найти в рожденном во времени значимое вне времени и привести это в действие» [26, S. 74].

Действительно, если говорить о прямом воздействии политики на педагогическую теорию и практику, то речь идет о заданных извне ценностях. Не отрицая зна-



чение ценностей как таковых, надо пояснить, что «культ ценностей надо понимать как реакцию на дезориентацию и деструктуризацию общества, в котором традиционные нормы уже утратили свою силу, но индивиды еще не научились определять свое поведение самостоятельно и постоянно ищут твердых ориентиров вовне» [2, с. 138]. Т. Адорно [1; 2] так комментирует философию Канта: «Ценности являются гетерономными и поэтому необязательными» [2, с. 138]. Означает ли это необходимость отказа от признания значимости ценностей, когда не осталось бы ничего святого? Вовсе нет. Это означает то, что нет моральных «ценностей», которые мерцали бы над нами на нравственном звездном небе и которые нужно было бы только «снять» [25, S. 15]. Более того, они «продуцируются» посредством деятельности практического разума, подобно тому, как предметы теоретического познания имеют источник в чистом теоретическом разуме. В этой внутренней сущности воления и заключается смысл «коперниканской революции» И. Канта в сфере практической философии.

Здесь представляется необходимым привести объяснение парадокса данного метода, как это сделал сам И. Кант в «Критике практического разума», а именно – то, что «понятие доброго и злого должно быть определено не до морального закона (в основе которого оно даже должно, как нам кажется, лежать), а только ... согласно ему и им же» [5, с. 439]. Имеется в виду, что добро заключается в действии из субъективных принципов (максим), которые подчинены условию их законосообразности (т. е. категорическому императиву). Понятия доброго и злого определяются не до закона, а выводятся из закона, из категорического императива, осознание которого есть факт чистого практического разума, а нравственное чувство – чувство уважения к данному закону. Вера в человечность людей заключается в признании способности к нравственности каждого здорового индивида, а нравственность, свобода, интеллигентность и личность для Канта – синонимы, так же как следует понимать как синонимы в его философии термины «разум» и «человечество».

Становится понятным, почему педагогику без И. Канта нельзя считать притязавшей на научную значимость, а именно – потому что она лишена философского обоснования, отказывая человеку в вере в заложенные в него природой способности и возможности. В связи с этим многие педагоги, столкнувшись с проблемами, которые несет в свет эмпирическая педагогика, выдвинули требования «Критики педагогического разума» среди них – автор книги «Научный характер педагогики» Э. Хуфнагель (1940–1922) [20, S. 9].

Российская традиция в осмыслении антиномии детства: от П. Г. Щедровицкого – к истокам отечественной мысли (К. Д. Ушинский)

В 2021 г. П. Г. Щедровицкий издал свой вариант «Критики педагогического разума» [12], объединив в данном произведении свои научно-педагогические статьи, которые он написал с 1981 по 2004 г., опираясь на наработки Московского методологического кружка и системный мыследеятельностный (СМД) подход. Российский ученый размышляет о проблемах взаимовлияния образования и политики, образования и мира технологий, образования и экономики. Он интерпретирует и прогнозирует изменения в образовании с позиции общественного развития в целом. Он также видит необходимость философского обоснования педагогической науки. Автор «Критики» использует в своем исследовании культурно-исторический материал, опираясь на труды Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, К. Д. Ушинского, М. Шелера, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова,



Д. Б. Эльконина и других [8, с. 117]. Надо заметить, что многие из данного списка мыслителей – последователи кантовской мысли, но это – предмет особого исследования.

Ректор Московского городского педагогического университета И. М. Реморенко в своей статье-рецензии на книги П. Г. Щедровицкого выделяет сформулированную последним основную диалектическую проблему: «Внутри самой педагогики постоянно борются два течения. Одно течение рассматривает и трактует человека как носителя деятельности, и в этом смысле – как что-то тождественное деятельности, как “пригнанный” элемент систем деятельности. В самых высоких образцах педагогической мысли, в самых сложных педагогических концепциях человека он есть тот, кто должен эту деятельность “освоить” и научиться правильно выполнять. С другой стороны, каждая педагогика все время мечтает о некоем “творческом”, не тождественном этой деятельности человеку, мечтает о человеке как субъекте развития, все время об этом приговаривает и все время пытается внутри самой себя сделать что-то, что противоречит ее основной функции» [8, с. 116].

Это снова возвращает нас к теме исследования, а именно – к проблеме антиномии детства, которая, кажется, обострилась в последние десятилетия, ведь их можно назвать гонкой за показателями эффективности и результативности в сфере образования. Эта гонка за показателями забывает порой о всяких научных обоснованиях, или же пытается имитировать и их, забывая о полном запрете И. Канта на ложь. Детство же только тогда счастливое, когда оно случается в особой педагогической атмосфере: в атмосфере подлинности бытия, а подлинность без честности невозможна; в свою очередь, очевидно и в последние годы особенно актуально, что честность невозможна без грамотности, без образованности взрослых, без их просвещения, при дефиците педагогического образования и гуманитарного образования в целом.

Антиномия детства станет апорией, если не будет понята диалектика «человек для государства» и «государство для человека». Здесь очень уместно снова вспомнить исходную позицию основателя российской педагогики К. Д. Ушинского, выраженную в «Антропологии», о социальных организмах, в которых целое «живет исключительно для своих органов или для тех отдельных органических существ, которые являются его органами ... так, семья, племя, народ, государство, человечество имеют свою цель в личности отдельных людей» [9, с. 48–49]. Таким образом, целое в своих намерениях по отношению к органам должно всегда исходить из подлинных потребностей последних, если хочет процветания в качестве целого; а именно, исходя из этих позиций, можно, с точки зрения автора, рассматривать самого ребёнка и сам феномен «детства» как заказчика образования, а не родителей и не государство с их попытками детерминации личности в своих, иногда не соответствующих природе и подлинным потребностям ребенка, интересам.

Так, государство и образовательные учреждения должны быть гарантом социальной свободы. Здесь автор статьи пользуется терминологией А. Хоннета о трех неразрывно связанных компонентах свободы: немецкий философ и социолог демонстрирует это наглядно, вводя понятие «треугольник свободы», грани которого – негативная, рефлексивная и социальная, и делая акцент на важности особой важности последней составляющей, которая часто игнорируется [18]. Важный компонент такой свободы – деятельность. Ребенок занят в игре, потом учится учиться, раскрывает свой творческий и нравственный потенциал. Все это – деятельность, поэтому



К. Д. Ушинский рассматривает обретение способностей к деятельности, нахождение себя в деятельности как одну из важнейших задач образования, кто бы что ни говорил о мобильности. Бесспорно, креативность, критическое мышление, способность к кооперации, коммуникативная компетентность важны, но они не могут стать основой наполненной смыслом жизни без того, чтобы человек открыл свое призвание, а это возможно только в деятельности. Государство должно извлекать выгоду из творческого потенциала своих граждан и создавать условия для деятельности, условия, где специалист будет наделен признанием и поддержкой со стороны общества и государства.

В то же время это требование несет в себе потенциальную угрозу детерминации детей в определенной сфере деятельности, например, мы имеем в виду спорт высших достижений или искусство. Ребенок должен иметь возможности всестороннего развития, чтобы иметь возможность выбирать, найти себя в жизни: он может овладеть одним делом, которое станет делом жизни, или стать специалистом в нескольких областях, как, например, А. фон Гумбольдт или М. В. Ломоносов – история знала много примеров деятельности людей, которые обогатили человечество в разных сферах деятельности. Не каждый обладает талантом Ломоносова, но каждый должен найти себя в деятельности. Подчас всё остальное, что говорится о мобильности кроме этого, (т. е. кроме указания на то, что каждый должен найти себя в своих сферах деятельности) – это попытки манипуляции сознанием граждан, что объясняет следующая цитата из более современного философа Э. Фромма из его работы «Человек для себя»: «Активность вследствие подчинения сходна с работой автомата. Здесь мы найдем зависимость не от явной власти, а скорее от анонимного авторитета, представленного общественным мнением, культурными паттернами, здравым смыслом или “наукой”. Индивид чувствует или делает то, что ему полагается чувствовать или делать; *в его активности отсутствует спонтанность* в том смысле, что она определяется не его собственными психическими или эмоциональными переживаниями, а внешним источником» [10, с. 116].

