

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 2, 2025



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

Редакционная коллегия

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

Учредитель:

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

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2025
Все права защищены

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Ганпанцурова О. Б. Роль наставничества в успешной адаптации начинающих специалистов и студентов психолого-педагогического направления: ключевые аспекты и современные подходы.....	5
--	---

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Старцева С. Л., Гордеева С. И. Особенности межличностного общения детей с нарушениями речи	17
Шух А. Н. Диагностика эффективности программы формирования навыков психологической саморегуляции обучающихся спортивного центра в младшем подростковом возрасте.....	29

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Андронникова О. О. Психологическая игра «Тропа трансформации» в работе с травматическими переживаниями	47
Юрлова К. М., Юрлов И. А. Развитие и укрепление жизнестойкости методами телесно-ориентированной психотерапии	63

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Карпенко Л. Ю. Арт-терапия в работе с психическими травмами	77
---	----

Журнал основан в 2014 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Редактор М. В. Праско Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 9,5. Уч.-изд. л. 6,0. Тираж 1000 экз. Заказ № 62. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 05.07.2025 Отпечатано в Издательстве НГПУ
--	--

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 2, 2025



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

Editorial board

A. S. Tishkova – Deputy editor-in-chief, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
T. P. Skripkina – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia);
S. N. Sorokoumova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia);
O. V. Suvorova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Perm, Russia);
L. N. Antilogova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Omsk, Russia);
N. Ya. Bolshunova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
G. G. Butorin – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);
M. M. Kashapov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
N. V. Klyueva – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
O. A. Ovsyanik – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Moscow, Russia);
A. A. Utyuganov – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Saint Petersburg, Russia);
M. S. Yanitsky – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo, Russia);
A. V. Sery – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Kemerovo, Russia);
Yu. M. Perevozkin – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Novosibirsk, Russia);
R. R. Khalifina – Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);
I. A. Mavrina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Omsk, Russia);
I. A. Fedoseeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg, Russia);
O. A. Kozhemyakina – Candidate of Pedagogical Sciences (Novosibirsk, Russia);
B. O. Mayer – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
E. A. Pushkareva – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
A. A. Izgarskaya – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
I. R. Khokh – Candidate of Psychological Sciences (Ufa, Russia);
N. V. Buravtsova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
E. V. Veterok – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
F. Prus – Doctor of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);
S. A. Stelmach – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);

The founders of the journal:

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2025
All rights reserved

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

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

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Ganpantsurova O. B. The Role of Mentoring in the Successful Adaptation of Novice Specialists and Students in the Psychological and Pedagogical Field: Key Aspects and Modern Approaches	5
--	---

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Startseva S. L., Gordeeva S. I. Peculiarities of Interpersonal Communication of Children with Speech Disorders	17
Shukh A. N. Diagnostics of the Effectiveness of the Program for the Formation of Psychological Self-Regulation Skills for Students of the Adolescent Sports Center	29

PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Andronnikova O. O. Psychological Game “Path of Transformation” in Working with Traumatic Experiences.....	47
Yurlova K. M., Yurlov I. A. Development and Strengthening of Resilience by Methods of Body-Oriented Psychotherapy.....	63

SCIENTIFIC DEBUT

Karpenko L. Yu. Art-Therapy in Dealing with Mental Trauma.....	77
---	----

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 9,5. Publisher's sheets: 6,0. Circulation 1000 issues Order № 62. Format 70×108/16 Release date 05.07.2025
---	--

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

СМАЛЬТА 2025, № 2

SMALTA 2025, no. 2

Обзорная статья

УДК 159.9:37+37.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2502.01

Роль наставничества в успешной адаптации начинающих специалистов и студентов психолого-педагогического направления: ключевые аспекты и современные подходы

Ганпанцурова Ольга Борисовна¹

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

Аннотация. В статье рассматривается значимость наставничества как эффективного способа в успешной адаптации начинающих специалистов и студентов психолого-педагогического направления. Постоянно меняющиеся условия реальности предъявляют высокие требования к начинающим специалистам, что приводит к необходимости пересмотра подходов к процессу подготовки кадров. Поэтому возрождение и развитие института наставничества в современных реалиях является вызовом для образовательных структур разного профиля, а система непрерывного наставничества – это государственный приоритет, так как она способствует социальной адаптации и интеграции молодых людей в общество и является инструментом развития человеческого капитала. Рассматривается роль наставника как носителя необходимых личностных и профессиональных качеств в период вхождения в образовательную и профессиональную деятельность. Определены направления наставничества в образовании. Кратким обзором представлена историческая справка о возникновении наставничества в России. Предложены формы и методы взаимодействия «наставник – наставляемый».

Ключевые слова: наставничество; наставник; адаптация; студенты; начинающий специалист; сопровождение; педагог-психолог; субъекты образовательного пространства.

Для цитирования: Ганпанцурова О. Б. Роль наставничества в успешной адаптации начинающих специалистов и студентов психолого-педагогического направления: ключевые аспекты и современные подходы // СМАЛЬТА. 2025. № 2. С. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.01>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках проекта «Условия развития практик наставничества в психолого-педагогическом образовании», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073-03-2025-062/1 от 19 марта 2025 г.

© Ганпанцурова О. Б., 2025



The Role of Mentoring in the Successful Adaptation of Novice Specialists and Students in the Psychological and Pedagogical Field: Key Aspects and Modern Approaches

Olga B. Ganpanturova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. This article examines the importance of mentoring as an effective way to successfully adapt young specialists and students in the psychological and pedagogical field. The constantly changing conditions of our reality place high demands on young specialists, which leads to the need to revise approaches to the process of personnel training. Therefore, the revival and development of the mentoring institution in modern realities is a challenge for educational structures of various profiles, and the system of continuous mentoring is a state priority, as it promotes social adaptation and integration of young people into society and is a tool for the development of human capital. The role of a mentor as a bearer of the necessary personal and professional qualities during the period of entry into educational and professional activity is considered. The directions of mentoring in education are defined. A brief overview is provided of the historical background of the emergence of mentoring in Russia. The forms and methods of interaction “mentor – mentee” are proposed.

Keywords: mentoring; mentor; adaptation; students; novice specialist; support; educational psychologist; subjects of the educational space.

For Citation: Ganpanturova O. B. The Role of Mentoring in the Successful Adaptation of Novice Specialists and Students of the Psychological and Pedagogical Direction: Key Aspects and Modern Approaches. *SMALTA*, 2025, no. 2, pp. 5–16. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.01>

Financing. The study was carried out within the framework of the project “Conditions for the Development of Mentoring Practices in Psychological and Pedagogical Education”, which is implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of state assignment no. 073-03-2025-062/1 dated March 19, 2025.

Проблема возрождения института наставничества как одного из приоритетных направлений была обозначена правительством РФ в 2018 г., а Указом Президента РФ 2023 год был провозглашен Годом педагога и наставника. Заданный вектор не только не теряет своей актуальности на сегодняшний момент, но и становится приоритетным в исследованиях. Освещение проблематики адаптации начинающих специалистов и студентов психолого-педагогического направления выполнено в рамках проекта «Условия развития практик наставничества в психолого-педагогическом образовании», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073-03-2025-062/1 от 19 марта 2025 г.

В процессе работы над теоретическим исследованием роли наставничества в успешной адаптации начинающих специалистов и студентов психолого-педагогического направления вышло Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21.05.2025 № 1264-р, подписанное Председателем Правительства Российской Федерации М. В. Мишустиним. Основные положения данного распоряжения подчеркивают значимость изучения наставничества как научно-социального феномена:



1. Утвердить:

Концепцию развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года;

план мероприятий по реализации Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года.

2. Заинтересованным федеральным органам исполнительной власти, участвующим в реализации плана мероприятий:

обеспечить реализацию Концепции и плана мероприятий в пределах бюджетных ассигнований, предусмотренных федеральным органам исполнительной власти в федеральном бюджете на соответствующий финансовый год и плановый период.

3. Минпросвещения России осуществлять координацию деятельности по выполнению плана мероприятий и контроль за ходом его реализации.

4. Рекомендовать органам государственной власти субъектов Российской Федерации и органам местного самоуправления руководствоваться положениями Концепции при принятии в пределах своей компетенции решений в сфере развития наставничества [13].

Следовательно, образовательным организациям в самое ближайшее время потребуется специализированная социально-педагогическая технология сопровождения личностного и профессионального развития обучающегося, формирования у него традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Данная специализация будет обусловлена прикладным аспектом деятельности образовательной организации, ее миссией и целью, а также единым методологическим конструктом системы российского наставничества, который предстоит разработать научному сообществу с опорой на Концепцию развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года.

Постоянно меняющиеся условия нашей реальности, различного рода трансформации в системе образования, цифровые технологии и т. д. предъявляют новые и высокие требования к профессиональным и личностным качествам специалистов. Это, в свою очередь, определяет необходимость пересмотра подхода к процессам получения академических знаний в системе высшего образования, а также поиска и реализации новых способов адаптации как в процессе профессионализации, так и на этапе вхождения в деятельность. Наставничество как одна из форм получения знаний и становления будущих профессионалов стало уже необходимой составляющей в образовательном процессе, которое начинается уже с самого момента поступления в вуз.

Таким образом, целью данного теоретического исследования является изучение и анализ дефиниции наставничества, в частности наставничества как эффективного инструмента в успешной адаптации начинающих специалистов и студентов психолого-педагогического направления. В качестве гипотезы данного теоретического исследования выступает предположение о наличии особенностей студенческой молодежи психолого-педагогического направления, а также специфики адаптации начинающего специалиста, сопровождающего субъектов образовательного пространства.

Поступление в учебное заведение предполагает не только получение новых знаний и профессиональных навыков, которые являются основой любого профессионала, но и возможность приобрести и развить не менее значимые характеристики, такие как умение решать сложные и неоднозначные задачи, развитие критическо-



го мышления, навыки взаимодействия и координации между людьми. Эти навыки позволяют будущему специалисту преодолевать широкий спектр проблем, и они должны быть прикладными к каждой конкретной деятельности. В сфере сопровождения всех субъектов образовательного процесса возникают ситуации разного эмоционального, административного, юридического характера, которые часто становятся непреодолимыми для начинающих педагогов-психологов, так как им не хватает системного видения сложно предсказуемых профессиональных кейсов. Системный взгляд опытного профессионала может снизить уровень тревоги и стресса у начинающего за счет разработки индивидуальных планов адаптации и развития для каждого наставляемого. Индивидуальные планы адаптации для каждого наставляемого студента психолого-педагогического направления и их реализация становятся современным вызовом наставничества в вузе.

Начало обучения в педагогическом университете предполагает изменение образа мышления, стиля жизни, трансформацию ценностно-смысловых ориентиров, так как новоиспеченные студенты сталкиваются с новым микросоциумом, который имеет свои правила, этические нормы. Необходимость взаимодействовать с педагогами высшей школы, постоянно нарастающая учебная нагрузка, период итоговых аттестаций, темп и ритм всего образовательного процесса и многое другое для бывшего школьника может стать причиной резкого повышения уровня тревожности, стресса и неудовлетворенности. Попадая в новые условия, усваивая требования образовательной среды, погружаясь в профессиональную действительность, студенту приходится приспосабливаться и адаптироваться к ним. Это приводит к необходимости изучения специфики социально-психологической адаптации студентов, а также психосоциальных технологий (форм, методов) психологического сопровождения обучающихся в процессе профессионализации. Вышеизложенное делает наставничество актуальным в период адаптации студентов, так как «безболезненное» вхождение в социальную, профессиональную жизнь в большой степени определяет дальнейшее становление будущего профессионала. Профессия педагога-психолога требует глубокого понимания как педагогических и психологических аспектов работы с субъектами образовательной среды, так и собственных психологических и личностных особенностей для успешной реализации в ней. Это рефлексивный уровень адаптационного процесса как в начале профессионализации (а смогу ли я? есть для этого личностные ресурсы? не причиню ли я вреда? хватит ли компетенций?), так и при вхождении в деятельность педагога-психолога, которая полна этических дилемм и сложностей. Наставник в вузе, наставник в профессиональной образовательной среде способствует развитию личностной и профессиональной рефлексии у наставляемых, тем самым способствуя социально-психологической адаптации в сложнейшем процессе трансформации личностных ценностно-смысловых ориентиров и приобретения новых этических норм и ценностей профессии.

Я. А. Коменский в своих научных трудах отмечал значимость роли учителя-наставника в воспитательном процессе: «Никто не может сделать людей нравственными или благочестивыми, кроме нравственного и благочестивого учителя наставника» [7, с. 128]. Таким образом, наставник не только является источником профессиональных знаний, но и играет большую роль в нравственном воспитании и становлении человека и профессионала.

В российской педагогике вопрос наставничества рассматривал К. Д. Ушинский [19], который считал наставником воспитателя и учителя. Через наставника происходит



трансляция базовых ценностных ориентиров, которые помогут в дальнейшем стать самостоятельной единицей общества, поэтому в процессе сопровождения учащихся огромную роль играют качества самого педагога.

Анализ литературных и исторических источников показал, что наставничество связывалось с профессиональным опытом, интеллектуальным потенциалом и уровнем личностных качеств наставника. Это демонстрирует такие факты, что начинающих трудовую деятельность обучали через наставника с целью «передачи трудовых методов труда». Впервые в мировой практике (1860) дидактически обоснованная система наставничества производственного обучения (в современном ее понимании) была представлена группой инженеров-механиков под руководством Д. К. Советкина в Московском техническом училище, которая обеспечивала индивидуальный учет знаний, умений и навыков учащихся. Данная система обучения демонстрировалась на международных выставках (Вена 1873, Филадельфия 1876, Париж 1900) и получила признание, где отмечалось, что у русских обучение ручному труду превратилось в науку [20].

Наставничество как форма передачи знаний от более опытного к молодому специалисту широко применялось в советское время на любом предприятии, государственной службе, в организациях разных сфер, в учебных заведениях и приобрело массовое движение.

Важно отметить, что в начале XXI в. неуклонно возрастает интерес к духовному наставничеству как неотъемлемой части деятельности учителей, психологов, психологов-педагогов в педагогической теории и практике. Так, профессор О. Ф. Турянская справедливо считает, что исторические (и обществоведческие) факты, события, процессы должны напрямую касаться души и сердца детей, причем нужно создавать условия для переживания этой информации или как «личной трагедии», или как «оснований для личной гордости» [17, с. 37].

В настоящее время наставничество рассматривается не только как передача профессионального опыта и объединение педагогического опыта, который способствует развитию профессиональных навыков, уверенности, удовлетворенности работой, но и как адаптационная «платформа», на которую студент или начинающий специалист может опереться в моменты поиска своих личностно-профессионально сильных и слабых сторон и в гармоничном их распределении в различных учебных и профессиональных ситуациях в процессе адаптации. Эффективное наставничество – это больше чем передача профессиональных навыков, оно включает в себя социально-эмоциональный компонент, который позволяет новичку «видеть себя» в своем наставнике и, как следствие, в профессии. Это способствует развитию общности, единения, сотрудничества, что очень важно в психолого-педагогическом сопровождении субъектов образовательного пространства [6]. И как следствие, более быстрому и успешному формированию образа профессионала в сложном, многогранном процессе психолого-педагогического сопровождения, где учет индивидуальных особенностей каждого участника необходим для создания благоприятной среды развития, обучения, взаимодействия.

Таким образом, наставничество для будущих специалистов психолого-педагогического направления должно охватывать все этапы профессионального становления: от момента профориентационного выбора до первых профессиональных проб.

Студенчество представляет собой активную и трудоспособную часть общества, при этом большая часть стремится как можно раньше начать свою трудовую де-



тельность. В связи с кадровым дефицитом в российских школах студенты психолого-педагогического профиля начинают вхождение в профессиональную деятельность, недавно «завершив» адаптационный процесс. Таким образом, возникает потребность наличия в образовательной организации высшего образования всех возможных форм и возможностей для более «стремительного» развития внутреннего потенциала студентов, способствующего их личностному и профессиональному росту [5]. Ускорение процесса адаптации и освоения ключевых профессиональных компетенций требует профессиональной поддержки и мотивации к профессиональной реализации минуя стрессы и профессиональное выгорание.

Наставничество в вузе может иметь форму взаимодействия студентов старших курсов со студентами младших курсов [2]. Такая форма взаимодействия позволяет решать ряд актуальных задач: поддержка студентов в процессе адаптации к условиям и правилам вуза и общежития, помощь прохождения первых практик на базе школ и пр. Наставничество в формате peer-to-peer, или «равный равному», вовлекает в деятельность, мотивирует личным примером, позволяет видеть успехи такого же студенчества, что снижает тревожность, связанную с ожиданием неудач, особенно при общении с уже «устоявшимися» специалистами образовательного учреждения.

Не менее эффективно наставничество в процессе адаптации к вузу и к будущей деятельности в формате «преподаватель-наставник – обучающиеся» или «педагог-психолог-наставник – начинающий специалист психологической службы в школе». Такой вектор воспитательного и помогающего взаимодействия имеет ресурсы воздействия профессиональным авторитетом, ориентируя начинающих педагогов-психологов на устойчивый вектор саморефлексии и совместного рефлексивного диалога, мотивирует к саморазвитию и самосовершенствованию в обретении новых знаний и навыков. Исследователь С. Г. Вершловский [4] отмечает, что наставничество педагога опирается не только на его крепкие профессиональные знания в избранной сфере, но и на умения действовать в ситуации неопределенности, предполагающей выход за шаблон типичных схем взаимодействия с наставляемыми. Это крайне важно для начинающего педагога-психолога, который перманентно профессионально реализуется в ситуациях взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса (разного возраста, социального положения, профессиональной принадлежности и пр.).

«Серебряное наставничество» в вузе и в образовательной организации – это процесс взаимодействия высококвалифицированных руководящих работников, ученых-психологов и педагогов, достигших пенсионного возраста, но активно принимающих участие в совершенствовании качества профессионального образования и выполнения профессиональных функций. Это оказание помощи студентам в освоении психолого-педагогической деятельности, а также молодым сотрудникам в овладении в полном объеме должностными обязанностями путем передачи «серебряным» наставником личного профессионального опыта и профессионального смысла [21].