О препятствиях в развитии личности воспитанника в современную эпоху: акцент на поощрения и наказания, неверная дигитализация, отсутствие живого общения

Как автор данной статьи уже показывала в своей совместной работе с венгерскими коллегами, «отказ от философского обоснования целей и задач научной педагогики как цепную реакцию влечет игнорирование результатов смежных с педагогикой наук: нейробиологии и психологии. Репродуктивный подход в образовании избирательно учитывает результаты эмпирических наук, поскольку они служат его оправданию. В результате наблюдается смещение акцентов: педагоги и другие взрослые испытывают потребность в достижениях воспитанников, в их эффективности, руководствуясь гипотетическим императивом конкурентоспособности на рынке труда. В результате психика ребенка не развивается должным образом, что проявляется в неспособности видеть в других субъектов взаимодействия, в стремлении объективировать не подлежащее объективации – человека» [11, с. 68].

Так, известный учёный-психиатр Г. Хютер говорит об оппортунизме по отношению к детям дошкольного возраста, когда дело касается их неграмотного раннего развития. Более того, Г. Хютер критикует начальную школу и все последующее образование, по его мнению, оно уничтожает в человеке способность удивляться, что является залогом успеха обучения и творческой самореализации личности [22; 23].



Г. Хютер критикует школу за игнорирование важности удивляться, открывая новое, что препятствует развитию креативности, ведь время удивляться и детство – это фактически синонимы [22; 23]. В результате вырастает неспособный удивляться взрослый, способность к развитию взрослых далее парализуется посредством неграмотных менеджеров на предприятии: Г. Хютер предупреждает, что наказание так же плохо, как поощрение, ибо это – дрессура и объективация человека [21]. Сегодня в этом смысле говорят о культуре обхождения с ошибками: уже в детстве человек должен осознать, что ошибаться не так уж плохо, нет развития без ошибок. Нужно уметь отказаться от неправильной стратегии, а руководитель должен создать для этого надлежащие условия. Руководитель должен приглашать к деятельности, ободрять и поддерживать, только тогда возможно раскрытие человеческого потенциала, и только такой подход является условием продуктивного подхода к деятельности для любого возраста [21].

Другой немецкий психиатр М. Винтерхофф [31] отмечает, что признак нашего времени состоит в том, что мы вырастили и соответственно воспитали поколение подростков, которые остались на уровне психического развития полуторогодовалого ребенка, потому что именно в этом возрасте малыш учится отличать объекты от субъектов, а многие этому не научаются, они привыкают манипулировать всеми по своему желанию и усмотрению. Наглядный аргумент: 30–40 лет назад дети слушали, что говорит мама, не из послушания, а потому что это – мама, и у нее есть что сказать; другой пример: дети вели себя прилично в кафе не из послушания, а чтобы не мешать другим гостям. Вопиющее негодование ученого вызвал факт необходимости принятия закона, запрещающего снимать на камеру нуждающихся в помощи, потому что молодежь часто вместо оказания помощи начинает снимать нуждающихся в помощи на видео с целью выложить на YouTube или в социальные сети. Действительно, эти ценности не передаются путем морализаторства, здесь истина, словами философа-педагога А. Петцельта (1886–1967) [27], не есть предмет сообщения, единственный способ обретения этих истин – пробудить их в душе воспитанника, а это возможно путём создания особой педагогической атмосферы.

М. Винтерхофф считает, что отсутствие такой атмосферы обусловлено дигитализацией, когда родители не наделяют своих детей должным признанием, а предоставляют им цифровые приборы, по сути, чтобы от них отвязаться; а признание – базовая потребность человека, и в этом с одним из лидеров Франкфуртской школы, А. Хоннетом, философия которого положена в основу разработки концепции педагогики признания, нельзя не согласиться. Вместо общения с детьми родители проводят время в виртуальных пространствах, позволяя детям делать то же самое. В результате не сформирована эмпатия, которая может развиваться только путём упражнения в непосредственном общении с другими людьми: детьми и взрослыми. Детям отказывают в элементарном: ученый-психиатр задается вопросом, сколько из детей в современном мире могут насладиться нормальным обедом – имеются в виду не дети из стран третьего мира, а дети, живущие в индустриально-развитых странах [31].

Другая причина такого положения вещей – это завышенные ожидания взрослых по отношению к своим детям; часто это происходит вследствие гонки за эффективностью в показателях развития детей. Дети это понимают, понимают, что эти показатели нужны взрослым, а им они, точнее сказать, вовсе не нужны, ведь нуждающаяся в развитии ребенка сторона – родители и педагоги, а не сам ребенок [31].



Такие показатели, словами О. Ф. фон Больнова (1903–1991), автора работы «Педагогическая атмосфера» – «фасад, за которым нет обжитого дома» [13, S. 91]. М. Винтерхофф предостерегает, что эти дети – будущие взрослые уже в очень скором будущем, и нам жить в этом мире с этими молодыми людьми, которые уже занимают рабочие места, и отличительными их характеристиками являются некреативность плюс отсутствие так называемых soft-skills.

О том же говорит доктор философии и психиатр М. Шпитцер [29; 30]. Дигитализация – это не то, что способствует развитию ребенка в детстве. Все, что хорошо для ребенка в детстве – общение, игра, чтение книг, театр, спорт, развитие мелкой моторики – хорошо для его взросления. Ведь обучение – это не что иное, как видоизменение комбинаций синапсов, а их больше, и они крепче, если ребенок познает мир в трехмерном пространстве, в живом общении со сверстниками и со взрослыми. Ученый обличает коллег, пишущих статьи по заказу крупных IT-компаний, в которых утверждается, будто дигитализация делает ребенка умнее, и доказывает, что это – совсем наоборот. В детском саду и в начальной школе компьютерам не место. Компьютер можно использовать только в старших классах, и то нежелательно. Использование компьютера и даже наличие смартфона рядом снижают память и внимание, способность концентрироваться, способность к эмпатии и самоконтролю. Также уже доказано, что чтение традиционных книг более эффективно, чем чтение электронных книг. И это – не говоря о вреде здоровью, который наносит постоянная работа с этими гаджетами.

О критериях здоровой личности и успешности процесса ее образования: подходы Х. фон Хентига и О. фон Больнова

В связи с этим вернемся к понятию «педагогическая атмосфера», которая должна обеспечить детям детство и привести здоровыми и успешными во взрослую жизнь. Тут уместно вспомнить слова М. Винтерхоффа, что наша главная задача – сохранить психику наших детей хотя бы на том уровне, обладателями которой были мы сами, а дети тогда дальше разберутся и сориентируются [31]. Не верить в личностный рост, с точки зрения психиатров-профессионалов, аналогично тому, что вообще не верить в рост ребенка. Это, конечно, означает не полное бездействие, а созидание культурной среды развития ребенка и педагогической атмосферы, что является необходимой предпосылкой всего образования, на почве которого только и возможно каждое отдельное педагогическое действие. Задача воспитания, согласно философу-экзистенциалисту О. Ф. Больнову (1903–1991), автору книги «Педагогическая атмосфера» [13], – создавать и поддерживать для ребенка эту атмосферу доморощенности, даже если она уже более не связывается с определенным лицом; другими словами, воспитатель должен создать этот остров защищенности и вовлеченности в общее дело, на котором ребенок только и может уверенно развиваться, пока он не будет в состоянии противопоставлять себя суровой действительности.

Важным для педагогической атмосферы О. Ф. Больнова и очень актуальным на сегодня, с точки зрения автора статьи, является условие предоставления ребёнку возможностей неподконтрольных сфер деятельности: так, в выходные и в праздники время должно идти свободно, не нужно ребенка постоянно занимать, ребенок должен иметь возможность осознать, чем он хочет заняться [3, с. 153]. Если ребенка постоянно занимают, он постоянно подконтролен, таким образом, он не узнает, что такое негативная свобода. Ребёнок должен захотеть в такие моменты делать что-то, что наполнит его жизнь смыслом: имеется в виду чтение книг, творчество,



общение с друзьями. В этой связи, по убеждению автора, которое сформировалось под влиянием результатов исследований нейропсихологов и психиатров (о которых упомянуто выше в статье), потенциальную опасность представляют социальные сети, которые влияют на нас таким образом, что мы добровольно выносим всю нашу жизнь и жизнь своих детей на суд общественности. Поскольку полный отказ от «благ» человеческого прогресса невозможен, необходимо формировать культуру обращения с цифровыми технологиями и ограничивать время, проводимое детьми в Интернете, как это уже делается в Китае и в Южной Корее [29; 30].

Здесь уместно упомянуть шесть неэмпирических критериев успешности педагогического процесса, выделенные Х. фон Хентигом: 1) *отказ от бесчеловечности* (нет более ясного критерия проверки «человечности», чем отрицание и исключение «бесчеловечности»); 2) *восприятие счастья* (там, где нет радости, положительных эмоций – невозможно образование); 3) *способность и стремление к взаимопониманию, эмпатия*; 4) *осознание историчности своего собственного существования, стремление к разрешению метафизических вопросов* (к таким вопросам относятся кантовские постулаты чистого практического разума – Бог, свобода, бессмертие). По выражению Х. фон Хентига, тот, кто не испытывает беспокойства по поводу этих «вечных» вопросов, ненадежен, некритичен, духовно беден, потому что он – поверхностный в духовном отношении человек. Если образование претендует на то, чтобы уберечь мир от повторения истории нацизма, оно должно пробуждать интерес в отношении данных вопросов). Последние два критерия – это 5) *готовность к ответственности перед самим собой* и 6) *готовность принять на себя ответственность в res publica (т. е. в государстве)*. Для реализации этих критериев в образовательном процессе в рамках концепции «школьного полиса» Хартмут фон Хентиг предлагает структурную модель демократической культуры личности школьника [17].

Автору статьи ближе позиция А. Хоннета относительно демократического воспитания, которая заключается в следующем: «Чем меньше ученики будут на занятиях адресатами в качестве изолированных, выдающих достижения, субъектов, чем сильнее они будут вовлечены в работу обучающегося скооперированного сообщества, тем скорее среди них возникнут формы коммуникации, когда культурные отличия станут пониматься как шансы взаимного обогащения и формы признания, характерные для демократической нравственности» [19, S. 440].

Заключение

Таким образом, проблема антиномии детства будет существовать всегда, поскольку мы не знаем, какие опасности поджидают человечество в будущем, которое, словами Т. Литта, нам не принадлежит [26]. Единственное, что возможно предпринять в этой связи – не утратить преэминентности поколений в исследованиях философов и ученых – психологов и нейропсихологов, педагогов; не утратить достижения человеческой мудрости, которая имеет непреходящее значение, притязание на значимость во все времена. Ведь каждое педагогическое действие и решение в сфере образования на государственном уровне может считаться эффективным и продуктивным, если оно философски обосновано, если педагоги будут честными и открытыми не ради показателей, не ради удовлетворения собственных амбиций, а ради счастливого детства и ради счастливого и наполненного радостным смыслом будущего новых поколений.

Дальнейшее исследование прояснит возможности соединения гуманистических идей, высказанных известными мыслителями в области философии образования,



и современных психологов и нейробиологов, которые настроены критически по отношению к бесконтрольному развитию цифровых технологий и предупреждают об опасности дегуманизации в «дивном новом мире». Именно на этом пути и может быть найдено на новом уровне решение антиномии относительно того, кого желает получить общество в конце образовательного процесса: прекрасного специалиста, исполняющего определённую функцию в социальной системе, или личность, стремящуюся творчески изменить окружающий мир и развить свои неповторимые способности.

Список источников

1. *Адорно Т. В.* Негативная диалектика. / Пер. с нем. Е. Петренко. М.: Научный мир, 2003. 538 с.
2. *Адорно Т. В.* Проблемы философии морали. М.: Республика, 2000. 240 с.
3. *Береговая О. А., Ерохин А. К., Колесников А. С., Кудашов В. И., Шачин С. В., Шачина А. Ю.* Философия образования в современном мире. Учебник. Сер. 76. Высшее образование. 1-е изд. М.: ЮРАЙТ, 2023. 451 с.
4. *Гегель Г. В. Ф.* Философия права. М.: Мысль, 1990. 480 с.
5. *Кант И.* Критика практического разума. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. Т. 3. М.: Московский философский фонд, 1997. С. 277–733.
6. *Кант И.* Трактат о педагогике. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. С. 445–504.
7. *Межуев В. М.* Свобода в социально-исторической перспективе // Дорога к свободе. Критический марксизм о теории и практике социального освобождения. М.: ЛЕНАНД, 2013. С. 10–37.
8. *Реморенко И. М.* Педагогика длинной воли: Рефлексия «Критики педагогического разума» в исследованиях Петра Щедровицкого. // Образовательная политика. 2021. № 4 (88). С. 116–124.
9. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Избранные труды: в 4-х кн. Кн. 3. М.: Дрофа, 2005. 560 с.; Кн. 4. М.: Дрофа, 2005. 544 с.
10. *Фромм Э.* Человек для себя. М.: Изд-во АСТ, 2020. 340 с.
11. *Шачина А. Ю., Йенеи Т., Киш Л. А.* Философский взгляд на проблему авторитета в педагогике – Иммануил Кант и Эрих Фромм. // Гуманитарные и социальные науки. 2023. Т. 99, № 4. С. 68–76.
12. *Щедровицкий П. Г.* Критика педагогического разума. М.: Политическая энциклопедия, 2021. 551 с.
13. *Bollnow O. F.* Die pädagogische Atmosphäre: Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Essen: Verl. «Die Blaue Eule», 2001. 112 p.
14. *Brumlick M.* Bildung und Glück: versuch einer Theorie der Tugenden. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt, 2022. 500 p.
15. *Fischer W.* Immanuel Kant. Philosophen als Pädagogen: Wichtige Entwürfe klassischer Denker. / Hrsg. von Wolfgang Fischer und Dieter-Jürgen Löwisch. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998. Pp. 125–139.
16. *Fuchs B.* Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher «Grundzüge der Erziehungskunst» («Vorlesungen zur Pädagogik» von 1826) // Hauptwerke der Pädagogik. / Hrsg. von Winfried Böhm, Birgitta Fuchs, Sabine Seichter. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2011. Pp. 411–413.
17. *Hentig von H.* Bildung: Ein Essay. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007. 210 p.
18. *Honneth A.* Das Recht der Freiheit: Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp, 2011. 628 p.



19. Honneth A. Erziehung und demokratische Öffentlichkeit: Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie // Deutsche Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 2012. № 15. Pp. 429 – 442.

20. Hufnagel E. Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik: Studien zur pädagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Hönigswald. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1990. 412 p.

21. Hüther G. Belohnung ist genauso falsch wie Bestrafung. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=shh31MTUL3M> (дата обращения: 26.10.2023).

22. Hüther G. Wie Lernen am besten gelingt? [Электронный ресурс]. URL: http://www.youtube.com/watch?v=T5zbn7FmY_0 (дата обращения: 26.10.2023).

23. Hüther G. Wie man Kinder und Jugendlichen inspirieren kann. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=SEa21m5IAKY> (дата обращения: 26.10.2023).

24. Klafki W. Die Pädagogik Theodor Litts. Königsstein, 1982. 500 p.

25. Koch L. Kants Revolutionen. Pädagogik und Politik. / Hrsg. von Lutz Koch und Christian Schönherr. Würzburg: ERGON-Verlag, 2005. Pp. 9–22.

26. Litt T. Führen oder Wachsen lassen. Stuttgart: Klett Verlag, 1965. 135 p.

27. Petzelt A. Kant: “Das Fürwahrhalten lässt sich nicht mitteilen”. Eine Studie zum Problem des Dialogs im Lehrer-Schüler-Verhältnis. Einführung in die pädagogische Fragestellung: Aufsätze zur Theorie der Bildung. Teil II. / Hrsg. von W. Fischer. Freiburg in Breisgau: Lambertus, 1963. Pp. 9 – 61.

28. Schleiermacher F. Pädagogik. Die Theorie der Erziehung von 1820/21 in einer Nachschrift. / Hrsg. von Christiane Ehrhardt und Wolfgang Virmond. Berlin-New York: Walter de Gruyter, 2008. 283 p.

29. Spitzer M. Von der digitalen Demenz zur Smartphone-Pandemie. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=MRrPbNLhEuQ&t=444s> (дата обращения: 26.10.2023).

30. Spitzer M. Wie lernen Kinder? Aktuelles aus der Gehirnforschung. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vujELzwcDpQ&t=1544s> (дата обращения: 26.10.2023).