Одной из важных ролевых позиций современного наставника высшей школы выступает позиция цифрового наставничества, обусловленная увеличивающимся объемом учебного контента цифрового формата, активным внедрением технологий виртуальной реальности, технологий по работе с большим объемом данных. Цифровизация активно адаптируется и в современной школе, где цифровыми наставниками для участников образовательной среды нередко становятся сотрудники



психологической службы, т. е. «недавние» наставляемые студенты вуза. Специфика преподавателя – цифрового наставника заключается в том, что он осуществляет деятельность по передаче студентам знаний и опыта в процессе дистанционного обучения и консультирования [1]. Не менее важно обучение работе с различными информационными ресурсами: справочными системами, системами электронных библиотек, базами знаний, работе с инструментами для дистанционного обучения (цифровые платформы и сервисы). Это первичные навыки при осуществлении процесса интерактивного взаимодействия в цифровой среде со всеми участниками образовательного процесса.

В отечественных [10; 18] и зарубежных исследованиях [9; 22] наставничество выделяется как метод и средство именно адаптации будущих специалистов к образовательной и профессиональной среде. Наставничество как процесс сопровождения студента психолого-педагогического направления само по себе является моделью взаимодействия в системе «человек – человек», как и будущая деятельность [8]. Отличительной чертой такого педагогического наставничества как сопровождение (адаптация) является то, что наставник-педагог передает не только свой опыт, а скорее, предоставляет психологическую поддержку, что благотворно влияет на мотивацию студента и способствует профессиональному, социальному, нравственному формированию личности.

Проблема адаптации студентов первокурсников всегда остается актуальной, и наставничество как форма взаимодействия со студентами становится эффективным способом решения данного вопроса.

Наставничество в образовании – это достаточно обширный по направлениям, содержанию и формам процесс, который затрагивает многие направления учебного взаимодействия:

- образовательное направление – адаптация к учебному заведению: структура, знакомство с правилами и ресурсами; адаптация к условиям обучения в педагогическом университете;
- психологическое направление – развитие мотивации к освоению учебной и профессиональной деятельности, к поиску новых способов получения знаний; диагностика психологической устойчивости к меняющейся ситуации; самораскрытие, самостоятельность, уверенность в себе, формирование образа педагога-психолога, передача социальных, культурных, этических и других норм профессии;
- межличностное направление – обеспечение процессов эффективного межличностного взаимодействия: с преподавателями высшей школы, со студентами своего курса, со студентами старших курсов и других факультетов. Формирование благоприятного социально-психологического климата в студенческом коллективе. Взаимодействие в образовательной среде является необходимой составляющей в процессе приобретения не только профессиональных, но и других не менее значимых компетенций для студента [16].

Далее в профессиональной реализации начинающий педагог-психолог сталкивается с тем же по содержанию и формам процессом сопровождения субъектов образовательной среды (имеющим образовательный, психологический, межличностный компоненты взаимодействия).

Введение в педагогическом вузе института кураторства, внедрение психологического сопровождения, активные методы социально-психологического обучения, тьюторские часы, привлечение студентов в общественную жизнь вуза, совместное



участие в профессиональных мероприятиях вне учебного заведения [15] – это направления работ наставников, которые способствуют решению обозначенной проблемы адаптации студентов, вступающих на путь получения высшего образования.

В тренинге как в одной из технологий наставничества студенты психолого-педагогического направления получают возможность для решения многих проблем, с которыми сталкивается первокурсник: знакомство с группой, выстраивание эффективного межличностного взаимодействия, выработка внутригрупповых правил и норм, выявление зон, которым необходимо развитие или коррекция. Приобретение новых форм, методов, направленных на развитие необходимых навыков и умений. Развитие представлений о профессии психолога-педагога, о профессионально значимых качествах личности. Совместное обучение в тренинге способствует формированию сплоченности. Тьюторский час, встречи для первокурсников направлены на формирование представлений о факультете, о структуре, традициях и особенностях. Предоставление общей информации об учебной и внеучебной деятельности факультета, его преподавателей и т. д. Роль тьютора могут выполнять студенты старших курсов психолого-педагогического направления. Тем самым у последних появляется возможность актуализировать собственные психолого-педагогические знания и отработать имеющиеся профессиональные компетенции. Такие мероприятия направлены на создание благоприятной атмосферы и помогают студенту влиться в социальную, культурную, научную жизнь университетской среды.

Важно упомянуть о таких формах наставничества как:

- индивидуальное наставничество, которое предполагает персонифицированное сопровождение наставником обучающегося с учетом индивидуальных образовательных дефицитов и других индивидуальных особенностей наставляемого;
- групповое наставничество как сопровождение одним наставником (или командой наставников) группы обучающихся, обладающих общим или сходным образовательным дефицитом;
- коллективное наставничество – организация наставничества в работе с коллективом (большой группой) обучающихся, обладающих различными типами образовательных дефицитов;
- взаимонаставничество как организация взаимной поддержки обучающихся обучающимися, обладающих разными типами образовательных дефицитов;
- онлайн-наставничество, которое направлено на поддержку обучающихся, находящихся в удаленном доступе, с использованием интернет-технологий (социальные сети и т. д.) [11].

Исследователи К. В. Булах, Н. А. Тартышева, А. В. Тартышева, В. А. Петьков, анализируя процесс развития института наставничества, опросили респондентов, профессионально занимающихся реализацией государственной молодежной политикой, о необходимости внедрения системы непрерывного наставничества в образовательное пространство России и выявили, что 100 % респондентов положительно отзываются о целесообразности внедрения института наставничества [3].

Исходя из анализа научного материала, можно сформулировать некоторые выводы. Однозначен вывод о том, что наставничество в любой своей форме проявления обеспечивает гармоничное вхождение учащихся в новую, неизвестную образовательную среду. Успешная социализация и адаптация студентов на начальном этапе обучения в университете влияет на формирование успешной академической и профессиональной карьеры, а также на личностное развитие будущего специалиста.



В данном аспекте исследователи Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко под наставничеством рассматривают «технологии передачи опыта и знаний, которые формируют навыки и компетенции, метакомпетенции и ценности через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверительных отношениях и партнерстве» [12, с. 51]. Большую роль они отводят выстраиваемым взаимоотношениям между наставником и наставляемым: доверительным, помогающим, поддерживающим, уважительным.

Не менее важное заключение данного теоретического исследования определяется тенденцией последних лет – возрождение наставничества как традиции российского образования стало предметом активного научного обсуждения. В данном дискурсе активно обсуждается проблема привлечения и закрепляемости кадров в образовательное пространство. В системе российского образования остро стоит проблема закрепляемости молодых специалистов [14]. Среди данных специалистов обозначаются и педагоги-психологи. А важнейшей задачей администрации образовательного учреждения является организация адаптации молодого специалиста к работе в образовательном учреждении.

Различные модели наставничества, представленные в данном исследовании, и их специфика позволяют констатировать, что имеется многообразие форм осуществления наставничества над наставляемыми. А организация наставничества способствует положительной динамике повышения уверенности в развитии личностного и творческого потенциала студента педагога-психолога, а далее ускоряется процесс его профессионального становления. Однако в связи с данным многообразием форм и видов данного института развития гражданского общества остро встает проблема единого методологического конструкта и разработки системы наставничества, а также образовательных программ и учреждений для подготовки самих наставников как современных специалистов, чья деятельность направлена на развитие человеческого капитала.

Список источников

1. Алексеева Д. А., Алексеева И. Ю. Преподаватель в контексте цифровизации образования // Вестник прикладной этики. 2021. № 57. С. 83–92.
2. Багдасарян А. А. Система развивающего взаимодействия «Учитель-наставник – студент» как фактор профессионального становления будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2006. 28 с.
3. Булах К. В., Тартышева Н. А., Тартышева А. В., Петьков В. А. Анализ эффективности региональной системы наставничества над молодыми специалистами в сфере государственной молодежной политики (по результатам социологического опроса в Ставропольском крае) // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 8 (88). С. 22–29.
4. Вершиловский С. Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Советская педагогика. 2014. № 4. С. 76–84.
5. Исмаилов Г. М., Куликов Р. И., Ломовская С. А., Исмаилова С. С., Ноткина В. О. Наставничество в системе профессионального образования // Профессиональное образование: проблемы и достижения: материалы X Международной научно-практической конференции. Томск, 2021. С. 54–58.
6. Кириченко А. М. Проблемы подготовки учителей-наставников (обзор зарубежного опыта) // Дискуссия. 2017. № 11 (85). С. 110–116.
7. Коменский Я. А. Великая дидактика. М.: Просвещение, 2001. 128 с.



8. Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 178 с.
9. Мен Дж., Хенниссен П., Лофран Дж. Развитие профессиональных знаний будущих учителей в области преподавания: влияние наставничества // Преподавание и педагогическое образование. 2017. № 66. С. 47–59.
10. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1983. 50 с.
11. Наставничество в образовании: современная практика: сборник материалов международной (заочной) научно-практической конференции (20 ноября 2019 г.). Курган, 2019. 188 с.
12. Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения». 2-е изд. Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2020. 51 с.
13. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21.05.2025 № 1264-р [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202505220052> (дата обращения: 25.04.2025)
14. Радостина Н. Б. Особенности педагогического наставничества в сравнении с наставничеством в других профессиональных сферах // Стратегические направления развития образования в Оренбургской области: материалы научно-практической конференции с международным участием (Оренбург, 29 сентября 2017 г.). Оренбург: Изд-во ОГУ, 2017. С. 591–595.
15. Сажина С. Д. Особенности организации наставничества в организации высшего образования // Человек. Культура. Образование. 2020. № 2 (36). С. 175–184.
16. Сафонов А. А., Петровская Е. С. Актуальность реализации педагогической системы наставничества в высшем учебном заведении // Концепции современного образования: время перемен: сборник научных трудов. Казань, 2020. С. 176–182.
17. Турянская О. Ф. Теория и практика личностно ориентированного обучения истории в школе: монография. Луганск: ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2008. 496 с.
18. Учинина Т. В., Рылякин Е. Г., Морозова Е. С., Березнёва М. Э., Алмаев Н. О. Профессиональная адаптация выпускников технических вузов // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 2. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32571>
19. Ушинский К. Д. Воспитание внимания // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: для студентов высших педагогических учебных заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. М.: Академия, 2001. С. 125–130.
20. Фомин Е. Н. Компетентностно-ориентированное наставничество студенческой молодежи на современном предприятии как ресурс качества профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 28 с.
21. Шивцова Е. А., Плаксина В. А. О функционировании системы «серебряного» наставничества в профессиональной образовательной организации // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 3 (23). С. 73–78.
22. Yamamoto K. To See Life Grow: The Meaning of Mentorship // Theory Into Practice. 1988. Vol. 27, Issue. 3. Pp. 183–189. URL: <https://www.jstor.org/stable/1477189> (дата обращения: 25.04.2025).

References

1. Alekseeva D. A., Alekseeva I. Yu. The Teacher in the Context of Education Digitalization. *Bulletin of Applied Ethics*, 2021, no. 57, pp. 83–92. (In Russian)
2. Bagdasarjan A. A. *The System of Developmental Interaction "Teacher-Mentor – Student" as a Factor in the Professional Development of Future Teachers*: Abstract of Candidate's dissertation in Pedagogy. Maykop, 2006, 28 p. (In Russian)
3. Bulakh K. V., Tartysheva N. A., Tartysheva A. V., Petkov V. A. Analysis of the Effectiveness of the Regional Mentoring System for Young Specialists in state Youth



Policy (Based on a Sociological Survey in Stavropol Krai). *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2021, no. 8 (88), pp. 22–29. (In Russian)

4. Vershlovsky S. G. Peculiarities of Professional Development of Young Teachers. *Soviet Pedagogy*, 2014, no. 4, pp. 76–84. (In Russian)

5. Ismailov G. M., Kulikov R. I., Lomovskaya S. A., Ismailova S. S., Notkina V. O. Mentoring in Vocational Education. *Vocational Education: Problems and Achievements: Collection of Materials of the X International Scientific and Practical Conference*. Tomsk, 2021, pp. 54–58. (In Russian)

6. Kirichenko A. M. Problems of Training Mentor Teachers (Review of Foreign Experience). *Diskussiya*, 2017, no. 11 (85), pp. 110–116. (In Russian)

7. Komensky Ya. A. *The Great Didactic*. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2001, 184 p. (In Russian)

8. Kruglova I. V. *Mentoring as a Condition for Professional Development of Young Teachers*: Candidate's dissertation in Pedagogy. Moscow, 2007, 187 p. (In Russian)

9. Men J., Hennissen P., Lofran J. Developing Future Teachers' Professional Knowledge in Teaching: the Impact of Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 2017, no. 66, pp. 47–59. (In Russian)

10. Moroz A. G. *Professional Adaptation of Pedagogical University Graduates*: Abstract of Doctoral dissertation in Pedagogy. Kiev, 1983, 50 p. (In Russian)

11. *Mentoring in Education: Modern Practices*: Conference proceedings. Kurgan, 2019, 188 p. (In Russian)

12. Nugumanova L. N., Yakovenko T. V. *Mentoring: An effective form of Learning*: Handbook (2nd ed.). Kazan, 2020, 51 p. (In Russian)

13. *Order of the Government of the Russian Federation dated 21.05.2025 no. 1264-r* [Electronic resource]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202505220052> (date of access: 25.04.2025). (In Russian)

14. Radostina N. B. Features of Pedagogical Mentoring Compared to Mentoring in Other Professional Fields. In: *Strategic Directions of Educational Development in Orenburg region*: Scientific and Practical Conference with International Participation. Orenburg: Orenburg State University Publ., 2017, pp. 591–595. (In Russian)

15. Sazhina S. D. Features of Mentoring Organization in Higher Education Institutions. *Human. Culture. Education*, 2020, no. 2 (36), pp. 175–184. (In Russian)

16. Safonov A. A., Petrovskaya E. S. Relevance of Implementing a Pedagogical Mentoring System in Higher Education. In: *Concepts of Modern Education: Time of changes*. Kazan, 2020, pp. 176–182. (In Russian)

17. Turyanskaya O. F. *Theory and Practice of Personality-Oriented History Teaching in Schools*: Monograph. Lugansk: Lugansk State University Publ., 2008, 496 p. (In Russian)

18. Uchinina T. V., Rylyakin E. G., Morozova E. S., Berezneva M. E., Almaev N. O. Professional Adaptation of Technical University Graduates. *Modern Problems of Science and Education*, 2023, no. 2. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32571> (In Russian)

19. Ushinsky K. D. Development of Attention. In: I. V. Dubrovina A. M. Prikhodzhan, & V. V. Zatsepin (Eds.), *Developmental and Educational psychology*. Moscow: Akademia Publ. 2001, pp. 125–130. (In Russian)

20. Fomin E. N. *Competency-Based Mentoring of Student Youth in Modern Enterprises as a Resource for Professional Training Quality*: Abstract of Candidate's Dissertation in Pedagogy. Moscow, 2013, 28 p. (In Russian)

21. Shitsova E. A., Plaksina V. A. On the Functioning of the “Silver” Mentoring System in Professional Educational Organizations. *Innovative Development of Professional Education*, 2019, no. 3 (23), pp. 73–78. (In Russian)

22. Yamamoto K. To See Life Grow: The Meaning of Mentorship. *Theory Into Practice*, 1988, vol. 27, issue. 3, pp. 183–189. URL: <https://www.jstor.org/stable/1477189> (date of access: 25.04.2025).



Информация об авторе

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

Information about the Author

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

Поступила: 05.05.2025

Одобрена после рецензирования: 09.06.2025

Принята к публикации: 20.06.2025

Received: 05.05.2025

Approved after peer review: 09.06.2025

Accepted for publication: 20.06.2025



СМАЛЬТА 2025, № 2

SMALTA 2025, no. 2

Научная статья

УДК 316.6+376

DOI: 10.15293/2312-1580.2502.02

Особенности межличностного общения детей с нарушениями речи

Старцева Светлана Леонидовна¹, Гордеева Софья Игоревна²

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

Аннотация. В статье рассматриваются особенности межличностного общения детей с нарушениями речи, а также выявляется роль речевого развития в формировании личности. Описываются особенности межличностного общения детей с речевыми нарушениями в сравнительном анализе с детьми без речевых аномалий через такие исследуемые параметры, как социальный интеллект, социальная компетентность, проявление эмпатии к сверстнику, количество социальных связей и их эмоциональный характер, мотивы выбора друга среди сверстников с нарушениями речи и детей без нарушений речи. Представлены результаты и основные выводы исследования особенностей межличностного общения детей с нарушениями речи, которые подчеркивают необходимость комплексного подхода к психолого-педагогической поддержке как нормотипичных детей, так и детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: нарушения речи; межличностное общение; межличностные отношения; общение; социальный интеллект; социальная компетентность; эмпатия; дружба; дети; речь; дизартрия; заикание.

Для цитирования: Старцева С. Л., Гордеева С. И. Особенности межличностного общения детей с нарушениями речи // СМАЛЬТА. 2025. № 2. С. 17–28. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.02>



Peculiarities of Interpersonal Communication of Children with Speech Disorders

Svetlana L. Startseva¹, Sofya I. Gordeeva²

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

Abstract. The article examines the features of interpersonal communication of children with speech disorders, as well as the role of speech development in personality formation. The article describes the features of interpersonal communication of children with speech disorders, in a comparative analysis with children without speech anomalies, through such studied parameters as: social intelligence, social competence, manifestation of empathy to a peer, the number of social connections and their emotional nature, motives for choosing a friend among peers with speech disorders and children without speech disorders. The results and main conclusions of the study of the characteristics of interpersonal communication of children with speech disorders are presented, which emphasize the need for an integrated approach to psychological and pedagogical support for both normotypic children and children with speech disorders.

Keywords: speech disorders; interpersonal communication; interpersonal relationships; communication; social intelligence; social competence; empathy; friendship; children; speech; dysarthria; stuttering.