31. Winterhoff M. Wie die Digitalisierung unsere Kinder verblödet – Psychiater spricht Klartext! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zzLM3CrYm0> (дата обращения: 26.10.2023).

References

1. Adorno T. W. *The Negative Dialectics*. Transl. from German into Russian by E. Petrenko. Moscow: Scientific world Publ., 2003, 538 p. (In Russian)

2. Adorno T. W. *Problems of moral philosophy*. Moscow: Republic Publ., 2000, 240 p. (In Russian)

3. Beregovaya O. A., Erokhin A. K., Kolesnikov A. S., Kudashov V. I., Shachin S. V., Shachina A. Yu. *Philosophy of Education in the Modern World*. / Textbook. 1st ed. Moscow: YURAYT Publ., 2023, 451 p. (In Russian)

4. Hegel G. W. F. *Philosophy of Law*. Moscow: Thought Publ., 1990, 480 p. (In Russian.)

5. Kant I. *Critique of Practical Reason*. In: *Kant I. Works in 4 Volumes in German and Russian*, vol. 3. Moscow: Moscow Philosophical Foundation, 1997, pp. 277–733. (In Russian)

6. Kant I. *Treatise on Pedagogy. Treatises and Letters*. Moscow: Science Publ., 1980, pp. 445–504. (In Russian)

7. Meguyev W. M. *Freedom in Socio-Historical Perspective*. In: *The Road to Freedom. Critical Marxism on the Theory and Practice of Social Liberation*. Moscow: Lenand Publ., 2013, pp. 10–37. (In Russian)



8. Remorenko I. M. *Pedagogy of the Long will: Reflection on the "Critique of Pedagogical Reason" in the Research of Pyotr Shchedrovitsky*. In: *Educational Policy*. 2021, no. 4 (88), pp. 116–124. (In Russian)
9. Ushinskij K. D. *Man as a Subject of Education. Experience in Educational Anthropology. Selected Works: in 4 Books. Books 3, 4*. Moscow: Drofa Publ., 2005. 560 p. (In Russian)
10. Fromm E. *A Man for Himself*. Moscow: Publishing house AST, 2020, 340 p. (In Russian)
11. Shachina A. Yu., Yenei T., Kish L. A. *Philosophical View on the Problem of Authority in Pedagogy – Immanuel Kant and Erich Fromm*. In: *Humanities and Social Sciences*. 2023, vol. 99, no. 4, pp. 68–76. (In Russian)
12. Scshedrovizky P. G. Criticism of pedagogical reason. Moscow: Political Encyclopedia, 2021, 551 p. (In Russian)
13. Bollnow O. F. *The pedagogical Atmosphere: Research on Emotional Interhuman Prerequisites for Education*. Essen: Verl. «Die Blaue Eule» [Publishing House "Blue Owl"], 2001, 112 p. (In German)
14. Brumlick M. *Education and Happiness: Experience of the Theory of Virtues*. Hamburg: Central European Publishing Institution], 2022, 500 p. (In German)
15. Fischer W. *Philosophers as Educators: Important Essays on Classical Thinkers*. Darmstadt: The Sciences Book Community, 1998, pp. 125–139. (In German)
16. Fuchs B. *The Foundations of the Art of Education" by Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* (based on the "Lectures on Pedagogy" of 1826). In: *Main works of pedagogy*. Paderborn: Publ. House by Ferdinand Schöningh, 2011, pp. 411–413. (In German)
17. Hentig von H. *The Education: The Essay*. Weinheim und Basel: Publ. House by Beltz, 2007, 210 p. (In German)
18. Honneth A. *The Right of Liberty: Essays on Democratic Morality*. Berlin: Publ. House by Suhrkamp, 2011, 628 p. (In German)
19. Honneth A. *The Education and the Democratic Public: an Often-neglected Chapter in Political Philosophy*. In: *Deutsche Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. The German Journal of Educational Sciences*. 2012, no. 15, pp. 429–442. (In German)
20. Hufnagel E. *The Scientific Essence of Pedagogy: the Research into the Foundations of the Pedagogical Teachings by Kant, Natorp and Höningwald*. Würzburg: Publ. House by Königshausen & Neumann, 1990, 412 p. (In German)
21. Hütther G. *The Reward is So Wrong as the Punishment*. [Electronic resource]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=shh31MTUL3M> (date of access: 26.10.2023). (In German)
22. Hütther G. *What is the Best Way to Learn?* [Electronic resource]. URL: http://www.youtube.com/watch?v=T5zbc7FmY_0 (date of access: 26.10.2023). (In German)
23. Hütther G. *How Can Children and Youth be Inspired?* [Electronic resource]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=SEa21m5IAKY> (date of access: 26.10.2023). (In German)
24. Klafki W. *The Pedagogy by Theodore Litt*. Königsstein, 1982, 500 p.
25. Koch L. *Kant's Revolutions: Pedagogy and Politics*. Würzburg: Publ. House ERGON, 2005, pp. 9–22. (In German)
26. Litt T. *Should we Guide the Student or let Him Grow on his own?* Stuttgart: Publ. House by Klett, 1965, 135 p. (In German)
27. Petzelt A. *Kant: "What is Held to be true Cannot be Communicated to others". Research on the Problem of Dialogue in the Relationship Between Teacher and Student*. In: *Petzelt A. Introduction to Important Issues in Pedagogy: Articles on Educational Theory. Part II*. Ed. by W. Fischer. Freiburg in Breisgau: Lambertus, 1963, pp. 9–61. (In German)
28. Schleiermacher F. *The Pedagogy. Theory of Education from 1820/21 with an Afterword*. Ed. by Christiane Ehrhardt und Wolfgang Virmond. Berlin-New York: Publ. House by Walter de Gruyter, 2008, 283 p. (In German)



29. Spitzer M. Von der digitalen Demenz zur Smartphone-Pandemie From digital Dementia to the smartphone Pandemic. [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=MRrPbNLhEuQ&t=444s> (date of access: 26.10.2023). (In German)

30. Spitzer M. How do Children learn? Current news from the Field of brain Research. [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vujELzwdpQ&t=1544s> (date of access: 26.10.2023). (In German)

31. Winterhoff M. How the Digitalization is Dumbing Down Our Children: a Psychiatrist speaks in Clear Text! [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zzLM3CrYm0> (date of access: 26.10.2023). (In German)

Информация об авторе

Шачина Анна Юрьевна – независимый исследователь, кандидат педагогических наук, г. Мурманск, Россия, anna_shachina@mail.ru

Information about the Author

Anna Yu. Shachina – independent researcher, candidate of pedagogical sciences, Murmansk, Russia, anna_shachina@mail.ru

Поступила: 27.10.2023

Одобрена после рецензирования: 30.11.2023

Принята к публикации: 14.12.2023

Received: 27.10.2023

Approved after peer review: 30.11.2023

Accepted for publication: 14.12.2023



АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

СМАЛЬТА 2023, № 4

SMALTA 2023, no. 4

Научная статья

УДК 159.922.7+159.97

DOI: 10.15293/2312-1580.2304.07

Специфика формирования произвольной саморегуляции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Белозерская Анна Владимировна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ феномена формирования произвольной саморегуляции и эмпирическое исследование особенностей саморегуляции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Анализируются трудности, связанные с развитием произвольной саморегуляции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Приводится классификация психофизиологических особенностей детей с задержкой психического развития в дошкольном возрасте и их влияние на формирование самоконтроля и готовности к учебной деятельности. На основе анализа источников установлена необходимость развития произвольной саморегуляции в дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: произвольная саморегуляция, задержка психического развития, дошкольный возраст, готовность к учебной деятельности, эмоционально-волевая сфера, психофизиологическая незрелость.

Для цитирования: Белозерская А. В. Специфика формирования произвольной саморегуляции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // СМАЛЬТА. 2023. № 4. С. 82–93. <https://doi.org.10.15293/2312-1580.2304.07>

Research Article

The Specifics of the Formation of Arbitrary Self-Regulation in Preschool Children with Mental Retardation

Anna V. Belozerskaya¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the phenomenon of the formation of arbitrary self-regulation in ontogenesis. The difficulties associated with the development

© Белозерская А. В., 2023



of arbitrary self-regulation in preschool children with mental retardation are analyzed. The classification of psychophysiological peculiarities of children with mental retardation in preschool age and their influence on the formation of self-control and readiness for educational activities is given. Based on the study and analysis of sources, the importance of the development of voluntary self-regulation in preschool age in children with mental retardation has been established. The assumptions about the sensitivity of preschool age in the formation of arbitrariness and self-control are substantiated.