For Citation: Startseva S. L., Gordeeva S. I. Peculiarities of Interpersonal Communication of Children with Speech Disorders. *SMALTA*, 2025, no. 2, pp. 17–28. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.02>

В концепции развития психологической службы в системе образования в России на период до 2025 г. среди актуальных проблем обозначена тенденция роста числа детей с проблемными вариантами развития различной этиологии, снижение уровней психического и психологического здоровья и физического развития, расширение распространенности функциональных нарушений у обучающихся во все периоды их обучения [16]. Актуальность данного исследования продиктована вызовами современного образовательного пространства, где из-за несформированности средств общения дети часто бывают не заинтересованы в педагогическом контакте, а также в общении друг с другом, особенно в эпоху виртуального (цифрового) взаимодействия. А функциональные ограничения возможностей взаимодействия с окружающим миром: нарушение зрения, нарушение слуха, речевые нарушения и др. – приводят к формированию личностных изменений, таких как неуверенность, заниженная или завышенная самооценка, конфликтность, и детерминируют стремление к ограничению социальных контактов [1].

Анализируя психологические и педагогические исследования по проблеме личностного развития, можно констатировать, что формирование и интенсивное развитие межличностного общения происходит преимущественно в детском возрасте. Именно период детства закладывает основы для дальнейшего развития личности ребенка, определяя успешность социально-психологической адаптации, особенности самовосприятия, поведение и самоощущение в социуме. Качество детских межличностных отношений оказывает пролонгированное влияние на формиро-



вание личности. Дети с нарушениями речи испытывают серьезные затруднения в социальной адаптации, обусловленные снижением способности эффективно использовать вербальный способ общения. Нарушения речи выступают барьером для полноценного общения с окружающими людьми, ограничивают коммуникативные возможности ребенка, затрудняя его социализацию, что способно привести к социальной изоляции и развитию ряда психологических проблем, поскольку дети с нарушениями речи сталкиваются с недопониманием, насмешками и отвержением в группе сверстников.

Проблемами развития речи и речевыми нарушениями у детей занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, А. И. Лаврентьева, А. А. Леонтьев, Е. И. Тихеева, А. В. Запорожец, О. С. Ушакова, О. И. Соловьева и др. Исследования дефектологов, психологов, педагогов, лингвистов, таких как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, Л. В. Щерба, А. Н. Гвоздев, В. В. Виноградов, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Ф. А. Сохин, А. М. Леушина, М. М. Кониная и др., создали предпосылки для комплексного подхода к решению задач развития дошкольников, имеющих речевые нарушения, в частности и развитие коммуникативных навыков.

Необходимо отметить, что разные специалисты используют для обозначения речевых нарушений многообразие терминов: «речевая патология», «речевые аномалии», «нарушения речевого развития», «расстройства речи», «недостатки речи», «речевые отклонения», «дефекты речи», «недоразвитие речи», «нарушения речи», «речевые нарушения». В данном исследовании применялись различные термины, с опорой на исследования, которые включались в теоретический анализ.

В книге «Знать или уметь» Р. Михник Голинкофф и К. Хирш-Пасек [7] называют шесть ключевых метанавыков, необходимых для современного ребенка. Наиболее важным представляется развитие данных навыков у детей с речевыми нарушениями, особенно такими, как заикание и дизартрия: сотрудничество, хорошие коммуникативные навыки, владение содержанием и способность быстро и стратегически использовать новую информацию (содержание и контент), критическое мышление, творчество, уверенность в себе. Развивая навыки общения и нивелируя психолого-педагогическими методами коррекции нарушения речи, возможно преодоление барьеров для полноценного общения с окружающими людьми, улучшение качества процесса социализации. Изучение особенностей межличностного общения детей с нарушениями речи позволяет своевременно выявлять свойственные им трудности и разрабатывать стратегии коррекции и профилактики их психологических проблем.

Согласно Л. С. Выготскому [6], речь – одна из основных форм психической деятельности, социальная по своему становлению и системная по строению. Речь организует, связывает и перестраивает все высшие психические функции. Она играет определяющую роль в развитии человека и формируется на основе восприятия окружающего предметного мира, служит средством общения, регуляции и контроля собственной деятельности.

Кроме того, развитие полноценного речевого общения является ключевым фактором в формировании социальных взаимодействий, что позволяет ребенку участвовать в социальных процессах, расширяя представления об окружающей его жизни, событиях ее наполняющих. Дети, находящиеся в дефиците общения, отстают в своем психическом и личностном развитии [14]. Неудовлетворенная потреб-



ность ребенка в общении со сверстниками может привести к нарушениям в психоэмоциональной сфере ребенка и формированию у него негативных черт поведения [11]. Отсутствие и нехватка качественных межличностных связей и непринятие группой являются серьезными испытаниями для ребенка, провоцирующими рост эмоционального напряжения. Также социальная ситуация, в которой находится ребенок, может осложняться и тем, что сфера детских отношений отличается повышенной конфликтностью [5].

Дети, имеющие нарушения речи, с раннего возраста сталкиваются со сложностями при включении в социальные отношения в детском коллективе, что нарушает нормальный ход социализации их личности [13].

Также исследования не оставляют без внимания аспект отношения ребенка к своему дефекту как к преграде на пути к полноценной социальной жизни: необходимо рассматривать реакции ребенка на нарушение речи и его оценку. Дети могут чрезвычайно интенсивно переживать наличие речевых особенностей, уходить от социальных контактов, стесняясь речевых проявлений. Осознание факта собственной речевой неполноценности порождает у ребенка замкнутость, формирование ограничения в общении, неуверенности в своих силах [22]. Дети с речевыми нарушениями чаще сталкиваются с отсутствием внутреннего спокойствия при взаимодействии с окружающими, они в большей степени склонны к проявлению негативизма, конфликтности, излишней агрессивности или обидчивости [4].

Дошкольники, имеющие нарушения речи, затрудняются в дифференциации эмоций окружающих людей, им необходимо больше времени, чтобы распознать эмоциональное состояние собеседника [19]. У старших дошкольников с нарушениями речи отмечается отсутствие взаимопомощи [21]. Дети с нарушениями речи оказываются пассивны в общении и недостаточно заинтересованы во взаимодействии со сверстником, замкнуты. Они демонстрируют тенденцию к игнорированию желаний сверстников, равнодушны в ситуациях, требующих помощи. Также старшие дошкольники с нарушениями речи неверно определяют эмоции других, не способны объяснить причину того или иного настроения и спрогнозировать дальнейшие события [15].

С опорой на теоретическое изучение проблемы особенностей межличностного общения детей с речевыми нарушениями были определены цель и гипотеза данного эмпирического исследования. Цель исследования – выявление особенностей межличностного общения детей с речевыми нарушениями. Гипотеза исследования сформулирована как допущение наличия значимых различий в межличностном общении детей с нарушениями речи и детей без речевых нарушений. Исследование проводилось на базе МБУ г. Новосибирска «Городской центр социальной помощи семье и детям» филиал «Центр социальной помощи семье и детям “Заря”», ГБУЗ НСО «Новосибирская клиническая районная больница № 1» р. п. Кольцово. Для реализации исследования были сформированы две группы испытуемых, из которых 15 с нарушениями речи (дети, у которых диагностированы дизартрия и заикание), из них 9 мальчиков и 6 девочек; 15 без нарушений речи (нормотипичные дети), из них 7 мальчиков и 8 девочек. Средний возраст испытуемых 6,4 ($\pm 0,72$) лет.

В основе разработки диагностической модели выступило положение Л. С. Выготского [6] о том, что развитие аномального ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормального ребенка. В своем утверждении ученый подчеркивал общее для обоих вариантов развития – это социальная ситуация развития



и специально организованные условия. Для определения социального интеллекта и нюансов социального поведения, выявления способности коммуницировать с окружающими, выраженности степени социальной адаптации и умения действовать самостоятельно в различных ситуациях общения в диагностическую модель был включен субтест «Понятливость» теста на интеллект Д. Векслера (детский диагностический вариант) [20]. Данные параметры межличностного общения характеризуются как социальный интеллект самим Д. Векслером.

Для выявления коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками, диагностики коммуникативного развития дошкольников, изучения межличностных отношений дошкольников, а также для диагностики ориентации ребенка в социальной действительности использовалась методика «Картинки», разработанная Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной [17].

Для изучения возрастной сензитивности к выражению эмпатийных чувств у детей дошкольного возраста и проявления эмпатии в жизненных ситуациях общения в дизайн диагностической модели был включен опросник Е. Н. Васильевой «Проявление эмпатии к сверстнику». Значимых различий по результатам диагностики данного опросника обнаружено не было.

В. Штерн [23] полагал, что симпатия – это первичная эмоция, и на ее основе развиваются социальные чувства. Анализируя формирование личности ребенка, он описал сложную динамику эгоистических и альтруистических тенденций в поведении ребенка и роль чувства симпатии к другому в борьбе этих двух тенденций. В. Штерн отметил, что уже в 2–3 года ребенок способен заражаться чувством другого, идентифицировать себя с объектом симпатии, совершать альтруистические поступки. Любовь и симпатия, по мнению В. Штерна, через подражание значимому человеку способствуют формированию способности реагировать на страдание других людей, развитию альтруистического поведения. Опираясь на положения исследователя, была разработана авторская анкета «Мотивы выбора друга».

Анкета «Мотив выбора друга» содержит 14 утверждений.

1. Потому что он веселый и с ним можно общаться.
2. Потому что он не жадный.
3. Потому что мы живем рядом.
4. Потому что мы вместе ходим на одну секцию.
5. Потому что мы давно гуляем вместе.
6. Потому что мы вместе отдыхали летом.
7. Потому что с ним интересно.
8. Потому что много знает.
9. Потому что он помогает мне в играх.
10. Потому что мы обмениваемся игрушками.
11. Потому что мы вместе играем на компьютере.
12. Потому что он сильный и защищает меня.
13. Потому что он мне нравится.
14. Потому что мне нужен такой друг (подруга).

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивались всесторонним анализом зарубежных и отечественных научных источников по проблеме исследования с использованием математико-статистических процедур обработки данных в соответствии с целью исследования и репрезентативностью выборки. Методом математико-статистической обработки данных выступил U-критерий



Манна – Уитни – статистический критерий, используемый для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно. Он позволяет выявлять различия в значении параметра между малыми выборками.

Для статистической обработки результатов исследования использовалась компьютерная программа Psychometric Expert-8 и программа STATISTICA Advanced + QC 10 for Windows Ru (лицензия № (SN) AGAR212F598906FA-3 от 06.12.2012 г.).

В ходе исследования были выявлены значимые различия, представленные в таблице.

Таблица

Результаты применения U-критерия Манна – Уитни для оценки различий между двумя группами испытуемых (дети с нарушением речи / дети без нарушений речи)

Выявляемая особенность межличностного общения детей	Дети с нарушениями речи		Дети без нарушений речи		Значение р
	М	SD	М	SD	
Социальный интеллект	7,4	2,19	9,6	1,95	0,009
Социальная компетентность	8,8	2,91	13,73	4,19	0,003
Невозможность выбора стратегии поведения в контексте социальной компетентности	0,8	0,86	0,2	0,41	0,023
Выбор вербально-оценочных стратегий поведения в контексте социальной компетентности	0,6	0,73	1,46	1,19	0,03
Выбор агрессивных стратегий поведения в контексте социальной компетентности	0,67	0,72	1,93	1,53	0,01
Мотив выбора друга «Потому что мы вместе ходим на одну секцию»	0,13	0,35	0,6	0,5	0,009

В ходе исследования были обнаружены значимые различия по следующим исследуемым параметрам. Самыми значимыми различиями на уровне значимости ($p = 0,009$) и ($p = 0,003$) оказались социальный интеллект и социальная компетентность соответственно. Полученные результаты обнаруживают подтверждение в других исследованиях особенностей общения и межличностного взаимодействия дошкольников с нарушениями речи. Так, исследователи Т. А. Алтухова, К. Е. Панасенко, Л. В. Шинкарева, Е. А. Николаева [2] обнаруживают возникающие психологические трудности формирования социального интеллекта и диалогового общения у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями в сравнении с нормотипичными дошкольниками. Схожие результаты получены исследователями Т. С. Спиридоновой, А. А. Цыганковой [18].

Интерпретируя значимые различия по субтесту «Понятливость» теста на интеллект Д. Векслера (детский диагностический вариант) в двух группах испытуемых (с речевыми нарушениями и без нарушений), сделаем предположение, что снижение социального интеллекта обусловлено тем, что дети, имеющие речевые нарушения, при попадании в затруднительные ситуации чаще, чем дети, не имеющие речевых нарушений, сталкиваются с невозможностью в полной мере оценивать социальную ситуацию и предполагать потенциальные способы ее решения самостоятельно. Зна-



чимые взрослые достаточно часто приходят на помощь, не менее часто сам ребенок, обращаясь за помощью к взрослому, избегает прямого диалогового общения. Это характеризуется ограниченностью включения детей с нарушениями речи в различные ситуации социального взаимодействия. Регулярное нахождение взрослого как помощника и медиатора в ситуациях сложностей без предоставления ребенку самостоятельности и недостаточность коммуникации с другими детьми в силу речевого дефекта ограничивают опыт анализа ситуаций.

Сравнительно более низкие значения социальной компетентности в группе детей с нарушениями речи, вероятно, могут быть вызваны ограничением социального опыта, поскольку окружающие (как взрослые, так и сверстники) испытывают трудности понимания их речи, что осложняет их участие в общении и приводит к недостаточному развитию способности решения ситуаций социального взаимодействия.

Кроме того, по результатам анализа методики «Картинки», разработанной Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой [17], значительно отличаются и выбираемые способы решения затруднительных ситуаций. Так, в группе детей с нарушениями речи, предпочитаемыми являются отсутствие ответа (ответы «Не понимаю», «Девочка стоит», «Ничего не происходит») и агрессивный выход («Я их побью», «Я позову папу, и он их побьет», «Я ударю палкой», «Я сломаю его игрушку», «Я бы пнула или наступила бы на ногу, чтобы было больно»). В группе детей без нарушений речи сравнительно чаще предлагались вербально-оценочные и конструктивные решения. Склонность детей с нарушениями речи к выбору агрессивных стратегий поведения и их более выраженная, чем у детей без нарушений речи, конфликтность рассматриваются в ряде научных работ. Так, в исследовании М. Валявко, Ю. Ю. Аксёновой [3] сформулированы выводы, не противоречащие полученным данным, о том, что агрессивные действия ребенка – это сообщение о своих потребностях, заявление о себе, установление своего места в мире, а элементы агрессивности в поведении являются частью типичного развития детей раннего возраста с речевыми нарушениями. Анализируя социально-психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов, А. Ф. Шелкунова [8] констатируют, что для них характерны отклонения со стороны эмоциональной сферы в виде раздражительности, повышенной возбудимости и тревожности, эмоциональной неустойчивости. Данные особенности, безусловно, оказывают негативное влияние на общение со сверстниками и взрослыми.

Значимые различия по шкалам «Невозможность выбора стратегии поведения в контексте социальной компетентности», «Выбор вербально-оценочных стратегий поведения в контексте социальной компетентности» и «Выбор агрессивных стратегий поведения в контексте социальной компетентности» (данные представлены в таблице) по результатам методики «Картинки», разработанной Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной, свидетельствуют о низком уровне сформированности у дошкольников с недоразвитием речи коммуникативных умений и навыков сотрудничества, их слабой ориентации на сверстников в процессе совместной деятельности и особенно диалогового взаимодействия [9; 10; 12].

Полученные результаты проинтерпретированы после контент-анализа современных исследований и источников и могут быть обусловлены следующими причинами. Прежде всего, существуют сложности, отраженные в трудности понимания и оценивания ситуаций социального взаимодействия. Также у детей с речевыми



расстройствами существуют сложности вербального предложения способов решения в связи с непониманием их речевых посылов другими детьми, насмешками, исходящими от детей без речевых нарушений или имеющих сравнительно менее выраженные нарушения речи (об этом свидетельствуют ответы «Что я им скажу? Они меня не поймут же», «Они скажут, что меня заело, они всегда так делают, и будут смеяться», «Когда я хочу с ними поговорить, они меня дразнят», «Обычно меня так и не берут играть, говорят, что я троян», «Меня часто обзывают, что я каши наелась» (имеется в виду контекст образного фразеологического выражения «каша во рту»)). Все это фрустрирует ребенка с нарушением речи, в результате чего неспособность выразить свои мысли и чувства может спровоцировать избегание ситуации и агрессивное поведение. Также, исходя из приведенных высказываний испытуемых с нарушениями речи, можно предположить, что причиной выбора таких способов решения ситуаций могут являться представления ребенка об отрицательном отношении к нему других детей: дети во время коммуникации в качестве реализации желания оскорбить, унижить прямо транслируют их речевую особенность как причину отказа во взаимодействии и включения в группу, что заведомо исключает вариант конструктивного выхода из затруднительных ситуаций, и ребенок принимает решение об избегании или агрессивном противодействии. Развивается тенденция к ограничению социального опыта там, где необходимо диалоговое взаимодействие, что означает в том числе и минимизацию опыта наблюдения за тем, как другие дети эффективно справляются со сложными для них ситуациями и коммуникативно проявляются в них.

Различия в значениях встречаемости мотива «Мы вместе ходим на одну секцию» в авторской анкете указывают на то, что дети с нарушениями речи, посещая учреждения дополнительного образования, не устанавливают дружеский контакт в том количестве, который свойственно устанавливать детям без нарушений речи. Возможно предположение, что это обусловлено несколькими причинами. Прежде всего это может быть связано с трудностями начать и поддерживать диалог с другим ребенком. Также это может усложняться суженным контекстом общения и ограниченным временем: как правило, диалоги сосредотачиваются вокруг деятельности секции, что ограничивает темы для разговора и может быть значительно сложнее при построении общения для детей с нарушениями речи. Также возможной причиной может являться конкуренция детей в секциях дополнительного образования, поскольку в некоторых присутствует элемент соревнования, вследствие чего дети могут быть сосредоточены на своих достижениях, что способно оказать воздействие на самооценку ребенка с речевыми нарушениями. Дети с речевыми нарушениями могут не задавать вопросы, не прояснять задания преподавателей секции, тогда как учителя и одноклассники в школе знакомы с проблемами ребенка и готовы помочь ему в общении, если это необходимо. Игровая деятельность детей ограничена временем пребывания в учреждениях дополнительного образования, что также вызывает сложности в установлении дружеских отношений для ребенка с речевыми нарушениями.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает наличие специфических особенностей в межличностных отношениях у детей с нарушениями речи. Полученные данные свидетельствуют о сниженном уровне развития социального интеллекта и социальной компетентности, а также о сложности оценивания ситуации взаимодействия и предпочтении агрессивных стратегий поведения у данной ка-



теории детей по сравнению с их сверстниками, не имеющими речевых нарушений. Это проявляется в затруднениях при распознавании и интерпретации социальных сигналов, меньшей способности к эффективной коммуникации в различных социальных ситуациях.

Перспективы дальнейшего исследования данной проблематики заключаются в описательной характеристике выборки по полу при сравнительном анализе детей с речевыми нарушениями и без них, а также учет психологических особенностей разнополых респондентов при наработке у них навыков коммуникации и эмпатии.

В целом результаты исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода к психолого-педагогической поддержке детей с нарушениями речи. Логопедическая работа не должна превалировать в коррекционных программах. Особое внимание следует уделять развитию социального интеллекта и социальной компетентности, а также формированию конструктивных способов выражения эмоций и разрешения конфликтов. Своевременная и целенаправленная коррекционная работа, направленная на преодоление речевых нарушений и развитие социально-коммуникативных навыков, может существенно улучшить адаптацию детей с нарушениями речи в социуме и предотвратить развитие негативных поведенческих проявлений.

Список источников

1. *Алехина С. В.* Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография. Красноярск, 2013. С. 71–95.
2. *Алтухова Т. А., Панасенко К. Е., Шинкарева Л. В., Николаева Е. А.* Развитие диалогического общения у дошкольников с общим недоразвитием речи в контексте коммуникативно-деятельностного подхода // Перспективы науки и образования. 2020. № 2 (44). С. 366–381. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.2.29>
3. *Валявко С. М., Аксёнова Ю. Ю.* Концепции агрессивного поведения детей дошкольного возраста: современный взгляд // Специальное образование. 2015. № 2. С. 17–28.
4. *Велиулаева М. С.* Психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией // Задачи и возможности международного трансфера инновационных технологий: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Омега сайнс, 2024. С. 213–219.
5. *Володина Ю. А.* Исследование межличностных конфликтов в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2019. № 1 (3). С. 557–562. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41799885> (дата обращения: 24.03.2025).
6. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М: Лабиринт, 1999. 352 с.
7. *Голинкофф Р. М., Хири-Пасек К.* Знать или уметь? 6 ключевых навыков современного ребенка. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 369 с.
8. *Гребенникова Е. В., Шелехов И. Л., Шелкунова А. Ф.* Социально-психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи // Pedagogical Reviews. 2018. № 4 (22). С. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2018-4-18-26>
9. *Грибова О. Е.* К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. С. 7–16.
10. *Дубова Н. В.* Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду. 2006. № 3. С. 36–38.



11. Дьяченко Т. В. Роль общения в развитии личности ребенка-дошкольника [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2019. № 38 (276). С. 60–62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40869415> (дата обращения: 24.03.2025).
12. Июдина Л. В. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Логопед. 2007. № 3. С. 44–50.
13. Карелина И. Б. Речевой аспект социализации детей с дизартрией [Электронный ресурс] // Специальное образование. 2022. № 2 (66). С. 55–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48835189> (дата обращения: 24.03.2025).
14. Коваль А. В., Тищенко П. С., Аблисова Н. В. Роль общения в развитии ребенка [Электронный ресурс] // Наука, образование и культура. 2021. № 4 (59). С. 58–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47309620> (дата обращения: 24.03.2025).
15. Курушина О. В., Левданская К. В., Рожкова Т. А. Изучение коммуникативной компетентности старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Мир университетской науки: культура, образование. 2024. № 7. С. 60–68.
16. Концепция развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: https://centerlado.ru/uploadedFiles/files/Kontseptsiya_razvitiya_ps_do_2025_goda.pdf (дата обращения: 24.03.2025).
17. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 158 с.
18. Спиридонова Т. С., Цыганкова А. А. Развитие социальной уверенности у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством тренинговых занятий // Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития: сборник статей. Уфа: Омега сайнс, 2024. С. 90–95.
19. Тюлькина В. В. Развитие эмпатии у старших дошкольников, имеющих нарушения речи, через оптимизацию детско-родительских [Электронный ресурс] // Молодая наука 2020: региональная научно-практическая конференция студентов и аспирантов вузов Могилевской области: материалы конференции / под ред. О. А. Лавшук, Н. В. Маковской. Могилев: Изд-во МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. С. 178. URL: <https://libr.msu.by/handle/123456789/17671> (дата обращения: 24.03.2025).
20. Филимоненко Ю. И., Тимофеев В. И. Тест Векслера (детский вариант) для измерения уровня развития интеллекта: методическое руководство. СПб: ИМАТОН, 2021. 106 с.
21. Филиппиди Т. И. К проблеме формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с системными нарушениями речи [Электронный ресурс] // Научный аспект. 2024. Т. 28, № 4. С. 3638–3644. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67350024> (дата обращения: 24.03.2025).
22. Хмелькова Е. В., Башмакова С. Б., Федотова А. Е., Луковенко Т. Г., Астафьева М. А. Особенности социально-коммуникативного развития дошкольников с речевыми нарушениями // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 371–382. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.26>
23. Stern W. Person und Sache: System der philosophischen Weltanschauung. Leipzig, 1906.

References

1. Alekhina S. V. Inclusive Education for Children with Disabilities. *Modern educational technologies in working with children with disabilities*: monograph. Krasnoyarsk, 2013, pp. 71–95. (In Russian)
2. Altukhova T. A., Panasenko K. E., Shinkareva L. V., Nikolaeva E. A. Development of Dialogic Communication in Preschoolers with General Speech under Development in the Context of a Communicative-Activity Approach. *Prospects of Science and Education*, 2020, no. 2 (44), pp. 366–381. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.2.29> (In Russian)



3. Valyavko S. M., Aksyonova Yu. Yu. Concepts of Aggressive Behavior of Preschool Children: a Modern View. *Special Education*, 2015, no. 2. pp. 17–28. (In Russian)
4. Veliulaeva M. S. Psychological and Pedagogical Characteristics of Children with Dysarthria. *Tasks and opportunities of international transfer of innovative technologies: collection of articles of the International scientific and practical conference*. Ufa: Omega sains Publ., 2024, pp. 213–219. (In Russian)
5. Volodina Yu. A. Research on Interpersonal Conflicts in Preschool Age [Electronic resource]. *Social and human sciences: theory and practice*, 2019, no. 1 (3), pp. 557–562. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41799885> (date of access: 24.03.2025). (In Russian)
6. Vygotsky L. S. *Thinking and Speech*. Moscow: Labirint Publ., 1999, 352 p. (In Russian)
7. Golinkoff R. M., Hirsh-Pasek K. *To know or to be able? 6 key skills of a modern child*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2018, 369 p. (In Russian)
8. Grebennikova E. V., Shelekhov I. L., Shelkunova A. F. Socio-Psychological Features of Older Preschool Children with Speech Impairments. *Pedagogical Reviews*, 2018, no. 4 (22), pp. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2018-4-18-26> (In Russian)
9. Gribova O. E. On the Problem of Analyzing Communications in Children with Speech Pathology. *Defectology*, 1995, no. 6, pp. 7–16. (In Russian)
10. Dubova N. V. About the Peculiarities of Communication Skills of Preschoolers with General Speech Underdevelopment. *Speech therapist in kindergarten*, 2006, no. 3, pp. 36–38. (In Russian)
11. Dyachenko T. V. The Role of Communication in the Development of a Preschool Child's Personality [Electronic resource]. *Young scientist*, 2019, no. 38 (276), pp. 60–62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40869415> (date of access: 24.03.2025). (In Russian)
12. Iyudina L. V. Features of Communicative Activity of Children with General Speech Underdevelopment. *Speech therapist*, 2007, no. 3, pp. 44–50. (In Russian)
13. Karelina I. B. Speech Aspect of Socialization of Children with Dysarthria [Electronic resource]. *Special Education*, 2022, no. 2 (66), pp. 55–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48835189> (date of access: 24.03.2025). (In Russian)
14. Koval A. V., Tishchenko P. S., Ablisova N. V. The Role of Communication in the Development of a Child [Electronic resource]. *Science, education and culture*, 2021, no. 4 (59), pp. 58–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47309620> (date of access: 24.03.2025). (In Russian)
15. Kurushina O. V., Levanskaya K. V., Rozhkova T. A. Study of Communicative Competence of Senior Preschoolers with Severe Speech Impairments. *The world of university science: culture, education*, 2024, no. 7, pp. 60–68. (In Russian)
16. *The concept of development of psychological service in the system of general education and secondary vocational education in the Russian Federation for the period up to 2025* [Electronic resource]. URL: https://centerlado.ru/uploadedFiles/files/Kontseptsiya_razvitiya_ps_do_2025_goda.pdf (date of access: 24.03.2025). (In Russian)
17. Smirnova E. O., Kholmogorova V. M. *Interpersonal Relationships of Preschoolers: Diagnosis, Problems, Correction*. Moscow: VLADOS Publ., 2005, 158 p. (In Russian)
18. Spiridonova T. S., Tsygankova A. A. Development of Social Confidence in Older Preschool Children with Severe Speech Impairments through Training Sessions. *New Science: History of Formation, Current State, Development Prospects: Collection of Articles*. Ufa: Omega sains Publ., 2024, pp. 90–95. (In Russian)
19. Tyulkina, V. V. Development of empathy in older preschoolers with speech impairments through optimization of parent-child relationships // [Electronic resource]. *Young Science 2020: Regional scientific and practical conference of students and postgraduates of universities of the Mogilev region: conference materials*. Edited by O. A. Lavshuk, N. V. Makovskaya. Mogilev: A. A. Kuleshov Mogilev State University



Publ., 2021, p. 178. URL: <https://libr.msu.by/handle/123456789/17671> (date of access: 24.03.2025). (In Russian)

20. Filimonenko Yu. I., Timofeev V. I. *Wechsler Intelligence Test (Children's Version) for Measuring the Level of Intelligence Development: a methodological guide*. Saint Petersburg: IMATON Publ., 2021, 106 p. (In Russian)

21. Filipidi T. I. To The Problem of the Formation of Communicative Skills in Senior Preschoolers with Systemic Speech Disorders [Electronic resource]. *Scientific aspect*, 2024, vol. 28, issue 4, pp. 3638–3644. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67350024> (date of access: 24.03.2025). (In Russian)

22. Khmelkova E. V., Bashmakova S. B., Fedotova A. E., Lukovenko T. G., Astafeva M. A. Features of Socio-Communicative Development of Preschoolers with Speech Disorders. *Prospects of science and education*, 2020, no. 4 (46), pp. 371–382. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.26> (In Russian)

23. Stern W. *Person und Sache: System der philosophischen Weltanschauung*. Leipzig, 1906. (In German)

Информация об авторах

Старцева Светлана Леонидовна – преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, г. Новосибирск, Россия. gsl2001@yandex.ru

Гордеева Софья Игоревна – студент 4 курса, Новосибирский государственный медицинский университет, г. Новосибирск, Россия, minileo25@mail.ru

Information about the Authors

Svetlana L. Startseva – Lecturer of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia. gsl2001@yandex.ru

Sofya I. Gordeeva – 4th year Student, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia, minileo25@mail.ru

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 28.04.2025

Одобрена после рецензирования: 29.05.2025

Принята к публикации: 20.06.2025

Received: 28.04.2025

Approved after peer review: 29.05.2025

Accepted for publication: 20.06.2025



Научная статья

УДК 159.923+37:796

DOI: 10.15293/2312-1580.2502.03

Диагностика эффективности программы формирования навыков психологической саморегуляции обучающихся спортивного центра в младшем подростковом возрасте

Шух Андрей Николаевич¹

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

Аннотация. В статье рассматривается эффективность применения предложенной программы формирования психологической саморегуляции у обучающихся спортивного центра в младшем подростковом возрасте. Описаны результаты эмпирического исследования, проведенного на базе МБУДО ДООФСЦ «Лидер» (г. Новосибирск). На основании изученных теоретических положений выдвинута гипотеза о том, что формирование навыка психологической саморегуляции у обучающихся спортивного центра в подростковом возрасте возможно путем проведения психолого-педагогической программы, сочетающей в себе обучающие занятия (тренинги), диагностику личности и мониторинг психологического состояния спортсмена. Для проверки гипотезы была проведена диагностика по таким психологическим критериям, как волевая саморегуляция, настойчивость, самообладание, тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность, склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере, склонность к самоконтролю в деятельности, уровень степени выраженности предварительного контроля, уровень степени выраженности текущего контроля (т. е. самоконтроля), склонность к социальному самоконтролю у 58 обучающихся спортивного центра отделений дзюдо и самбо, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы. Работа с данными проводилась с применением методов математической статистики (Т-критерий Вилкоксона и U-критерий Манна – Уитни). Результаты исследования свидетельствуют о подтверждении гипотезы.

Ключевые слова: психологическая саморегуляция; волевая саморегуляция; настойчивость; самообладание; стресс; тревожность; фобии; навык; дыхательные техники; нервно-мышечная релаксация; идеомоторика; сенсорная репродукция; аутотренинг.

Для цитирования: Шух А. Н. Диагностика эффективности программы формирования навыков психологической саморегуляции обучающихся спортивного центра в младшем подростковом возрасте // СМАЛЬТА. 2025. № 2. С. 29–46. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.03>



Diagnostics of the Effectiveness of the Program for the Formation of Psychological Self-Regulation Skills for Students of the Adolescent Sports Center

Andrey N. Shukh¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article examines the effectiveness of the proposed program for the formation of psychological self-regulation among students of the sports center in early adolescence. The results of an empirical study conducted on the basis of “Leader” in Novosibirsk are described. Based on the studied theoretical provisions, the hypothesis is put forward that the formation of the skill of psychological self-regulation among students of the sports center in adolescence is possible through a psychological and pedagogical program that combines educational classes (trainings), personality diagnostics and monitoring of the psychological state of the athlete. To test the hypothesis, a diagnosis was made based on such psychological criteria as volitional self-regulation, perseverance, self-control, anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity, a tendency to self-control in the emotional sphere, a tendency to self-control in activities, the degree of severity of preliminary control, the degree of severity of current control (that is, self-control), a tendency to social 58 students of the sports center had judo and sambo departments, which were divided into control and experimental groups. The work with the data was carried out using mathematical statistical methods Wilcoxon T-test and Mann – Utney U-test. The results of the study confirm the hypothesis.

Keywords: psychological self-regulation; volitional self-regulation; perseverance; self-control; stress; anxiety; phobias; skill; breathing techniques; neuromuscular relaxation; ideomotor skills; sensory reproduction; auto-training.

For Citation: Shukh A. N. Diagnostics of the Effectiveness of the Program for the Formation of Psychological Self-Regulation Skills for Students of the Adolescent Sports Center. *SMALTA*, 2025, no. 2, pp. 29–46. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.03>

Введение. Актуальность проведенной исследовательской работы обосновывается необходимостью формирования у спортсменов младшего подросткового возраста навыка контролирования своих действий и состояний в теле, формирования мыслительного процесса по созданию образов (продумывание ситуаций на спортивные темы с концентрацией внимания именно там, где есть успех), формирования навыка своевременного переключения от воздействия негативных психогенных факторов, а также умения возвращать психические процессы в нормальное протекание, ставить перед собой новые цели, стремиться к новым достижениям.

На данный момент показатель прогресса в достижении хороших результатов, выдающихся выступлений на широкомасштабных соревнованиях напрямую зависит от навыков психологической саморегуляции – серьезного звена системы психической подготовки спортсменов. Она является как важнейшей составляющей общей деятельности при подготовке к соревнованиям, так и психологическим ресурсом самих участников мероприятий [10; 14; 21].



Теоретико-методологическими основаниями данного исследования выступают: концепция психологической саморегуляции: факторы, условия и подходы, влияющие на формировании устойчивых навыков саморегуляции человека (В. И. Моросанова, Т. В. Василенко, Е. П. Ильин); концепция культурно-исторической парадигмы развития человека, включающая в себя вопросы детской психологии, в том числе обучение и развитие детей и подростков (Л. С. Выготский, С. Г. Касвинов, В. А. Алексеев).

Изучение научной литературы позволило рассматривать психологическую саморегуляцию как основной инструмент для решения ряда задач, стоящих перед обучающимися спортивного центра младшего подросткового возраста:

- «ускорение и улучшение восстановительных процессов после значительных физических и психологических нагрузок»;
- «направленное улучшение тактико-технических навыков с помощью мысленного выполнения упражнения»;
- «использование методов психологической саморегуляции как средств управления психическими состояниями при освоении материалов на учебно-тренировочных занятиях или при проявлении наработанных спортивных навыков в соревновательном режиме» [4; 5; 8].

Рассматривая вопросы саморегуляции, отметим, что процесс саморегуляции психологических состояний имеет особое значение при освоении учебно-тренировочного материала спортсмена. Особенно это важно для младшего подросткового возраста, который является наиболее благоприятным этапом жизни человека для формирования и развития навыка психологической саморегуляции. Этому способствует появившийся интерес к своей личности у подростков, начало формирование самооценки как новообразования (развитие ребенка позволяет давать оценку своим поступкам и качествам личности) [3; 9; 15].

Психологическая саморегуляция представляет собой регуляцию различных состояний, процессов, действий, осуществляемая самим организмом с помощью своей психической активности [7].

Психологическая саморегуляция затрагивает все области деятельности психики спортсмена и в нашей работе для более детального изучения вопроса предлагается данное психологическое качество разделить на три уровня.

1. *Физиологический* – регуляция функциональных систем (а именно: волевая саморегуляция), что «способствует снижению и повышению уровня деятельности функциональных систем организма», ускоряющая и углубляющая процесс восстановления организма после значительных физических и психических нагрузок.

2. *Психомоторный* – саморегуляция деятельности. Меры по улучшению памяти, внимания и особенно скорость и точность двигательных действий.