Keywords: arbitrary self-regulation, mental retardation, preschool age, readiness for educational activities, emotional and volitional sphere, psychophysiological immaturity.

For Citation: Belozerskaya A. V. The Specifics of the Formation of Arbitrary Self-Regulation in Preschool Children with Mental Retardation *SMALTA*. 2023. no. 4, pp. 82–93. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.07>

В современном обществе актуальной проблемой остается низкий уровень обучаемости и недостаток организации собственной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Данный тип нарушения развития составляет до 20% от всей детской популяции и является наиболее часто встречающимся [17]. В связи с выходом школ на современные, усложненные программы обучения, резко повысилось количество стойко неуспевающих детей, из которых около 50% составляют дети с ЗПР [9]. Поиск путей решения проблемы помощи детям с ЗПР приводит к исследованию аспектов произвольной деятельности в процессе подготовки к школе.

Цель исследования: изучение специфики формирования произвольной саморегуляции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: структурно-функциональный подход к исследованию саморегуляции О. А. Конопкина [11], культурно историческая концепция Л. С. Выготского [6].

В формировании общей готовности к обучению одной из важнейших способностей является саморегуляция. У детей старшего дошкольного возраста, а особенно у детей с задержанным психическим развитием саморегуляция еще не настолько развита, чтобы осуществлять целенаправленную учебную деятельность в течение длительного времени. У таких детей возникают проблемы в процессе восприятия, запоминания (наглядного, слухового, произвольного, непроизвольного), концентрации внимания, логического мышления, они часто отвлекаются, не доводят до конца начатое занятие, имеют сниженную работоспособность. Основой этих проблем является несформированность произвольных процессов.

Первые предпосылки к осознанию понятия саморегуляции можно проследить еще во времена Аристотеля, в период формирования философского мышления. Аристотель в своих трудах указывает на то, что действие человека рождается не из желаний, а из разумных решений о его осуществлении, он указывает в человеке на некую внутреннюю силу, помогающую ему адекватно действовать в определенных ситуациях, и что достигается данная способность с помощью разумного осознания себя и окружающего мира [13].

Проблема изучения психической саморегуляции имеет многовековую историю, но современное понимание данного феномена зародилось относительно недавно. Научные исследования в этой сфере отличает междисциплинарный характер, изучение проблем развития произвольной саморегуляции актуальны для общей, педаго-



гической, клинической психологии, нейропсихологии, психологии развития, труда и т. д. [3].

В. И. Моросанова [19] отмечает, что в основу представлений о регулирующей функции психики легли работы отечественных физиологов, экспериментально доказавших регуляцию активности на основе обратных связей (рефлекторная дуга). В данном понимании саморегуляция осуществляется посредством связи с сознанием человека конкретных нервных центров, отдельного же психического образования для этого не нужно.

Идея П. К. Анохина [1] в том, что под воздействием внешней среды у человека возникает ответная реакция, она соотносится с информацией, хранящейся в памяти, и мотивацией человека. Информация о результатах действия порождает определенные эмоции – положительные или отрицательные, на их основе действие или прекращается, или продолжается, но в него вносятся коррективы. Автор указывал на то, что повышение регулятивности внутри системы увеличивается при ограничении излишней степени свободы.

С 20-х годов XX века проблема исследования произвольной саморегуляции развивается в научных трудах Л. С. Выготского [6]. В рамках культурно-исторической концепции Л. С. Выготский первичным в развитии произвольной регуляции поведения и психических процессов называет не порождение действия, а волевое «овладение собой» (своей психикой и поведением). По его мнению, первоначально овладение собственными процессами формируется при использовании внешних стимулов, окружающая среда провоцирует человека на определенное поведение. Как и любая другая высшая психическая функция, волевая регуляция формируется при общении с другими людьми [6]. В развитии произвольной регуляции огромную роль играет речевое (знаковое) опосредование. Л. С. Выготский указывает, что одним из начальных этапов формирования регулирующей функции речи является период развития эгоцентрической речи. В самом начале речь воздействует на поведение ребенка извне (ребенок выполняет просьбы других), после ее перехода во внутреннюю речь ребенок сознательно использует «сопровождающую» речь с целью организации и регуляции своей деятельности.

Таким образом, при помощи речевого опосредования происходит постепенный переход от внешней речевой регуляции к внутренней [14]. Как отмечает В. И. Лубовский: «Могут быть выделены две формы речевой регуляции чисто внутреннего характера: обобщение человеком своих собственных действий и их вербализация, а также планирование предстоящих действий или деятельности» [14, с. 35].

В работах Л. С. Выготского [6] появляется представление о том, что на основе смысловых образований сознания человека формируется произвольная форма мотивации, волевая регуляция психических процессов осуществляется на основе изменения смысла действия, которое меняет и побуждение к нему.

Таким образом, «в российской психологической науке сложилось единое понимание саморегуляции деятельности как многоуровневой и динамической системы психических процессов по инициации, длительному поддержанию и контролю активности, направленной на достижение субъектом требуемого результата» [7, с. 4].

В 70-е годы XX века О. А. Конопкин [11], разрабатывает концепцию осознанной психической саморегуляции деятельности человека. Автор выделяет осознающего свои задачи субъекта деятельности и представляет осознанную регуляцию как организованную систему, имеющую определенную внутреннюю структуру. Эта система состоит из способности управлять собственной активностью, овладевать новыми



формами и видами деятельности, решения нетипичных задач, продуктивной реализации в достижении поставленных субъектом целей. Только полноценность функциональной системы саморегуляции и высокий уровень сформированности каждого из ее компонентов определяют полноценное саморегулирование.

В. И. Моросанова отмечает, что «О. А. Конопкин является основоположником психологии саморегуляции, наряду с Н. А. Бернштейном и Д. А. Ошаниным, и создателем оригинальной концепции осознанной саморегуляции, в которой саморегуляция рассматривается как относительно самостоятельная система специфически регуляторных процессов целостной психологической структуры деятельности» [20; с. 12]. Самой же В. И. Моросановой в рамках этой концепции в 90-х годах XX века была разработана концепция индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека, в ее основании лежит изучение индивидуальных различий в саморегуляции. Люди различаются между собой по уровню развития саморегуляции, по-разному ставят цели своей деятельности, применяют различные способы для их достижения, у них разные субъективные критерии успешности при оценке результатов. Все эти различия являются стилевыми особенностями саморегуляции произвольной активности человека, которые характеризуют его индивидуальность. По словам В. И. Моросановой, «понятия “субъект” и “личность” обозначают разные стороны индивидуальности, которые, взаимодействуя, формируют внутренний мир человека и его проявления в поведении: субъектные формы – со стороны особенностей организации и степени активности достижения целей, а личностные – со стороны содержания целей активности и индивидуального своеобразия в их достижении» [19, с. 61].

Таким образом, в данном подходе можно выделить психологические особенности саморегуляции данные человеку от природы (темпераментально-характерологические) и регуляторно-личностные черты, такие как гибкость, самостоятельность, ответственность, настойчивость, уверенность, надежность, именно эти качества являются системообразующими для формирования индивидуальных стилей, которые наделяют человека способностью справляться с трудностями и добиваться определенных целей [21].

Психологические особенности саморегуляции выступают в качестве предикторов академической успеваемости и школьной вовлеченности, которые проявляются в поведенческих, аффективных и когнитивных составляющих [8].

По мере развития личности ребенка развиваются его способности к произвольной психической регуляции и самоконтролю. Современные исследования показывают, что первые произвольные движения у ребенка начинают формироваться уже в самые первые месяцы жизни, он стремится к заинтересовавшему его предмету, начинает поиск, если тот пропадает из вида [5]. В процессе взросления ребенок, благодаря процессу приобщения к какой-либо культурной среде, приобретает способность следовать образцам социально одобряемого поведения, где взрослый формирует у него средства овладения своим поведением [4].

В раннем возрасте ребенок действует ситуативно, не отдавая себе ясного отчета, в старшем дошкольном возрасте действия становятся более осознанными, что обусловлено появлением у ребенка новых мотивов, которых не было в раннем детстве. Становится важным признание окружающих, положительная оценка воспитателя, родителя, мнение сверстников, признание лидерства. На основании этих мотивов формируется личная мотивационная система дошкольника, его самооценка, соревновательная мотивация, ориентированность на успех, целеустремленность [16].