3. *Психический* – психоэмоциональная саморегуляция, направленная на формирование психологических отношений, обеспечивающих регуляцию и устойчивость эмоциональной и социальной сферы. Важно понимать, что это деление условно, поскольку механизмы всех трех уровней активируются одновременно [18].

При этом осознанность процесса психологической саморегуляции есть высший уровень саморегуляции, так как именно она является принципиально рефлексивным психологическим инструментом человека в организации своей активности на основе самоорганизации различных подсистем первичных психических процессов, свойств и состояний, выступающих средствами реализации этой активности.



Субъектные черты и стоящие за ними индивидуально-типические профили саморегуляции могут осознаваться субъектом активности и превращаться в психологические ресурсы. Сначала эти ресурсы используются для достижения целей поведения, а по мере взросления и накопления опыта трансформируются в ресурсы саморазвития.

Отдельно отметим функцию стабилизации психического состояния, регуляции уровня тревоги, формирования уверенности, где требуется включение в процесс регуляции механизмов психологического уровня и, соответственно, переход на третий уровень регуляции (что является личностным уровнем регуляции) [1; 13; 17; 20; 23].

В основу данной работы была положена следующая гипотеза: применение программы формирования психологической саморегуляции путем проведения психолого-педагогической программы, сочетающей в себе обучающие занятия (тренинги), диагностику личности и мониторинг психологического состояния спортсмена, позволяет заложить основные навыки психологической саморегуляции у спортсменов в младшем подростковом возрасте.

Методология и методы. Исследование проводилось на базе физкультурно-спортивного центра г. Новосибирска МБУДО ДООФСЦ «Лидер». Эмпирическую выборку составили 58 спортсменов младшего подросткового возраста, обучающихся на уровне начальной спортивной специализации, состоящей из мальчиков и девочек в возрасте от 12 до 14 лет. Данная выборка была разделена на две группы:

- экспериментальная группа (28 спортсменов), участники которой были задействованы на трех этапах эмпирического исследования (констатирующем, формирующем, контрольном);

- контрольная группа (30 спортсменов), участники которой были задействованы на двух этапах эмпирического исследования (констатирующем и контрольном).

В соответствии с предложенным ранее разделением на уровни и виды психологической саморегуляции в работе использованы следующие диагностические методики:

- 1) «Исследование волевой саморегуляции» – методика А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана [11], направленная на определение уровня произвольного развития саморегуляции;

- 2) «Самоконтроль в эмоциональной сфере» – вопросник Г. С. Никифорова, В. К. Васильева, С. В. Фирсовой [19], предназначенный для диагностики оценки самоконтроля в эмоциональной сфере. Методика основана на идее саморегуляции как функции установления соответствия между различными видами деятельности и психологией опрашиваемых. Данная методика применима для респондентов с 12 лет;

- 3) «Самооценка психических состояний» – методика Г. Айзенка [2]. Анкета Г. Айзенка создана на основе типологического подхода к изучению личности. Цель методики – определить уровни таких психологических свойств, как тревога, разочарование (фрустрация), гнев, резкость (ригидность). Методика помогает определить выраженность каждой сферы в уровнях: низкий, средний, высокий. Данный факт помогает в определении общего психического состояния диагностируемых.

При исследовании динамики изменения психологических параметров данные методики будут одинаково применимы как к экспериментальной, так и к контрольной группам. Оценка статистической значимости полученных результатов исследования проводилось с применением методов математической статистики: U-критерия



Манна – Уитни и Т-критерия Вилкоксона [6; 16].

Методы психологической саморегуляции, с помощью которых происходит развитие психики и реализация основных задач, были разделены на пять основных классов техник:

- класс «Дыхательные техники»;
- класс «Нервно-мышечная релаксация»;
- класс «Идеомоторная тренировка»;
- класс «Сенсорная репродукция образов» (его называют методом образных представлений);
- класс «Аутогенная тренировка».

Использование данных методов в спортивной образовательной программе направлено на решение следующих задач:

- 1) устранение стрессовых состояний;
- 2) снижение уровня эмоционального напряжения;
- 3) предотвращение нежелательных последствий;
- 4) увеличение концентрации ресурсов.

Результаты и их обсуждение. На рисунке 1 данные констатирующего этапа исследования показывают сравнение психологических показателей в виде средних показателей по группе у экспериментальной и контрольной групп.

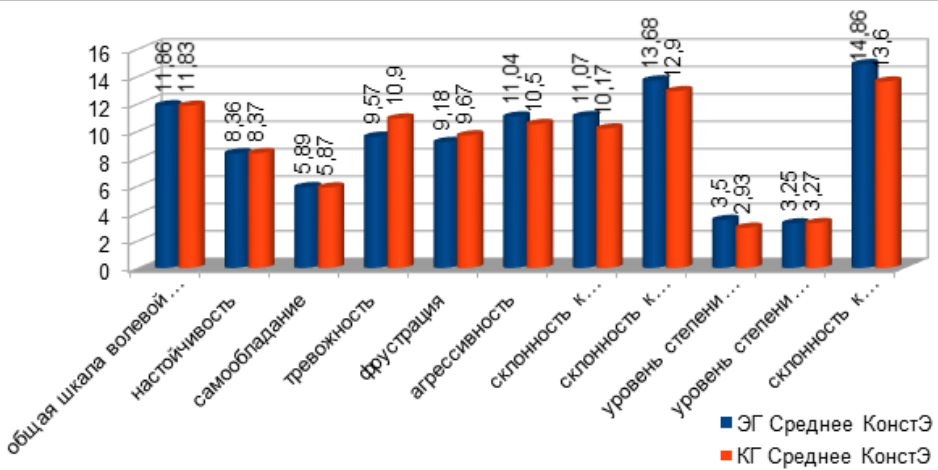


Рис. 1. График сравнения средних психологических показателей исследуемых групп на констатирующем этапе исследования

По результатам видно, что у экспериментальной группы преобладают такие психологические показатели, как «Общая шкала волевой саморегуляции» – 11,86 балла, показатели субшкал «Самообладание» – 5,89 балла и «Агрессивность» – 11,04 балла, «Склонность к самоконтролю в деятельности» – 13,68 балла, «Уровень степени выраженности предварительного самоконтроля» – 3,5 балла, «Склонность к социальному самоконтролю» – 14,86 балла. При этом у контрольной группы преобладают следующие психологические показатели: «Настойчивость» – 8,37 балла,

«Тревожность» – 10,9 балла, «Фрустрация» – 9,67 балла, «Уровень степени выраженности текущего самоконтроля» – 3,27 балла.

Проведя статистический анализ по U-критерию Манна – Уитни [6; 16], мы видим, что расчет уровня статистической значимости превышает заложенное условие $p < 0,05000$ по всем психологическим показателям (табл. 1).

Таблица 1

Оценка достоверности различий между исследуемыми группами на констатирующем этапе исследования с применением U-критерия Манна – Уитни, отмеченные критерии значимы на уровне $p < 0,05000$

Психологические переменные	Сум.ранг – ЭГдо	Сум.ранг – КГдо	U	p-уров.	N – ЭГдо	N – КГдо
Общая шкала волевой саморегуляции	816,0	895,0	410,0	0,882481	28	30
Настойчивость	806,5	904,5	400,5	0,767497	28	30
Самообладание	825,0	886,0	419,0	0,993792	28	30
Тревожность	709,5	1001,5	303,5	0,071072	28	30
Фрустрация	784,5	926,5	378,5	0,523485	28	30
Агрессивность	878,5	832,5	367,5	0,418430	28	30
Склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере	918,5	792,5	327,5	0,152268	28	30
Склонность к самоконтролю в деятельности	891,5	819,5	354,5	0,311809	28	30
Уровень степени выраженности предварительного контроля	914,5	796,5	331,5	0,170898	28	30
Уровень степени выраженности текущего (т. е. самоконтроля)	818,5	892,5	412,5	0,913263	28	30
Склонность к социальному самоконтролю	922,0	789,0	324,0	0,137271	28	30

По психологическим показателям статистический анализ определил, что различия не являются статистически достоверными и носят случайный характер.

Полученный результат позволяет нам утверждать следующее: экспериментальная и контрольная группы на констатирующем этапе однородны, и обучающиеся спортивного центра, принимающие участие в эксперименте на констатирующем этапе исследования, имеют близкие психологические показатели.

Программа развития навыков психологической саморегуляции представлена в таблице 2.



Программа развития навыков психологической саморегуляции

№	Наименование метода	Период изучения	Длительность занятия	Длительность упражнения
1	Дыхательная техника	С 1-го по 4-е занятие	30 мин.	5–10 мин.
2	Нервно-мышечная релаксация	С 5-го по 8-е занятие	30 мин.	8–12 мин. при разовой отработке упражнения, 18–22 мин. при двойной отработке упражнения
3	Идеомоторика	С 9-го по 12-е занятие	30 мин.	8–12 мин. при разовой отработке упражнения, 18–22 мин. при двойной отработке упражнения
4	Сенсорная репродукция	С 13-го по 16-е занятие	30 мин.	8–12 мин. при разовой отработке упражнения, 18–22 мин. при двойной отработке упражнения
5	Аутогенная тренировка	С 17-го по 20-е занятие	30 мин.	8–12 мин. при разовой отработке упражнения, 18–22 мин. при двойной отработке упражнения

Программа с использованием предложенных методов нацелена на формирование следующих навыков психологической саморегуляции у обучающихся спортивного центра в младшем подростковом возрасте [6; 12; 22]:

- 1) навык «мобилизации»;
- 2) навык «релаксации» (успокоения);
- 3) «технические» навыки (отработка тактико-технических действий);
- 4) навык «концентрации» (сосредоточения);
- 5) навык «стабилизации» (антиагрессивный);
- 6) «социально-независимый» навык;
- 7) навык «реалистического восприятия»;
- 8) «восстановительно-мотивационный» навык.

Предлагаемая программа формирования навыков психологической саморегуляции (табл. 2) нацелена на обучающихся спортивного центра младшего подросткового возраста, что соответствует этапу спортивной специализации. Базовая часть обучения психологической саморегуляции включает проведение обучающего тренинга, задачами которого является:

- осознание важности обучения навыкам психологической саморегуляции обучающимися спортивного центра;
- формирование у обучающихся спортивного центра интереса у предстоящим занятиям;
- получение обучающимися спортивного центра знаний о психологической саморегуляции;
- освоение методов психологической саморегуляции обучающимися спортивного центра;
- развитие навыков психологической саморегуляции у обучающихся спортивного центра.



После проведения диагностики психологических критериев на констатирующем этапе у контрольной и экспериментальной групп с экспериментальной группой проведен обучающий тренинг.

На начальном этапе отношение к тренингу у обучающихся спортивного центра было сдержанным, поскольку с подобным форматом занятий и задачами, которые решались на обучающем тренинге, участники ранее не сталкивались.

Участники обучающего тренинга в возрасте 12 лет не до конца осознавали происходящие с ними процессы, возникающие в результате выполнения упражнений. Им не хватало опыта представить и осознать, какой результат должен быть получен в процессе выполнения того или иного упражнения. Поведение было безучастным, обучающиеся в возрасте 12 лет предпочитали уделять внимание взаимному общению на отвлеченные темы в процессе занятий. Задания, которые давались для домашней проработки, выполняли единицы, на занятиях записи и заметки не делались. Выполнение упражнений было дисциплинированным, но носило показушный характер, было нацелено на ведущего, без включения осознания и рефлексии, по принципу «мне сказали – я сделал». В свою очередь, у участников в возрасте 14 лет при проведении занятий наблюдалась осознанность и включенность в процесс обучения. Материал воспринимался ими легко, с вниманием и интересом. В процессе обучающего занятия они поддерживали диалог с ведущим и делились приобретенным ранее опытом. Периодически наблюдались яркие вспышки рефлексии.

При освоении методики «Дыхательные техники» возникла сложность с изучением техники «Диафрагмальное дыхание». Освоение данной техники показало, что обучающиеся спортивного центра младшего подросткового возраста ранее с подобными задачами не сталкивались и не разделяли свое дыхание на дыхание грудной клеткой и брюшной полостью. Дыхание как инструмент регулирования физиологических процессов организма ими не использовался, а восстановление пульса, температуры тела, частоты дыхания и т. д. после больших физических нагрузок регулировалось путем снижения или полного исключения данных нагрузок, из-за чего со временем физиологические процессы успокаивались и возвращались в нормальное состояние.

На первых занятиях изучения методики «Нервно-мышечная релаксация» у обучающихся наблюдалось чрезмерное старание напрячь мускулатуру, что при переходе к расслаблению вызывало большую паузу между напряжением и самим расслаблением. Тем не менее уже на третьем занятии у обучающихся сформировалась мера напряжения, которая существенно сократила размер временного интервала перехода от напряжения к расслаблению. В результате некоторые обучающиеся достигали максимального состояния расслабления и по итогу выполнения упражнения засыпали.

При изучении методики «Идеомоторика» за основу технического действия был взят прием «Подсечка с подшагом». Отличительной особенностью данного тактико-технического действия является зависимость идеальности исполнения приема от чувства мышечного усилия, индекса оперативного мышления, реакции на движущийся объект и чувства пространственных движений на малых амплитудах с минимальным силовым воздействием на партнера.

Занятие проводилось в режиме наглядной демонстрации. Из числа участников был приглашен доброволец в качестве ассистента. На нем с применением техники «RETTLER» демонстрировался алгоритм изучения обучающего (тренировочного)



материала, после чего шла групповая проработка тактико-технического действия в парах. Уже на первом занятии при практическом опробовании результата проработки у обучающихся наблюдалось повышение настроения и интереса к данному тактико-техническому действию. После 3-го занятия обучающиеся показывали уверенное осознание алгоритма исполнения тактико-технического действия на этапе проработки. После 4-го занятия необходимость детальной проработки по предложенной технике «RETTLER» отпала, так как наблюдались уверенность и легкость в выполнении данного тактико-технического действия в парах.

После блока «Идеомоторика» у обучающихся вырос интерес к тренингу в целом, они начали приносить на занятия шариковые ручки и блокноты (которые выдавались на первом занятии), делать заметки и записи не только по просьбе ведущего, но и самостоятельно, повысилось настроение участников в начале занятий, задания для самостоятельной проработки стали выполняться большинством участников и с заметным увеличением качества выполнения.

Освоение методики «Сенсорная репродукция» и методики «Аутотренинг» участниками тренинга было принято хорошо. Это связано с тем, что на обучающих занятиях подготовительным этапом к изучению методик выступили техники «Дыхательная техника» и «Нервно-мышечная релаксация». После чего экспериментальная группа приступала к изучению данных методик.

В дальнейшем интерес сохранился, и в большей или меньшей степени наблюдался до полного окончания обучающего тренинга. Спустя два месяца, встречаясь на территории спортивного центра, участники обучающего тренинга транслировали радость, открытость. На вопросы о том, как встроеилось отработанное тактико-техническое действие в спортивный арсенал, ряд спортсменов отметил, что теперь данное тактико-техническое действие является одним из любимых в их арсенале, а у некоторых даже получалось его результативно применить в соревновательном режиме.

Контрольный этап исследования проводился в два этапа, на последнем занятии обучающего тренинга была проведена диагностика психологических состояний по принятым методикам с экспериментальной группой, и спустя два дня такая же работа была проведена с контрольной группой.

На рисунке 2 представлены психологические показатели контрольной группы, на нем видно соотношение средних показателей по группе до и после формирующего этапа.

У контрольной группы на стадии констатирующего этапа преобладают такие психологические показатели, как «Агрессивность» – 10,5 балла, «Склонность к самоконтролю в деятельности» – 12,9 балла, «Уровень степени выраженности текущего контроля» – 3,27 балла, «Склонность к социальному самоконтролю» – 13,6 балла. При этом у той же группы на уровне контрольного этапа преобладают все остальные психологические показатели, диагностируемые при помощи предложенных методик: «Общая шкала волевой саморегуляции» – 11,93 балла, «Настойчивость» – 8,63 балла, «Самообладание» – 5,93 балла, «Тревожность» – 12,1 балла, «Фрустрация» – 10,83 балла, «Склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере» – 10,4 балла, «Уровень степени выраженности предварительного самоконтроля» – 2,97 балла.



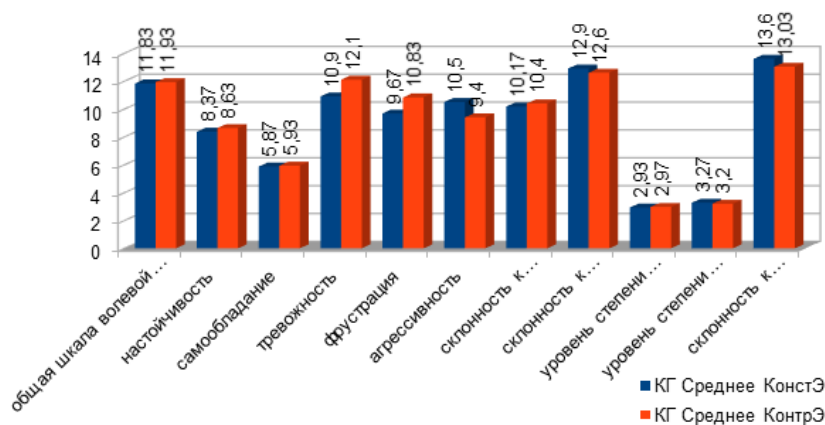


Рис. 2. График сравнения средних психологических показателей контрольной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования

Проведя статистический анализ по Т-критерию Вилкоксона [6; 16], мы видим, что статистическую значимость имеет только соотношение психологических показателей «Фрустрация», «Агрессивность» с показателями $p\text{-уров.} = 0,035174$, $p\text{-уров.} = 0,012815$ соответственно (табл. 3).