Для достижения целей в практических видах деятельности человек сталкивается с планированием своих действий. Для детей процесс планирования представляет определенную сложность. В старшем дошкольном возрасте дети способны к планированию, которое связано с речью (речь – планирование). Дети обдумывают и выражают в слове то, что собираются сделать, определяют очередность выполнения и последовательность предстоящих действий. В отличие от индивидуальной деятельности, качественно меняются возможности планирования в коллективной работе: требуется умение справедливо распределить задачи, определить пути достижения общей цели, научиться уступать более правильному и удачному предложению другого, быть вежливым, не обидеть других, в то же время уметь настоять на своем, защитить свою точку зрения [24]. С умением планировать свою собственную деятельность и деятельность в коллективе у детей старшего дошкольного возраста формируется умение контролировать себя, то есть самоконтроль. Для успешного исполнения любой деятельности навыки самоконтроля являются необходимыми, это признают все исследователи. П. К. Анохин в своих трудах выделяет «три звена самоконтроля в поведении человека: модель, образ потребного, желаемого результата действия; процесс сличения этого образа и реального действия; принятие решения о продолжении и коррекции действия» [1, с. 243].

Таким образом, у нормотипично развивающихся детей, произвольная саморегуляция оказывается достаточно сформирована к концу дошкольного возраста. Это предполагает готовность к систематизированной учебной деятельности. У детей с задержкой психического развития формирование регуляторных функций к началу школьного возраста имеет свои специфические особенности.

Дети с ЗПР отличаются от детей того же возраста, имеющих нормальное развитие, и от тех, что имеют интеллектуальную недостаточность, что доказано многочисленными исследованиями. Особенностью психической сферы ребенка с ЗПР является сочетание дефицитарных функций с сохранными [15]. Очень важно правильно дифференцировать детей с ЗПР и детей с легкой умственной отсталостью.

В словаре Н. В. Новоторцевой задержка психического развития определяется как: «нарушение нормального темпа психического развития, проявляющаяся в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сферы, в интеллектуальной недостаточности (умственные способности ребенка не соответствуют его возрасту)» [22, с. 45]. Понятие «задержка психического развития» объединяет состояния, отличающиеся друг от друга [15].

В клинической классификации К. С. Лебединской [12] типы ЗПР дифференцированы по этиопатогенетическому принципу на следующие: конституционального происхождения, соматогенного, психогенного, церебрально-органического. При этом каждый вариант ЗПР имеет своеобразие первичного дефекта [10; 12].

При задержке психического развития конституционального характера (гармоничный психический или психофизический инфантилизм) первичный дефект проявляет себя как эмоционально-волевая незрелость, детскость поведения, наивность, внушаемость, это проявляется в чрезмерной яркости эмоций, их неустойчивости, повышенной эмоциональности, дети не способны к занятиям, требующим волевого усилия. По своему поведению и эмоционально-волевому развитию такие дети соответствуют более раннему возрасту, их отличает эмоциональная мотивация поведения, игровые интересы преобладают над интеллектуальной деятельностью, в которой они быстро пресыщаются и утомляются, примечательно неумение подчиняться правилам [10]. Несформированность произвольной регуляции таких детей выража-



ется в трудности принятия условий предстоящей деятельности, им тяжело удерживать эти условия до окончания деятельности, при сложности выполнения задания они часто его бросают, переключаясь на игру. Также присутствуют сложности в программировании и контроле выполнения действий [18].

Задержка психического развития соматогенного характера возникает как следствие длительных тяжелых соматических заболеваний. Такие дети вынуждены находиться в условиях постоянных ограничений окружающей среды и запретов, что сказывается на психическом развитии и способствует появлению различных типов невротизации (неуверенность, тревожность, капризность, чувство неполноценности и т. д.). Кроме того, хронические заболевания могут влиять на скорость созревания нервной системы, что приводит к замедлению развития эмоционально-волевой сферы и задержке формирования систем регуляции. Таких детей отличает часто пониженный фон настроения, ригидность, инактивность, отсутствие яркости эмоций, повышенная чувствительность, чрезмерная привязанность к близким, выраженная заторможенность в общении с чужими людьми [10]. Произвольная регуляция таких детей отличается снижением контроля и внимания. Зачастую из-за утомления в процессе деятельности, ребенок либо отказывается от продолжения выполнения задания, либо изначально правильно приняв инструкцию, постепенно теряет ее или целенаправленно упрощает [18].

В основе формирования ЗПР психогенного характера лежат не нарушения функционирования центральной нервной системы или соматические отклонения, а неблагоприятные для развития ребенка психологические условия. При гиперопеке возникает психогенная задержка эмоционального развития и нарушение формирования личности, при котором отсутствует способность к волевому усилию, произвольному поведению, самостоятельности, инициативности, ответственности, из-за чрезмерной заботы и опеки со стороны взрослых. В условиях гипоопеки и безнадзорности возможно патологическое формирование личности ребенка по типу психической неустойчивости. Ребенок не умеет тормозить свои эмоции и желания, импульсивен, у него слабо развито произвольное поведение, отсутствует чувство ответственности. К формированию невротического типа личности может приводить нахождение ребенка в психотравмирующей среде. При таких условиях задержка психического развития будет проявляться в отсутствии самостоятельности и инициативности, боязливости, робости, замкнутости. Все эти негативные условия психогенного происхождения ведут к эмоционально-волевой незрелости, которая проявляется в импульсивности, неспособности к напряжению, психической невыносливости, повышенной лабильности и иногда к проявлениям агрессивности [15]. Развитие произвольной регуляции при данном типе задержки психического развития проявляется по-разному. Это может быть сильное напряжение в начале деятельности и последующее очень быстрое его снижение или максимальное сосредоточение может появляться после некоторого периода работы [18].

Самым основным и наиболее часто встречающимся типом задержки психического развития является церебрально-органический (органический инфантилизм). Возникает данный тип дизонтогенеза при наличии негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще остаточного (резидуального) характера. У таких детей очень часто уже в раннем детстве можно заметить признаки замедления скорости созревания во всех сферах [15]. В дошкольном возрасте нарушения носят стойкий и выраженный характер, особенно заметно снижение волевой регуляции, незрелость эмоциональной сферы, недоразвитие регуляции высших форм произ-



вольной деятельности, недостаточно сформированы высшие психические функции, повышена истощаемость, отмечается дисфункция регуляторных структур. Эмоционально-волевая незрелость проявляет себя как импульсивность и психомоторная расторможенность, либо как робость, боязливость, беспокойство, зависит это от преобладающего фона настроения (повышенного или пониженного). При задержке психического развития церебрально-органического происхождения нарушается умственная работоспособность, снижены познавательная активность, устойчивость, переключение и объем внимания [10]. Нарушения произвольной регуляции проявляют себя в функции программирования, детям свойственно исказить или упрощать программу. При решении задачи сложности возникают из-за неспособности следовать плану, хаотичности и импульсивности при конструктивной деятельности, отсутствия попыток улучшить свои результаты, осознать и понять причины своих ошибок. При возникновении стойких трудностей в решении задачи такие дети часто отказываются от продолжения деятельности [18].

Изучив клинико-психологическую структуру всех типов задержки психического развития, можно сделать вывод, что в основании данного отклонения лежит нарушение регуляторной системы. Снижение темпа деятельности центральной нервной системы из-за воздействия различных факторов обуславливает незрелость эмоционально-волевой регуляции, которая ведет к патологическим изменениям всего психического развития ребенка с ЗПР, на первый план выступает отклонение в развитии произвольной регуляции познавательной деятельности.

Многочисленными исследованиями отмечено, что уровень познавательной активности и сформированность действий самоконтроля и самооценки у детей с задержкой психического развития значительно отстает от нормально развивающихся сверстников. Таким детям сложно планировать и контролировать свои действия, они часто отвлекаются, не умеют направить и сосредоточить свое внимание на конкретной деятельности. Связано это с недостаточной зрелостью лобных отделов коры головного мозга, в связи с этим происходит ослабление направленного внимания, контроля и программирования деятельности [2].