Таблица 3

Т-критерий Вилкоксона, данные контрольной группы (КГ) на третьем этапе (контрольного) исследования, отмеченные критерии значимы на уровне $p < 0,05000$

Психологические переменные	Число набл.	T	Z	p-уров.
Общая шкала волевой саморегуляции	21	109,5	0,208546	0,834803
Настойчивость	22	111,5	0,486985	0,626269
Самообладание	18	81,5	0,174201	0,861707
Тревожность	29	133,0	1,827160	0,067677
Фрустрация	28	110,5	2,106357	0,035174
Агрессивность	25	70,0	2,488889	0,012815
Склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере	25	129,0	0,901382	0,367386
Склонность к самоконтролю в деятельности	28	164,0	0,888086	0,374495
Уровень степени выраженности предварительного контроля	20	100,0	0,186663	0,851925
Уровень степени выраженности текущего контроля (т. е. самоконтроля)	17	71,0	0,260360	0,794587
Склонность к социальному самоконтролю	29	135,0	1,783914	0,074439

По остальным психологическим показателям статистический анализ определил, что различия не являются статистически достоверными и носят случайный характер. Полученный результат позволяет нам утверждать, что у контрольной группы на констатирующем и на контрольном этапах изменения психологических показателей



носят эмоциональный характер и связаны с особенностями учебно-тренировочного и соревновательных процессов, протекающих в период проведения данного эмпирического исследования.

На рисунке 3 представлено сравнение психологических показателей экспериментальной и контрольной групп, на нем видно соотношение средних показателей по итогу формирующего этапа.

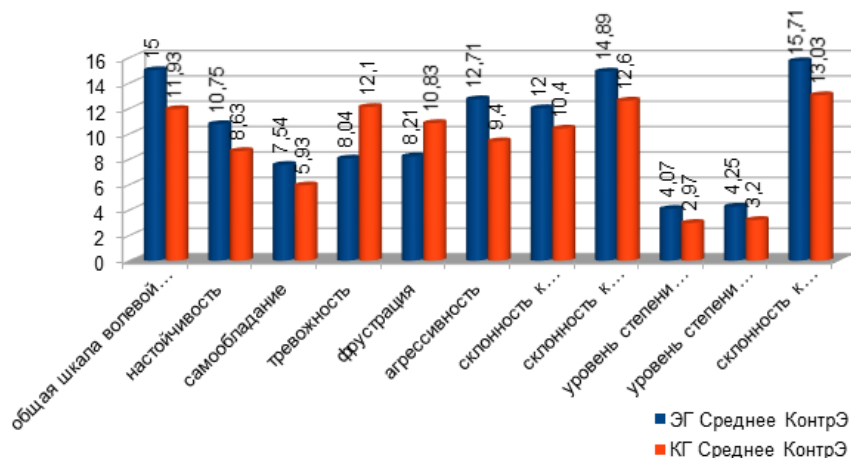


Рис. 3. График сравнения средних психологических показателей контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе исследования

Отметим, что у контрольной группы на стадии контрольного этапа преобладают такие психологические показатели, как «Тревожность» – 12,1 балла и «Фрустрация» – 10,83 балла. При этом у той же группы все остальные психологические показатели, диагностируемые при помощи предложенных методик, ниже, чем у экспериментальной группы и в средних значениях, и в суммах рангов (табл. 4).

Таблица 4

Оценка достоверности различий между исследуемыми группами на контрольном этапе исследования (метод статистического анализа U-критерий Манна – Уитни, отмеченные критерии значимы на уровне $p < 0,05000$)

Психологические переменные	Сум.ранг – ЭГ после	Сум.ранг – КГ после	U	p-уров.	N – ЭГ после	N – КГ после
1	2	3	4	5	6	7
Общая шкала волевой саморегуляции	1015,5	695,5	230,5	0,003272	28	30
Настойчивость	998,0	713,0	248,0	0,007616	28	30
Самообладание	1020,0	691,0	226,0	0,002604	28	30
Тревожность	450,0	1261,0	44,0	0,000000	28	30
Фрустрация	579,0	1132,0	173,0	0,000125	28	30
Агрессивность	1127,0	584,0	119,0	0,000003	28	30

1	2	3	4	5	6	7
Склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере	984,0	727,0	262,0	0,014255	28	30
Склонность к самоконтролю в деятельности	1012,5	698,5	233,5	0,003801	28	30
Уровень степени выраженности предварительного контроля	1051,0	660,0	195,0	0,000477	28	30
Уровень степени выраженности текущего (т. е. самоконтроля)	1028,5	682,5	217,5	0,001671	28	30
Склонность к социальному самоконтролю	1034,0	677,0	212,0	0,001243	28	30

Проведя статистический анализ по методу «U-критерий Манна – Уитни» [6; 16] (табл. 4), необходимо отметить, что статистическую значимость имеют все исследуемые психологические показатели. Полученный результат позволяет нам утверждать, что у экспериментальной группы на контрольном этапе изменения психологических показателей вызваны результатом проведенного учебного тренинга, цель которого состояла в формировании психологической саморегуляции у обучающихся спортивного центра младшего подросткового возраста.

На рисунке 4 представлено сравнение психологических показателей экспериментальной группы, на нем видно соотношение средних показателей до и после формирующего этапа эксперимента.

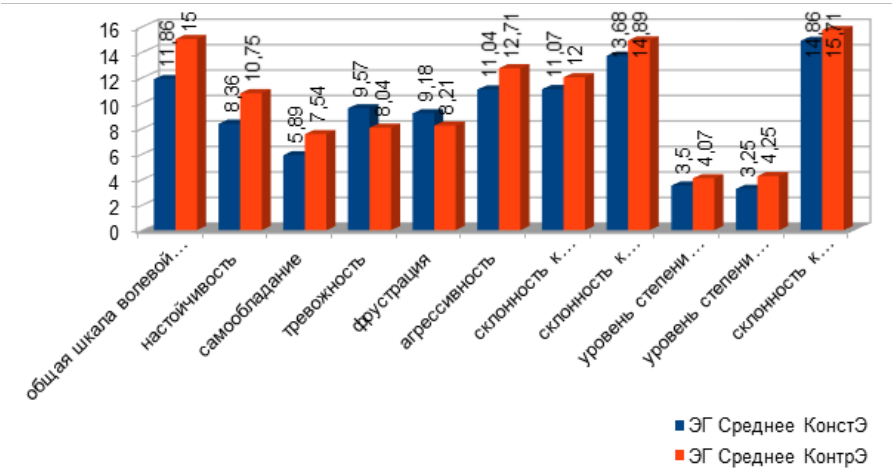


Рис. 4. График сравнения средних психологических показателей экспериментальной группы до и после формирующего этапа исследования



Мы видим, что у экспериментальной группы на стадии контрольного этапа преобладают все психологические показатели, кроме «Тревожности» – 9,57 балла и «Фрустрации» – 9,18 балла. Преобладание показано и в абсолютных показателях средних значений, и в суммах рангов (табл. 4).

Статистический анализ по методу «Т-критерий Вилкоксона» [6; 16] представлен в таблице 5.

Таблица 5

Динамика изменений показателей экспериментальной группы (ЭГ) до и после формирующего этапа исследования с применением метода статистического анализа Т-критерия Вилкоксона, отмеченные критерии значимы на уровне $p < 0,05000$

Психологические переменные	Число набл.	T	Z	p-уров.
Общая шкала волевой саморегуляции	27	44,5	3,471612	0,000517
Настойчивость	26	50,5	3,174747	0,001500
Самообладание	21	20,5	3,301977	0,000960
Тревожность	26	69,0	2,704885	0,006833
Фрустрация	28	135,5	1,537071	0,124277
Агрессивность	28	69,0	3,051371	0,002278
Склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере	27	85,5	2,486587	0,012898
Склонность к самоконтролю в деятельности	26	96,5	2,006440	0,044810
Уровень степени выраженности предварительного контроля	20	54,0	1,903966	0,056915
Уровень степени выраженности текущего контроля (т. е. самоконтроля)	20	20,5	3,154611	0,001607
Склонность к социальному самоконтролю	27	147,0	1,009050	0,312951

Результаты статистического анализа по методу «Т-критерий Вилкоксона» [6; 16] (табл. 5) позволяют сделать вывод, что статистическую значимость имеют сравнения «Общая шкала волевой саморегуляции» – $p = 0,000$, субшкала «Настойчивость» – $p = 0,002$, субшкала «Самообладание» – $p = 0,001$, «Тревожность» – $p = 0,007$, «Агрессивность» – $p = 0,002$, «Склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере» – $p = 0,013$, «Склонность к самоконтролю в деятельности» – $p = 0,045$, «Уровень степени выраженности текущего контроля (т. е. самоконтроля)» – $p = 0,002$. Данные изменения возникли в результате проведения программы тренинга по формированию психологической саморегуляции на формирующем этапе исследования.

Таким образом, по результатам диагностики психологических показателей мы видим, что на констатирующем этапе исследования исследуемые показатели не выявили статистической значимости (табл. 1), что позволяет нам утверждать об однородности экспериментальной и контрольной групп, а также об одинаковом уровне психологических показателей у участников групп.

По окончании формирующего этапа, после проведения обучающего тренинга, анализ исследования психологических показателей между экспериментальной и контрольной группами, проведенный в рамках контрольного этапа, показывает динамику изменений в абсолютных показателях в экспериментальной группе относительно контрольной группы, что выражается как в самих баллах психологи-



ческих показателей (рис. 2), выявленных в процессе диагностики, так и в суммах рангов и подтверждается статистической значимостью исследования путем расчета U-критерия Манна – Уитни [6; 16] (табл. 3).

На контрольном этапе у экспериментальной группы наблюдаются положительные изменения в ряде психологических показателей (рис. 4), качество изменений которых было подтверждено расчетом статистической значимости (табл. 5), в частности в «Общей шкале волевой саморегуляции» с 11,86 балла на констатирующем этапе до 15,0 баллов на контрольном этапе с уровнем статистической значимости p -уров. = 0,001, в том числе субшкалах «Настойчивость» с 8,36 балла на констатирующем этапе до 10,75 балла на контрольном этапе с уровнем статистической значимости p -уров. = 0,002 и «Самообладание» с 5,89 балла на констатирующем этапе до 7,54 балла на контрольном этапе с уровнем статистической значимости p -уров. = 0,001, исследованных по методике А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана [11]. При этом изменения коснулись большинства участников экспериментальной группы: «Общая шкала волевой саморегуляции» – 27 из 28 участников, субшкала «Настойчивость» – 26 из 28 участников, субшкала «Самообладание» – 21 из 28 человек. Данные контрольной группы на контрольном этапе в рассмотренных психологических критериях статистической значимости не показали.

Психологические показатели, исследованные по методике Г. Айзенка [2], также показали положительные изменения (рис. 4), что было подтверждено расчетом статистической значимости (табл. 5). «Тревожность» снизилась с 9,57 балла на констатирующем этапе до 8,04 балла на контрольном этапе с уровнем статистической значимости p -уров. = 0,007, «Агрессивность» с 11,04 балла на констатирующем этапе и выросла до 12,71 балла на контрольном этапе с уровнем статистической значимости p -уров. = 0,002. Исключение «Фрустрация» – показав положительную динамику изменения психологических показателей с 9,18 балла на констатирующем этапе до 8,215 балла на контрольном этапе, статистическая значимость не соответствовала принятому диапазону $p < 0,05000$: p -уров. = 0,124.

Изменения были зафиксированы у большинства участников экспериментальной группы: «Тревожность» – 26 из 28 участников, «Агрессивность» – 28 из 28 участников.

Анализ исследуемых психологических показателей с применением вопросника Г. С. Никифорова, В. К. Васильева, С. В. Фирсовой [19] наглядно демонстрирует положительную динамику изменений исследуемых качеств (рис. 4), что также подтверждается расчетом статистической значимости (табл. 5). Психологический критерий «Склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере» вырос с 11,07 балла на констатирующем этапе до 12,00 баллов на контрольном этапе с уровнем статистической значимости p -уров. = 0,012, критерий «Склонность к самоконтролю в деятельности» вырос с 13,18 балла на констатирующем этапе до 14,89 баллов на контрольном этапе с уровнем статистической значимости p -уров. = 0,045, «Уровень степени выраженности текущего контроля (самоконтроля)» вырос с 3,25 балла на констатирующем этапе до 4,25 баллов на контрольном этапе с уровнем статистической значимости p -уров. = 0,002.

Исключение: «Уровень степени выраженности предварительного контроля» и «Склонность к социальному самоконтролю», показав положительную динамику изменения психологических показателей на контрольном этапе, статистическая значимость не соответствовала принятому диапазону $p < 0,05000$: соответственно, p -уров. = 0,057 и p -уров. = 0,313.



Изменения были зафиксированы у большинства участников экспериментальной группы: «Склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере» – 27 из 28 участников, «Склонность к самоконтролю в деятельности уровень» – 26 из 28 участников, «Склонность к самоконтролю в деятельности уровень» – 20 из 28 участников.

Выводы. Проведенное исследование наглядно демонстрирует, что после обучающего тренинга формируется навык психологической саморегуляции, снижается тревожность, развиваются склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере и склонность к самоконтролю в процессе деятельности. Данные показатели подтверждают возможность совершенствовать психологические основы саморегуляции у спортсменов в подростковом возрасте путем проведения психолого-педагогической программы, сочетающей в себе обучающие занятия (тренинги), диагностику личности и мониторинг психологического состояния спортсмена, и, таким образом, формировать навык саморегуляции.

Проведенный мониторинг психологического состояния обучающихся спортивного центра наглядно продемонстрировал эффективность проведенного обучающего тренинга с целью формирования навыка психологической саморегуляции, эффект которого заключается в снижении тревожности, фрустрации и развитии склонности к самоконтролю в эмоциональной сфере, в деятельности и склонности к социальному самоконтролю. Таким образом, исследуемые психологические показатели подтверждают возможность совершенствовать психологические основы саморегуляции у спортсменов в подростковом возрасте путем проведения психолого-педагогической программы, сочетающей в себе обучающие занятия (тренинг).

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы для разработки методических рекомендаций по внедрению данной программы для обучения навыкам психологической саморегуляции при подготовке спортсменов начальной спортивной специализации как в части учебно-тренировочного процесса в рамках тренировочных занятий, так и при подготовке к соревнованиям. Анализ полученных данных позволяет разрабатывать семинары, тренинги для работы со спортсменами младшего подросткового возраста.

Список источников

1. Аблеев С. Р. Управление сознанием: теоретические основы психической саморегуляции. М.: ИПЛ, 2017. 263 с.
2. Айзенк Г. Опросник «Самооценка психических состояний» [Электронный ресурс]. URL: <https://testoteka.narod.ru/lichn/1/01.html> (дата обращения: 25.04.2025).
3. Алексеев В. А. Самосознание и мотивация деятельности на рубеже подросткового и старшего школьного возраста // Проблемы мотивации общественно-полезной деятельности школьников. М.: Наука, 2017. С. 103–107.
4. Бендюков М. А. Психология саморегуляции: учебное пособие. СПб.: ПГУПС, 2021. 47 с.
5. Бызова В. М. Психосоматическая саморегуляция личности: общепсихологический подход: учебно-методическое пособие. СПб.: Скифия-принт, 2020. 89 с.
6. Большев Л. Н., Смирнов Н. В. Таблицы математической статистики. 2 изд. М.: Наука, 1968. 473 с.
7. Василенко Т. Д. Психологическая саморегуляция в спорте: учебное пособие. Курск: Изд-во КГМУ, 2017. 182 с.
8. Василенко Т. Д. Психологические факторы и условия успешности спортивной деятельности подростков. Курск: Изд-во КГМУ, 2018. 172 с.



9. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 2009. 224 с.
10. *Давыдов В. В.* Современная общая психология и психология спорта // Теория и практика физической культуры. 2000. № 2. С. 9–13.
11. *Зверьков А. В., Эйрман Е. В.* Опросник «Исследование волевой саморегуляции» [Электронный ресурс]. URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/2/05.html> (дата обращения: 25.04.2025).
12. *Иванов В. Д.* Аутогенная тренировка в спорте как эффективное средство регуляции психоэмоционального состояния // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. Т. 4, № 3. С. 25–30.
13. *Ильин Е. П.* Психология воли. СПб.: Питер, 2000. 368 с.
14. *Ильин Е. П.* Психология спорта. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
15. *Касвинов С. Г.* Система Выготского. Книга 1: Обучение и развитие детей и подростков. Харьков: Райдер, 2013. 460 с.
16. *Кramer Г.* Математические методы статистики. 2-е изд. М.: Мир, 1975. 648 с.
17. *Мокина Е. С., Жуков Н. А., Бурмистрова К. О.* Изучение проблемы психоэмоциональных состояний у спортсменов во время соревнований и тренировок // Актуальные проблемы, современные тенденции развития физической культуры и спорта с учетом реализации национальных проектов: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М.: Изд-во РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2021. С. 1057–1061.
18. *Моросанова В. И.* Развитие ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции достижения целей и саморазвития человека // Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени. СПб.: Нестор-История, 2020. С. 11–37.
19. *Никифоров Г. С., Васильев В. К., Фирсова С. В.* Вопросник для выявления выраженности самоконтроля [Электронный ресурс]. URL: <https://cpd-program.ru/methods/vses.htm> (дата обращения: 25.04.2025).
20. *Первичко Е. И.* Регуляция эмоций: клинико-психологический аспект. М.: Когито-Центр, 2020. 362 с.
21. *Сальников В. А., Бабушкин Г. Д., Андрущишин И. Ф., Хваткая Е. Е.* Психологические факторы успешности в спортивной деятельности. Омск: СибАДИ, 2020. 326 с.
22. *Шульц И. Г.* Аутогенная тренировка. М.: Медицина, 1985, 32 с.
23. *Щербатых Ю. В.* Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2011. 256 с.