У. В. Ульяновка [23] в своей работе «Шестилетние дети с задержкой психического развития» выявляет характерные особенности саморегуляции у дошкольников с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Автор отмечает, что дети с ЗПР:

- 1) не имеют стойкой мотивации к выполнению предложенного задания, такая деятельность не вызывает у них положительного эмоционального отношения, в любой момент готовы прекратить;
- 2) основная суть задания либо сложно принимается, либо теряется в процессе деятельности, либо вообще не принимается ребенком;
- 3) с трудностью соотносят свои действия с требуемыми правилами;
- 4) при выполнении задания им трудно установить логические отношения, они лучше осознают сенсорные правила;
- 5) трудно осуществляют самоконтроль по окончании проделанной работы, могут не замечать своих ошибок и не исправлять их;
- 6) стараются избегать интеллектуальных усилий, им легче подождать помощи.

Для детей с задержкой психического развития характерна слабость регуляции действий на основании речевых инструкций. Как пишет Н. В. Бабкина: «Они испытывают затруднения в планировании предстоящих действий, в их речевом оформ-



лении, не всегда подчиняются требованиям словесной инструкции, не учитывают ее в целом и руководствуются при выполнении задания каким-либо одним из требований... Ребенку иногда бывает легче выполнить действие по инструкции, чем дать отчет о проделанном. Существенное запаздывание развития внутренней речи затрудняет формирование у детей способности прогнозирования и произвольной регуляции деятельности» [2; с. 29].

Таким образом, снижение эффективности деятельности детей с задержкой психического развития напрямую связано с недостаточно сформированной произвольной саморегуляцией.

Эмпирическое исследование проведено на базе МКДУ № 369 города Новосибирска. В нем приняли участие 26 детей старших и подготовительных групп, 15 мальчиков и 11 девочек. Дети из группы № 9 – группа детей с ЗПР, в нее вошли 8 мальчиков и 5 девочек. Дети группы № 3 – с нормой развития, в нее вошли 7 мальчиков и 6 девочек. Возраст детей обеих групп идентичен и составляет 6,5 лет.

Для диагностики саморегуляции деятельности у детей старшего дошкольного возраста использована методика «Изучение саморегуляции» У. В. Ульянковой [23]. В таблице 1 представлены критерии оценки саморегуляции по данной методике.

Таблица 1

Критерии оценки саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста по методике «Изучение саморегуляции» (У. В. Ульянкова)

Характеристика	Баллы
Принятие задания, точное его выполнение или своевременное устранение ошибок, аккуратное выполнение задания	1 балл
Принятие задания, наличие незначительного количества ошибок, недостаточно аккуратное выполнение задания	2 балла
Парциальное принятие задания, неточное выполнение задания, отсутствие стремления к улучшению качества выполнения задания	3 балла
Принятие части задания, случайный порядок изображения знаков, отсутствие стремления к улучшению качества выполнения задания	4 балла
Непринятие задания, хаотичное изображение знаков или других символов	5 баллов

В исследовании использовался метод математической статистики, U-критерий Манна-Уитни. Полученные результаты обрабатывались с помощью программы STATISTICA.

Среднегрупповые показатели саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста с нормой и с ЗПР по методике «Изучение саморегуляции» (У. В. Ульянкова) и результаты применения критериев сравнения U-Манна-Уитни по примененной методике в обеих группах наглядно представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты применения критериев сравнения U-Манна-Уитни по примененным методикам в группах детей дошкольного возраста с ЗПР и нормой развития

Психологическая переменная	Ср. знач (ЭГ)	Ср. знач (КГ)	Uэмп	P-level
Саморегуляция	3,08	4,54	218,00	0,035



Эмпирическое исследование показало, что саморегуляция дошкольников с ЗПР отличается от саморегуляции нормативно развивающихся сверстников. При необходимости волевой регуляции у таких детей снижается продуктивность психических процессов. Дети с ЗПР не могут оптимально организовать и проконтролировать свою деятельность, что проявляется в недостаточной целенаправленности мыслительной деятельности, снижении возможности контроля при запоминании, их восприятие неустойчиво и сильно зависит от посторонних раздражителей, внимание отличается снижением объема, сложностью переключения и распределения, повышенной истощаемостью и пресыщаемостью. Работа Н. В. Бабкиной [2] подтверждает результаты эмпирического исследования.

Анализ психолого-педагогической литературы и эмпирическое исследование позволяет сделать вывод о значительном отставании сформированности произвольной саморегуляции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития от нормативных возрастных показателей. Недостаток сформированности осознанной регуляции тормозит нормальное интеллектуальное и личностное развитие ребенка, что негативно сказывается в дальнейшем на учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, исследование показывает дальнейшую перспективу разработки программы оказания помощи детям дошкольного возраста по развитию саморегуляции, т. к. необходимы специальные образовательные условия для целенаправленного развития произвольной саморегуляции в дошкольном возрасте у детей с ЗПР. При реализации коррекционно-развивающих программ по формированию саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у таких детей есть значительные потенциальные возможности развития регулятивной сферы, и, как следствие, развития познавательных способностей и личностного развития.

Список источников

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 450 с.
2. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности. М.: Владос, 2021. 143 с.
3. Болотова А. К., Пурецкий М. М. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 3. С. 64–74. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24302512> (дата обращения: 26.09.2023).
4. Брушлинский А. В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 110–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34849239> (дата обращения: 26.09.2023).
5. Виноградова Г. А., Нурова Н. Е. Особенности эмоциональной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Психологические науки. 2020. № 3. С. 45–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42635218> (дата обращения: 26.09.2023).
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
7. Гунзунова Б. А. Теоретические подходы к исследованию саморегуляции произвольной активности субъекта деятельности // Вестник Бурятского университета. 2010. № 5. С. 3–7.
8. Ишмуратова Ю. А., Потанина А. М., Бондаренко И. Н. Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 17–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47163917> (дата обращения: 29.09.2023).



9. Катенева С. Г., Кожемякина О. А. Проблемы организации дистанционного обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // День дефектологии. 2021. № 1. С. 68–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49849735> (дата обращения: 29.09.2023).
10. Кисова В. В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. № 2. С. 348–352. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21691910> (дата обращения: 10.11.2023).
11. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Российская акад. образования, Психологический ин-т. 2-е изд., испр. и доп. М.: Ленанд, 2010. 316 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20107901> (дата обращения: 26.07.2023).
12. Лебединская К. С. Клинические варианты задержки психического развития // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1980. № 3. С. 3–10.
13. Лемещенко М. Ю. Историко-психологический анализ саморегуляции личности [Электронный ресурс] // Вестник ТГУ. 2015. № 1. С. 66–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-psihologicheskii-analiz-problemy-samoregulyatsii-lichnosti?ysclid=1p1g5jl1x849305230> (дата обращения: 30.09.2023).
14. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М.: Педагогика, 1978. 224 с.
15. Макарова О. А. Аспектный анализ задержки психического развития в отечественной психологии [Электронный ресурс] // Концепт. № 1. 2013. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13504.htm> (дата обращения: 26.09.2023).
16. Максимова Л. И., Божедонова А. П. Психолого-педагогические аспекты развития волевых навыков у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-1. С. 201–204. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-razvitiya-volevyh-navykov-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 27.09.2023).
17. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
18. Марковская И. Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития // Дефектология. 2006. № 3. С. 28–34.
19. Моросанова В. И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 57–83. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49555891> (дата обращения: 10.11.2023).
20. Моросанова В. И. Развитие идей О. А. Конопкина в современных исследованиях осознанной саморегуляции в контексте актуальных задач образования [Электронный ресурс] // В сборнике: Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования. Материалы научной конференции, 27–28 апреля 2021 года. Москва: Психологический институт Российской академии образования. 2021. С. 11–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46501051> (дата обращения: 30.09.2023).
21. Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Цыганов И. Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. 380 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32324598> (дата обращения: 30.09.2023).
22. Новоторцева Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь. СПб.: КАРО, 2006. 144 с.
23. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
24. Цыркун Н. А. Развитие воли у дошкольников. Мн.: Нар. асвета, 1991. 112 с.