References

1. Ableev S. R. *Mind Control: Theoretical Foundations of Mental Self-Regulation*. Moscow: IPL Publ., 2017, 263 p. (In Russian)
2. Eysenck G. *The Questionnaire "Self-Assessment of Mental States"* [Electronic resource]. URL: <https://testoteka.narod.ru/lichn/1/01.html> (date of access: 25.04.2025). (In Russian)
3. Alekseev V. A. Self-Awareness and Motivation of Activity at the Turn of Adolescence and High School Age. *Problems of Motivation of Socially Useful Activities of Schoolchildren*. Moscow: Nauka Publ., 2017, pp. 103–107. (In Russian)
4. Bendyukov M. A. *Psychology of Self-Regulation*. Saint Petersburg: PGUPS Publ., 2021, 47 p. (In Russian)
5. Byzova V. M. *Psychosomatic Self-Regulation of Personality: a General Psychological Approach*: textbook. Saint Petersburg: Scythia-print Publ., 2020, 89 p. (In Russian)
6. Bolshev L. N., Smirnov N. V. *Tables of Mathematical Statistics*. 2nd ed. Moscow: Nauka Publ., 1968, 473 p. (In Russian)
7. Vasilenko T. D. *Psychological Self-Regulation in Sports*. Kursk: KSMU Publ., 2017, 182 p. (In Russian)



8. Vasilenko T. D. *Psychological Factors and Conditions of Success of Athletic Activity of Adolescents*. Kursk: KSMU Publ., 2018, 172 p. (In Russian)
9. Vygotsky L. S. *Questions of Child Psychology*. Saint Petersburg: SOYUZ Publ., 2009, 224 p. (In Russian)
10. Davydov V. V. Modern General Psychology and Sports Psychology. *The Theory and Practical Physics Cult*, 2000, no. 2, pp. 9–13. (In Russian)
11. Zverkov A. V., Eidman E. V. *Questionnaire "Research of Volitional Self-Regulation"* [Electronic resource]. URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/2/05.html> (date of access: 25.04.2025). (In Russian)
12. Ivanov V. D. Autogenic Training in Sports as an Effective Means of Regulating the Psychoemotional State. *Current issues of pedagogy and psychology*, 2023, vol. 4, issue 3, pp. 25–30. (In Russian)
13. Ilyin E. P. *Psychology of Will*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2000, 368 p. (In Russian)
14. Ilyin E. P. *Psychology of Sports*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2008, 352 p. (In Russian)
15. Kasvinov S. G. *Vygotsky's System. Book 1: Education and Development of Children and Adolescents*. Kharkiv: Ryder Publ., 2013, 460 p. (In Russian)
16. Kramer G. *Mathematical Methods of Statistics*. 2nd ed. Moscow: Mir Publ., 1975, 648 p. (In Russian)
17. Mokina E. S., Zhukov N. A., Burmistrova K. O. Study of the problem of psychoemotional states in athletes during competitions and training. *Actual problems, modern trends in the development of physical culture and sports, taking into account the implementation of national projects: materials of the III All-Russian scientific and practical conference with international participation*. Moscow: Publishing house of the Plekhanov Russian University of Economics, 2021, pp. 1057–1061. (In Russian)
18. Morosanova V. I. Development of a Resource Approach to the Study of Conscious Self-Regulation of Achieving Goals and Human Self-Development. *Psychology of Self-Regulation: Evolution of Approaches and Challenges of the Time*. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 2020, pp. 11–37. (In Russian)
19. Nikiforov G. S., Vasiliev V. K., Firsova S. V. *Questionnaire to Identify the Severity of Self-Control* [Electronic resource]. URL: <https://cpd-program.ru/methods/vses.htm> (date of access: 25.04.2025). (In Russian)
20. Pervichko E. I. *Emotion Regulation: Clinical and Psychological*. Moscow: Kogito-Center Publ., 2020, 362 p. (In Russian)
21. Salnikov V. A., Babushkin G. D., Andrushchishin I. F., Khatkaya E. E. *Psychological Factors of Success in Sports Activities*. Omsk: SibADI Publ., 2020, 326 p. (In Russian)
22. Schultz I. G. *Autogenic Training*. Moscow: Medicina Publ., 1985, 32 p. (In Russian)
23. Shcherbatykh Yu. V. *Psychology of Stress and Methods of Correction*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2011, 256 p. (In Russian)

Информация об авторе

Андрей Николаевич Шух – магистр, направление «Педагогическая психология», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, shukh.74@mail.ru

Information about the Author

Andrey N. Shukh – Master's Degree in Educational Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, shukh.74@mail.ru



Поступила: 29.04.2025

Одобрена после рецензирования: 05.06.2025

Принята к публикации: 20.06.2025

Received: 29.04.2025

Approved after peer review: 05.06.2025

Accepted for publication: 20.06.2025



СМАЛЬТА 2025, № 2

SMALTA 2025, no. 2

Научная статья

УДК 159.97+159.98

DOI: 10.15293/2312-1580.2502.04

Психологическая игра «Тропа трансформации» в работе с травматическими переживаниями

Андронникова Ольга Олеговна¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения психологических игр для трансформации травматических переживаний. Дано понятие травмы, проанализировано ее воздействие на психику человека и представлены правила организации работы с травматическими переживаниями. Описан один из интегративных подходов к терапии травмы, опирающийся на использования гипотетических сценариев для решения задач клиентов (Я. Морено). Подчеркивается, что трансформационная игра является сложным психологическим инструментом, направленным на изменение мышления и преобразования жизни участников игры. Выделены механизмы игрового воздействия, стимулирующие к преодолению препятствий. Предложена авторская групповая психологическая игра «Тропа трансформации», цель которой преобразование жизненных травм в ресурсы и личные достижения. Игра состоит из шести станций, последовательное прохождение которых позволяет игрокам научиться находить личностные ресурсы в сложных и травматических ситуациях, изменять восприятие произошедших событий, обретать контроль над жизнью. В статье содержится описание игры, ее структура, последовательность игровых действий, инструкции и вопросы для ведущего. Отдельно включен чек-лист для игропрактиков (мастеров игры). Отмечено, что интеграция игрового подхода в терапию травм может выступать эффективным методом, позволяющим участникам получать необходимую помощь.

Ключевые слова: психологические игры; трансформационные игры; психологическая травма; психологический рост; терапевтические методы работы с травматическими переживаниями; ресурсы личности.

Для цитирования: Андронникова О. О. Психологическая игра «Тропа трансформации» в работе с травматическими переживаниями // СМАЛЬТА. 2025. № 2. С. 47–62. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.04>



Psychological Game “Path of Transformation” in Working with Traumatic Experiences

Olga O. Andronnikova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article addresses the use of psychological games for transforming traumatic experiences. The concept of trauma, its impact on the human psyche and the rules for organizing work with traumatic experiences are given. One of the integrative approaches to trauma therapy is described, which relies on the use of hypothetical scenarios to solve clients' problems (J. Moreno). It is emphasized that a transformational game is a complex psychological tool aimed at changing the thinking and transforming the lives of game participants. The mechanisms of game influence that stimulate overcoming obstacles are highlighted. A author's group psychological game “Path of Transformation” is proposed, the purpose of which is to transform life traumas into resources and personal achievements. The game consists of six stations, the sequential passage of which allows players to learn to find personal resources in difficult and traumatic situations, change the perception of past events, and regain control over their lives. The article contains a description of the game, its structure, the sequence of game actions, instructions and questions for the leader. A checklist for game practitioners (game masters) is separately included. It is noted that the integration of a game-based approach into trauma therapy can be an effective method to enable participants to receive the help they need.

Keywords: psychological games; transformational games; psychological trauma; psychological growth; therapeutic methods of working with traumatic experiences; personal resources.

For Citation: Andronnikova O. O. Psychological Game “Path of Transformation” in Working with Traumatic Experiences. *SMALTA*, 2025, no. 2, pp. 47–62. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.04>

Введение

Травма – это больше, чем просто психологический опыт; это сложная физиологическая реакция, которая может оставить неизгладимый след в психике и теле человека [1].

Травму можно определить как любой опыт, который подавляет способность человека справиться и заставляет чувствовать себя беспомощными, напуганными или находящимся в опасности. Это может включать единичные события, такие как несчастные случаи или нападения, или продолжающиеся события, такие как пренебрежение в детстве или расовая травма. Важно понимать, что травма касается не только самого события, но и того, как нервная система реагирует на это событие и обрабатывает его [5].

При переживании травмы нервная система переходит в состояние повышенной готовности, активируя реакции «бей, беги или замри». Эта физиологическая реакция призвана защитить человека в момент опасности. Однако у многих людей, переживших травму, это состояние повышенного возбуждения может сохраняться долгое время после того, как угроза миновала, что приводит к ряду физических



и эмоциональных симптомов. Преодоление травматического опыта – это длительный процесс, требующий использования комплекса техник и технологий, реализующих свое воздействие на разных уровнях: телесном, когнитивном, эмоциональном [12].

Одно из направлений, которое можно отнести к интегративным подходам, – игровая терапия, игропрактика или игры трансформации.

Данный подход был определен на основании Дж. Морено [3] для создания воображаемой реальности и представляет собой тип экспериментальной техники, которая включает в себя воспроизведение реальных или воображаемых ситуаций из прошлого, настоящего или будущего человека [14, с. 80]. Обычно он используется для улучшения способности человека понимать эмоции и то, как они связаны с текущими триггерами [19], или для моделирования нового поведения и отработки навыков в специально созданной безопасной среде [17].

Исследования эффективности использования гипотетических сценариев для решения задач клиентов показало свою эффективность: в области формирования идентичности подростков [8], повышения самосознания и эмпатии [18], формирования критического и этического мышления [20], отработки социальных навыков [11], личностных проблем [14].

Интегрированная игровая терапия, ориентированная на травму, – это программа, которая использует комбинацию директивных и недирективных подходов для продвижения структурированной, целенаправленной терапии для детей, подвергшихся насилию, и их семей [9]. Отдельное внимание в зарубежной науке в настоящее время уделяют использованию видеоигр для преодоления травмы [16]. Игровая терапия выступает актуальным направлением работы с травматическими последствиями и для взрослых [21].

Трансформационная игра – это сложный психологический инструмент, созданный на основе принципов групповых настольных игр (или «салонных» развлекательных игр), при этом ориентированных на работу с личными запросами участников [2; 6]. Суть игры в нахождении оптимальных решений и преодолении личностных кризисов, сложных ситуаций по запросу участников. По сути, трансформационная игра – это инструмент самопознания, основанный на феноменологическом подходе, предназначенный для изменения мышления и преобразования жизни [2; 10]. В отличие от традиционной терапии, которую некоторые считают пугающей или стигматизирующей, трансформационные игры предлагают веселый, увлекательный способ внести значительные изменения в жизнь.

Настольные ролевые игры, объединяя аспекты научно обоснованных вмешательств, таких как ролевые игры, психодрама и групповая психотерапия, доказали свою эффективность в качестве терапевтического вмешательства для подростков и взрослых [7]. Как показывают исследования вмешательств, основанных на психологических ролевых играх, могут способствовать изменению мышления, формированию самооценки и улучшению межличностных отношений [13].

Игропрактика в терапии и психологическом консультировании – это модальность, которая включает в себя разные игрофицированные практики, методы и направления психологии и психотерапии [4].

В рамках игрового взаимодействия мастер игры (игропрактик) создает сцены, в которых игроки отправляются в совместное приключение. В терапии мастер может настроить игру так, чтобы формирование нужных качеств участников, напри-



мер поощрять тревожного игрока пойти на риск или «примерить» новые для себя жизненные навыки в качестве персонажа [13; 15].

Отметим, что данное направление терапии использует дополнительные механизмы для стимулирования активности участников и готовности преодолевать барьеры и сложности, возникающие в игре, – игровые вознаграждения. Разнообразие вознаграждений связано с психологическими особенностями игроков и задачами игрового взаимодействия. N. C. Worth и A. S. Book [22] в своем исследовании отмечают, что с помощью системы вознаграждений, благоприятствующей альтернативному поведению (например, состраданию, доброте), можно изменить поведенческие предпочтения, связанные с психопатией, такими как нечестность, безрассудство и нетерпение. Э. Д. Килмер с коллегами [15] отмечает, что кроме вознаграждения терапевтические прикладные игры содержат множество игровых систем и механизмов для изменений, обнаруженных в различных терапевтических ориентациях.

Трансформационные игры и игропрактики относятся к категории групповой терапии травм. Групповая терапия травм – это специализированная форма психотерапии, которая объединяет людей, переживших схожие травматические события или разделяющих общие трудности [23]. Этот терапевтический подход создает поддерживающую среду, в которой люди, перенесшие травмы, могут общаться, делиться своим опытом и учиться друг у друга стратегиям преодоления трудностей. Сила групповой терапии заключается в ее способности бороться с изоляцией, которую часто испытывают люди после травм, предлагая чувство принадлежности и понимания, которое может быть глубоко исцеляющим [15].

Одним из ключевых преимуществ групповой терапии для переживших травму является возможность наблюдать за прогрессом других и обрести надежду на собственное выздоровление. По мере того как катарсис в групповой терапии разворачивается, участники часто находят утешение в осознании того, что они не одиноки в своих трудностях. Этот общий опыт может быть невероятно подтверждающим и вдохновляющим, помогая участникам чувствовать себя менее стигматизированными и более понятыми.

Принято выделять пять основных областей процесса исцеления травм: 1) переработка и переосмысление травм (осознание и принятие); 2) управление негативными состояниями (чувство боли, скорбь); 3) восстановление представления о себе; 4) установление связей с другими людьми; 5) восстановление надежды и силы, веры в будущее.

При организации групповой работы с травматическим опытом необходимо опираться на концепцию чувствительности к травмам, означающую необходимость учета и понимания, что пережитая травма может повлиять на восприятие любой происходящей ситуации (особенно медитативных компонентов и упражнений). Участники, пережившие травму, могут быть переполнены воспоминаниями и ощущениями травматического события. Это требует создания большей безопасности в психологической работе, определяющей технологии, используемые для группы. Для создания безопасности необходимо:

- понимание признаков травмы, особенно у детей;
- предоставить участникам выбор и чувство контроля над своим выбором;
- изменения фактических инструкций и практик;
- обеспечение безопасности.

Разнообразные мероприятия групповой терапии задействуют различные чувства



и подходят для стилей обучения. Благодаря этому групповая терапия травм может учитывать сложную природу травмы и ее влияние на разум, тело и психику.

Возвращаясь к психологическим играм, направленным на работу с травматическими переживаниями, необходимо отметить, что игра должна охватывать восемь важнейших аспектов.

- Общая цель, которая мотивирует разработку игры.
- Целевая группа и контекст: понимание экосистемы использования игры.
- Трансформации игроков: точное понимание тех изменений, которые закладываются в ход игры.
- Барьеры: понимание того, что будет стоять на пути к цели, и механизмов, которые заставят измениться игроков.
- Карта игры: критически важный контент, который должен воплощать ваш игровой опыт.
- Предыдущие исследования, которые выступают основой для стратегии и трансформационного дизайна игры.
- Ожидаемые результаты: те изменения, которые участники получают от игры.
- Оценка эффективности: критерии оценки тех достижений и трансформации, которые ожидаются от игры [9].

Понимание данных аспектов позволяет обеспечить целенаправленное воздействие, реализуемое в игровом формате. В данной статье мы предлагаем описание психологической игры «Тропа трансформации».

Теоретико-методологическими основами данного подхода к работе с травмами выступает концепция игры как инструмента для самопознания и изменения, включая сюжетность, символику, ролевую игру и метафору. Кроме того, основанием выступает концепция Дж. Морено, опирающаяся на воображаемую реальность, в рамках которой происходит воспроизведение реальных или воображаемых ситуаций из прошлого; гуманистическая психология, акцентирующая внимание на самоактуализации и личностном росте, рассматривающая человека как целостное существо со способностью к самоизменению через осознание своих чувств и действий; системный подход. Методологически психологическая игра строится на принципах мягкой фасилитации, в рамках которой ведущий создает поддерживающую атмосферу и направляет участников, не принуждая к действиям.

Психологическая игра «Тропа трансформации»

Данная психологическая игра нацелена на помощь участникам в преобразовании своих жизненных травм в ресурсы и личные достижения, а также укрепление чувства внутренней силы и устойчивости.

Цель игры. Игра направлена на помощь участникам в осознании своих травм и преобразование негативного жизненного опыта в ресурсы и силы, которые помогут в будущем. В групповом формате игра также способствует развитию эмпатии, поддержки и взаимопомощи между участниками.

Общее время игры от 90 (1,5 часа) до 150 минут (2,5 часа) в зависимости от группы и глубины проработки.

Отметим требования к квалификации проводящего игру: навыки работы с эмоциями, управления групповой динамикой, психологической работы, управления конфликтом, а также специальные навыки и знания по теме игры.

Необходимые материалы:

1. Бумага, рисуночные средства (цветные карандаши, фломастеры, маркеры), стикеры для записи с клеевым краем.



2. Карточки с вопросами или заданием для каждой станции.
3. Музыкальное сопровождение (спокойная, вдохновляющая музыка).
4. Пространство для игры, желательно в большом помещении.
5. Удобные стулья или подушки для сидения.

6. Ресурсы для изготовления талисманов. В зависимости от возможностей это могут быть талисманы из бумаги, рисунки на стикерах, небольшие камни, которые участники раскрашивают и покрывают лаком, или маленькие сувениры (например, браслеты), которые участники выберут и смогут унести с собой как символ изменений.

Структура игры. Игра состоит из шести станций, каждая из которых посвящена отдельному этапу осознания и трансформации травмы. Участники последовательно проходят через каждую станцию, отвечая на заданные игропрактиком вопросы, размышляя или выполняя практические задания. В конце игры участники обсуждают свои мысли и чувства с другими участниками, желательно в общем кругу.

Игровые станции.

1. **Станция «Принятие».** Участники вспоминают о своих травмах, произошедших в течение их жизни. В конце этого этапа участники выбирают одну из травм для работы.

2. **Станция «Переписывание сюжета».** Участники пишут короткий рассказ или историю, в которой травма выступает мощным уроком или толчком к развитию. Это должна быть вдохновляющая история об их победе.

3. **Станция «Ресурсы».** Участники делятся своими историями и получают обратную связь от своего игропрактика или партнера по игре. Ведущий помогает каждому найти ресурсы, которые были получены в результате борьбы с травмами (например, устойчивость, мудрость, эмпатия).

4. **Станция «Талисман изменений».** Участники создают свой «талисман», символизирующий новую силу и ресурс, найденную в процессе обсуждения.

5. **Станция «Будущее».** Участники визуализируют свои цели, исходя из новых ресурсов.

6. **Станция «Новый Я».** Участники рассказывают о своих изменениях.