References

1. Anokhin P. K. *Essays on the Physiology of Functional Systems*, Moscow: Medicine Publ., 1975, 450 p. (In Russian)
2. Babkina N. V. *Self-Regulation in Cognitive Activity*. Moscow: Vldos Publ., 2021. 143 p. (In Russian)
3. Bolotova A. K., Puretsky M. M. The Development of Ideas of Self-Regulation in Historical Retrospect. [Electronic resource]. *Cultural and Historical Psychology*, 2015, vol. 11, no. 3, pp. 64–74. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24302512> (date of access: 26.09.2023). (In Russian)
4. Brushlinsky A. V. Subjective Activity Concept and Theory of Functional Systems. [Electronic resource]. *Questions of Psychology*. 1999, no. 5, pp. 110–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34849239> (date of access: 26.09.2023). (In Russian)
5. Vinogradova G. A., Nurova N. E. Features of emotional self-regulation of older preschool children. [Electronic resource]. *Psychological Sciences*, 2020, no. 3, pp. 45–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42635218> (date of access: 26.09.2023). (In Russian)
6. Vygotsky L. S. *Collected Works in 6t T3*. Moscow: Pedagogy Publ., 1984, 432 p. (In Russian)
7. Gunzunova B. A. Theoretical Approaches to the Study of Self-Regulation of Arbitrary Activity of the Subject of Activity. *Bulletin of the Buryat University*. no. 5, 2010, pp. 3–7.
8. Ishmuratova Yu. A., Potanina A. M., Bondarenko I. N. Contribution of Conscious Self-Regulation, Involvement and Motivation in the Academic Performance of Schoolchildren in Different Periods of Study [Electronic resource]. *Psychological Science and Education*. 2021, vol. 26, no. 5, pp. 17–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47163917> (date of access: 29.09.2023). (In Russian)
9. Kateneva S. G., Kozhemyakina O. A. Problems of Organizing Distance Learning for Children with Disabilities in Secondary Schools [Electronic resource]. *Day of Defectology*, 2021, no. 1, pp. 68–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49849735> (date of access: 29.09.2023). (In Russian)
10. Kisova V. V. Clinical and Psychological Features of Children with Mental Retardation as the Basis of Correctional and Developmental Work in Specialized Educational Institutions [Electronic resource]. *Izvestiya Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2014, no. 2, pp. 348–352. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21691910>(date of access: 10.11.2023). (In Russian)
11. Konopkin O. A. *Psychological Mechanisms of Activity Regulation*. Russian Academy of Sciences. Education, Psychological Institute - 2nd ed., ispr. and add. Moscow: Lenand Publ., 2010, 316 p. [Electronic resource]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20107901> (date of access: 26.07.2023). (In Russian)
12. Lebedinskaya K. S. Clinical Variants of Mental Development Delay. *Journal of Neuropathology and Psychiatry Named After S. S. Korsakov*, 1980, no. 3, pp. 3–10.
13. Lemeshchenko M. Yu. Historical and Psychological Analysis of Self-Regulation of Personality [Electronic resource]. *Bulletin of TSU*, 2015, no. 1, pp. 66–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-psihologicheskii-analiz-problemy-samoregulyatsii-lichnosti?ysclid=lp11g5jl1x849305230> (date of access: 30.09.2023). (In Russian)
14. Lubovsky V. I. *Development of Verbal Regulation of Actions in Children*. Moscow: Pedagogy Publ., 1978, 224 p. (In Russian)
15. Makarova O. A. Aspect analysis of mental development delay in Russian psychology [Electronic resource]. *Concept*, 2013, no. 1, URL: <http://e-koncept.ru/2013/13504.htm> (date of access: 26.09.2023). (In Russian)
16. Maksimova L. I., Bozhedonova A. P. Psychological and Pedagogical Aspects of the Development of Volitional Skills in Older Preschool Children [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2021, no. 73-1, pp. 201–204. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-razvitiya-volevyh-navykov-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (date of access: 27.09.2023). (In Russian)



17. Mamaichuk I. I., Ilyina M. N. *Help of a Psychologist to a Child with Mental Retardation*. Saint Petersburg: Speech Publ., 2006, 352 p. (In Russian)
18. Markovskaya I. F. Types of regulatory disorders in mental retardation. *Defectology*, 2006, no. 3, pp. 28–34. (In Russian)
19. Morosanova V. I. Psychology of Conscious Self-Regulation: from the Origins to Modern Research. [Electronic resource]. *Theoretical and Experimental Psychology*, 2022, vol. 15, no. 3, pp. 57–83. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49555891> (date access: 10.11.2023). (In Russian)
20. Morosanova V. I. Development of O. A. Konopkin's Ideas in Modern Research of Conscious Self-Regulation in the Context of Actual Education Tasks [Electronic resource]. *In the Collection: Psychology of Self-Regulation in the Context of Current Problems of Education*, Proceedings of the Scientific Conference, April 27–28, 2021, Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 2021, pp. 11–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46501051> (date of access: 30.09.2023). (In Russian)
21. Morosanova V. I., Fomina T. G., Tsyganov I. Yu. *Conscious Self-Regulation and Attitude to Learning in Achieving Educational Goals*. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-History Publ., 2017, 380 p. URL: [Electronic resource] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32324598> (date of access: 30.09.2023). (In Russian)
22. Novotortseva N. V. *Correctional Pedagogy and Special Psychology: Dictionary*. Saint Petersburg: KARO Publ., 2006, 144 p. (In Russian)
23. Ulenkova U. V. *Six-Year-Old Children with Mental Retardation*. Moscow: Pedagogy Publ., 1990. 184 p. (In Russian)
24. Tsyrukun N. A. *The development of will in Preschoolers*. Minsk: Nar. asveta Publ., 1991, 112 p. (In Russian)

Информация об авторах

Белозерская Анна Владимировна – студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, Anya11@mail.ru

Information about the Authors

Anna V. Belozerskaya – student of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, Anya11@mail.ru

Поступила: 13.11.2023

Одобрена после рецензирования: 01.12.2023

Принята к публикации: 14.12.2023

Received: 13.11.2023

Approved after peer review: 01.12.2023

Accepted for publication: 14.12.2023



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

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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

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

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

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

Общий порядок опубликования

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

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

1. Регистрация поступивших материалов.

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

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.



2. Порядок лицензирования.

2.1. Заключение лицензионного договора.

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

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

2.2. Лицензионный договор.

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

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

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

3. Порядок рецензирования.

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

3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.

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

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов.

Не принимаются к публикации в научном журнале:

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



3.2. Процесс рецензирования.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

3.3. Сроки рецензирования.

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

4. Оформление материалов статьи для публикации.

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

4.1. Общие сведения.

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

Формат страницы: А4 (210×297 мм).

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена.

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

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

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

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

Переносы и номера страниц не ставятся.

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

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



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

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

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

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

4.2.1. Тип статьи (научная или обзорная статья).

4.2.2. УДК.

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

- **Название статьи.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Название статьи.**

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

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

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



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

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

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

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



Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья
УДК
DOI:

Формы работы психолога с приемными родителями

Бугрова Нина Владимировна¹, Петрова Елена Николаевна²

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

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

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

Для цитирования:

Research (или Review) Article

Form of Psychologists' Work with Foster Parents

Nina V. Bugrova¹, Elena N. Petrova²

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

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

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

For Citation:

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

<...>

В процессе реализации программы родители-опекуны:

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

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



Список источников

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

References

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

Информация об авторах

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

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

Information about the Authors

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

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

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.



Пример заполнения формы сведений об авторе

Сведения об авторе

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



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

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

БАКАЛАВРИАТ

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

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

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

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



СПЕЦИАЛИТЕТ

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

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

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



37.05.02 Психология служебной деятельности

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

МАГИСТРАТУРА

37.04.01 Психология

Консультативная психология и психотерапия

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

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



37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

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

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

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

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

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

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

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

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



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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

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

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

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

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

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

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

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

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

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



АСПИРАНТУРА

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

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

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

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

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

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

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



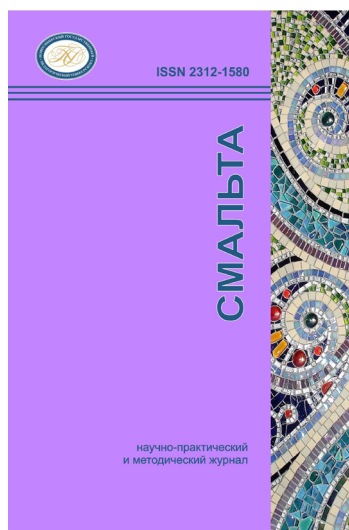
37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

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

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



О журнале



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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

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

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

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