Последовательность игровых действий

1. **Введение (5 минут).** Ведущий объясняет цель игры, дает краткую информацию, почему некоторые события становятся травмой, а некоторые нет. Обозначает, что травма нарушает восприятие себя и мира, создает установки, что мир не поддается контролю, небезопасен и непредсказуем. Важно отметить, что человек переживший травматическое событие, часто расценивает себя как проигравшего. После короткого введения ведущий создает безопасное и доверительное пространство. Участники делятся своими ожиданиями от игры, обсуждают игровые правила и выстраивают границы.

2. **Разминка (7 минут).** Направлена на знакомство. Обычно проводят упражнения, в рамках которых участники представляют себя. Подходит формат называния имени и короткого рассказа о целях прихода на занятие. Данный процесс может запускать вопрос ведущего: Как вас зовут и что вы хотели бы получить сегодня в течение этого занятия?

Или это могут быть классические упражнения на знакомство типа «Снежный ком», «Свое имя и три факта о себе», «Три вопроса, чтобы лучше узнать другого», «Имя – Ассоциация». Все эти упражнения подходят, чтобы заставить людей двигаться и поднять уровень энергии.



3. Запуск игрового взаимодействия (3 минуты). Ведущий рассказывает о ходе игры, определяет ее регламент, формат и игровую последовательность. В рамках данной игры может быть формат настольной игры или живого игрового взаимодействия (что нам, кажется, намного более интересным). Во втором случае участники делятся на 2 команды, равные по количеству: одни – игропрактики (мастера игры), вторые – игроки.

В помещении в этом случае выстраивается два круга: внутренний круг – игропрактики, внешний, лицом к ним – игроки. Таким образом, образуется рабочая пара. Каждый игропрактик (мастер игры) получает чек-лист игрового взаимодействия и материалы для ведения игры (стикеры для рисования и надписей, карандаши, маркеры, фломастеры).

4. Прохождение станций (70–130 минут). Участники поочередно проходят каждую станцию в заданном порядке. Первая станция обсуждается со «своим» мастером игры, на вторую станцию участники сдвигаются на один шаг по часовой стрелке к следующему игропрактику. Таким образом, на каждую из пяти станций они попадают к разным мастерам игры. После прохождения станций участники возвращаются к «своему» первому игропрактику и рассказывают ему о том, какой путь они прошли сегодня и какие ресурсы получили в процессе этого пути.

При такой архитектуре игры игровое взаимодействие рекомендуется повторить после рефлексии участников и небольшого перерыва. Отметим, что на втором круге игры необходимо отследить, чтобы игровые пары не повторялись (имеется в виду, что первый игропрактик не должен быть в позиции первого клиента на предыдущем этапе игры), так как могут возникнуть сложности взаимодействия между мастером игры и игроком при смене ролевой позиции.

5. Заключительная рефлексия (10 минут). Участники собираются в общий круг для обсуждения чувств и переживаний. Рекомендуется сначала дать возможность высказаться игрокам, работающим с травмой, а потом мастерам игры. В рамках обсуждения участники высказывают свои переживания, что они узнали о себе нового, какие ресурсы нашли.

В завершение игры каждый участник может поделиться с группой своим талисманом и тем, что он символизирует.

Сюжетная линия для каждой станции, включая вопросы ведущего и необходимые действия участников.

Инструкция ведущего. Наша игра состоит из нескольких последовательных шагов (станций) на тропе трансформации, которые вам необходимо будет сделать. На каждой станции вас ждет испытание.

Пожалуйста, определите, кто сейчас будет мастером игры, а кто игроком. Выстройте игровое пространство. В середину круга садятся мастера игры, спиной в центр круга, напротив них игроки. Уважаемые игроки, выберете себе мастера игры, который поведет вас по пути трансформации.

Станция 1. Воспоминания о травме (от 10 до 30 минут, в зависимости от группы и глубины проработки).

Цель: запустить процесс воспоминания травм и чувств, возникающих при этом.

Действия:

1. Участники располагаются по кругу, как было описано выше. Каждый участник садится напротив мастера игры. Дается несколько минут, чтобы еще раз познакомиться и выстроить атмосферу доверия.



2. Ведущий предлагает каждому игропрактику предложить своему клиенту вспомнить травмы своей жизни. Это может быть сделано на выбор в одном из форматов. 1. Игропрактик может предложить на несколько минут закрыть глаза и вспомнить конкретный момент травмы. Записать этот опыт на листочек формата А4, который находится у игрока. 2. Игропрактик может предложить составить список травматических переживаний. Для этого подойдет следующий ориентировочный текст: «Начните с составления списка наиболее существенных предательств (сильных разочарований) или утрат, которые вы пережили в своей жизни. Это могут быть моменты, когда вас предавали другие люди. В этот список могут входить и те ситуации, когда предателем были вы сами. Вы можете составить список в хронологическом порядке, начиная с событий последнего времени, углубляясь в прошлое в обратном порядке, возвращаясь сознанием к своим самым ранним детским воспоминаниям о предательстве». Для описания каждой травмы необходимо использовать короткие фразы. Затем необходимо расположить их в хронологическом порядке, начиная с самого раннего случая предательства. После этого игропрактик предлагает ответить на ряд вопросов (приведены ниже после 3 типа воспоминания травм) для анализа травматических переживаний, ответы на которые важно записать на листе с травмами. Теперь просмотрите свой список, задавая себе нижеприведенные вопросы и записывая ответы на них. 3. Игропрактик предлагает на листе формата А4 нарисовать линию жизни (от начала – рождение до настоящего момента и дальше), поставить на линию точку, которая называется сегодня. После этого предлагает участнику зафиксировать на этой линии в хронологическом порядке наиболее значимые травматические события.

После обозначения травм мастера игры задают несколько вопросов, позволяющих участникам провести некоторый анализ травматических событий.

Вопросы игропрактика для первого варианта прохождения станции:

Что произошло в момент травмы? Опишите ситуацию.

Как вы себя чувствовали тогда? Какие эмоции вы испытывали?

Как это событие повлияло на вашу жизнь и на вас (вашу личность)?

Вопросы игропрактика для второго и третьего вариантов прохождения станции:

Что общего между травмами, записанными на листе бумаги?

Есть ли какая-то ваша роль в каждой травме или предательстве?

Какими обстоятельствами были вызваны все эти предательства?

Какие чувства вы испытывали при каждом предательстве или травме? Есть ли общие для каждого случая чувства? Если да, запишите их.

Как эти предательства или травмы повлияли на ваши убеждения, ценности, установки и ожидания?

Как ваша самая ранняя травма отразилась на каждой последующей?

Какие драмы разыгрываются в вашей жизни вновь и вновь?

Что не было завершено в контексте каждой травмы или предательства?

Что нужно сделать, чтобы завершить каждое из этих переживаний?

Участники записывают свои мысли на бумаге. После этой работы выбирается одна травма, с которой участник готов работать сегодня. В некоторых случаях, особенно если мы говорим о детских переживаниях и чувстве предательства, участник может быть готов работать с линией переживаний. Это также допускается.

Результат. Участник выбирает одну травму или линию переживаний, с которой будет работать дальше. Записывает это на своем листе.



На следующую станцию игрок пересаживается к следующему игропрактику.

Станция 2. Переписывание сюжета «Героический сценарий» (от 10 до 20 минут, в зависимости от группы и глубины проработки).

Цель: Переосмысление травмы в контексте тех жизненных уроков, которые игрок получил в травматических ситуациях.

Действия:

1. Участник рассказывает игропрактику одну из выбранных ранее травм или линию переживаний.

2. После этого нужно написать или рассказать вслух своему игропрактику короткий рассказ или историю (можно в формате эссе) о том, как эта травма помогла стать сильнее.

Комментарий. В задачи игропрактика входит необходимость подбадривать игроков на этом этапе, потому что именно этот этап выступает максимально сложным для игроков, так как нацелен на изменение мышления и представления о травме. Для многих участников этот этап может вызывать сложности и протестные чувства. Особенно если переписывание истории ведется не просто в контексте жизненных уроков, а в контексте героического сценария, где игрок выступает победителем. Переписывание может быть и в стиле терапевтической сказки, если игропрактик владеет этой технологией.

Вопросы игропрактика для прохождения станции:

Как бы вы описали свою травму, если бы это было началом вдохновляющей истории?

Расскажите героическую историю, началом которой была травма.

Какие ресурсы или качества вы получили благодаря этой ситуации или серии ситуаций?

Как вы видите себя в будущем, благодаря этому опыту?

Результат: Игроки создают полноценный рассказ, в котором выделяются их силы и личностный рост.

Для работы на следующей станции игрок пересаживается к следующему игропрактику.

Станция 3. Ресурсы (от 10 до 20 минут, в зависимости от группы и глубины проработки).

Цель: Обмен опытом, выявление ресурсов поддержки, обозначение личностного роста.

Действия:

1. Игроки делятся своими историями с новым игропрактиком, пересказывая ее в концентрированном варианте.

2. Совместно с игропрактиком игрок обсуждает ресурсы, которые он получил (наработал) в результате травматической истории (чему научился в результате этой истории), какие способности ему помогли и какие навыки были полезны.

3. Игопрактик предлагает игроку стикеры (приблизительно 7 на 7 см с клеящим краем) и рисуночные средства для обозначения самых важных ресурсов. Нарисованные на стикерах образы игрок наклеивает на свой лист с описанием травмы.

4. Игопрактик также рисует символ какого-либо ресурса, который, по его мнению, нужен игроку, чтобы улучшить жизнь. Отдает его игроку с комментариями о смыслах, которые он в образ вкладывает.



5. Игрок записывает совет «другому человеку, который попал в похожую ситуацию» на стикере с клеящим краем, обсуждает совет с игропрактиком, наклеивает его на свой лист с описанием травмы.

6. Игропрактик и игрок обсуждают ресурсы и как они будут применяться в жизни игрока.

Комментарий. А) При назывании истории необходимо обратить внимание на ее положительный контекст. Например, если игрок называет историю «Это история о моей трусости», то важно переименовать ее, найдя подходящее название, – «Это история о моей победе над трусостью», «История про мою осторожность» или «История как я самого себя преодолел».

Б) Обычно среди ресурсов, полученных в результате травматического переживания, выступают: способность выживать, сила духа, способность радоваться, умение выстоять и др. Обратите внимание, чтобы эти ресурсы были способными улучшать жизнь игроков. В случае необходимости помогите переформулировать. Например, ресурс «никому не верить» является поддерживающим травматические переживания. Помогите его переформулировать, например в «способность опираться на себя».

Вопросы игропрактика для прохождения станции:

Как можно назвать эту историю? Это история про что?

Какие новые осознания вы получили, делаясь своей историей?

Какую силу (ресурсы, способности) вы обнаружили в себе в результате преодоления этой травмы или серии травмирующих событий?

Какие советы вы могли бы дать другому человеку с подобным опытом?

Какие самые важные ресурсы вы берете в свою жизнь?

Результат: Участники получают обратную связь и эмоциональную поддержку от игропрактика. На листе с описанием травмы появляется несколько стикеров: с образами ресурсов, посланием другому человеку, ресурсом от игропрактика.

Для работы на следующей станции игрок пересаживается к следующему игропрактику.

Станция 4. Талисман (от 20 до 30 минут, в зависимости от группы и глубины проработки).

Цель: Создать символическое изображение нового ресурса, найденного в результате работы с травмой или травматическими переживаниями.

Действия:

1. Участникам предлагается создать свой талисман из материалов (бумага; рисунки на стикерах; небольшие камни, которые участники раскрашивают и покрывают лаком; маленькие сувениры), которые будут символизировать их новые силы и ресурсы.

2. Каждый участник создает что-то уникальное, что резонирует с их новыми ощущениями и опытом.

3. Игрок совместно с игропрактиком обсуждает созданный талисман.

Вопросы игропрактика для прохождения станции:

Что символизирует ваш талисман? Какие качества он символизирует?

Как вы будете использовать этот талисман в своей жизни?

Как этот предмет будет напоминать вам о ваших новых ресурсах?

Результат. Участники создают физический объект (рисунок, образ, раскрашенный камень или что-то еще), который будет служить напоминанием о их изменениях и ресурсах.



Для работы на следующей станции игрок пересаживается к следующему игропрактику.

Станция 5. Будущее (от 10 до 20 минут, в зависимости от группы и глубины проработки).

Цель: Представить те изменения, которые возможны в жизни участника с опорой на новые ресурсы.

Действия:

1. Участникам предлагается представить, какие жизненные изменения возможны и желаемы для них через год или в более долгосрочной перспективе. Для этого возможны несколько технологий: а) игроки создают визуальную карту своих целей на будущее, используя стикеры с клеящим краем и цветные фломастеры. Образы будущего можно рисовать или записывать; б) участнику предлагается представить, как изменится его жизнь через год, выделяя конкретные изменения, которые ожидаются.

2. Игроки совместно с игропрактиком обсуждают, какие ресурсы, которые они нашли на предыдущих станциях, помогут им достичь поставленной цели.

3. Участники проговаривают, как они будут поддерживать изменения в течение этого времени.

4. Игропрактик формулирует и записывает на стикер некоторое послание своему игроку, позволяющее сохранить изменения.

Вопросы игропрактика для прохождения станции:

Как вы видите себя через год? Как ваши новые ресурсы помогут вам достигнуть целей?

Как вы планируете реализовать свои мечты?

Что вы хотите сделать, чтобы поддерживать свои новые навыки и силы?

Результат. Участники создают визуальный прогноз или карту будущего, которая будет служить напоминанием о том, каким образом они могут использовать свои новые ресурсы для достижения целей.

Для работы на следующей станции игрок пересаживается к «своему» игропрактику. К тому, с которым начинали игру.

Станция 6. Новый «Я» (приблизительно 10 минут).

Цель: Поделиться теми результатами, которые они достигли.

Действия:

1. Участникам предлагается вернуться к мастеру игры, с которым они начали движение по тропе трансформации. Ведущий предлагает рассказать «своему» игропрактику, какой путь вы прошли. Поделиться своими новыми ресурсами, показать талисман.

Комментарий. Игропрактик внимательно слушает и демонстрирует положительную реакцию на достижения игрока (конечно, восхищение).

2. Игропрактик дает обратную связь о пройденном пути.

3. Участники и игропрактики благодарят друг друга.

Результат. Участники получают понимание о своем движении в преодолении травматических событий и переживаний. Еще раз обозначают свои ресурсы и планы на будущее.

На этом путешествие по станциям заканчивается, и ведущий просит участников сесть в общий круг для обратной связи.



Напомним, что если это групповая работа, то после перерыва необходима вторая часть, позволяющая той части группы, которая выступала в роли игропрактиков (мастеров игры), поработать со своими травмами.

Таким образом, предложенная психологическая игра «Путь трансформации» направлена на формирование навыка обретения ресурсов в переживании кризисных и травматических ситуациях, что особенно актуально для настоящего времени, характеризующегося стремительными переменами и социальной напряженностью.

Выводы

В современной действительности особенно остро встает вопрос эффективных технологий формирования способности сохранять устойчивость в стрессогенной и травмоопасной социальной среде, находить ресурсы для преодоления последствий травматических событий, позитивные аспекты случившегося. Одними из методов, позволяющими обрабатывать травматические переживания и стимулировать психологический рост, выступают психологические и трансформационные игры. Используя метод игровой терапии взрослых, названный «терапевтическая трансформационная игра» (сокращенно «тэта-игра») или психологическая игра, специалист признает определенный уровень психологической свободы участников, их способность справляться со сложными переживаниями. Применение игрового подхода, на наш взгляд, существенно облегчает обращение к психотерапевту за помощью, так как априори признает, что с участником «все в порядке» и что его ресурсы позволяют ему справиться с теми жизненными ситуациями, в которые он попадает. Интеграция игровой терапии в помогающие практики формирует доступный в освоении и применении инструмент, использование которого может стать альтернативой «серьезным» терапевтическим подходам.

Список источников

1. Андронникова О. О. Технологии «Яйцо травмы» М. Мюррей и «Яйцо радости» О. Андронниковой в работе с психологической травмой // СМАЛЬТА. 2022. № 1. С. 79–95. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.07>
2. Греков И. Терапевтическая трансформационная игра. Теория, методология, практика. М.: МППИ, Профессиональная гильдия психологов-игропрактиков. 2019. 245 с.
3. Морено Я. Л. Кто останется в живых?: основы социометрии, групповой психотерапии и социодрамы. СПб.: Питер, 2023. 448 с.
4. Первак В. Е., Муравьева А. С. Возможности трансформационной игры в психологическом консультировании клиента, переживающего внутриличностный кризис // Антология российской психотерапии и психологии. М., 2023. С. 176–178.
5. Тадевосян М. Я., Сукиасян С. Г. Психическая травма, ее последствия и предрасполагающие факторы // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2011. № 111 (11). С. 95–100.
6. Фаерман М. И. Трансформационная игра как интегративная психотехнология // Методология современной психологии. 2020. № 12. С. 202–210.
7. Abramson A. Improving treatment with role-playing games [Электронный ресурс] // Monitor on Psychology. 2025. Vol. 56, Issue 3. URL: <https://www.apa.org/monitor/2025/04-05/role-playing-games-therapy> (дата обращения: 11.03.2025).
8. Carnes M. C. Minds on fire. How role-immersion games transform college. Boston, MA: Harvard University Press, 2014. 387 p. DOI: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674735606>



9. *Culyba S.* The Transformational Framework: A Process Tool for the Development of Transformational Games. Carnegie Mellon University: ETC Press, Pittsburgh, PA, 2024. 240 p.
10. *Daniau S.* The Transformative Potential of Role-Playing Games: From Play Skills to Human Skills // *Simulation & Gaming*, 2016. Vol. 47, Issue 4. Pp. 423–444. DOI: <https://doi.org/10.1177/1046878116650765>
11. *Dupuis E. C., Ramsey M. A.* The relation of social support to depression in massively multiplayer online role-playing games // *Journal of Applied Social Psychology*. 2011. Vol. 41, Issue 10. Pp. 2479–2491. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00821.x>
12. *Gillies D., Taylor F., Gray C., O'Brien L., D'Abrew N.* Psychological therapies for the treatment of post-traumatic stress disorder in children and adolescents (Review) // *Evidence-based child health: a Cochrane review journal*. 2013. Vol. 8, Issue 3. Pp. 1004–1116. DOI: <https://doi.org/10.1002/ebch.1916>
13. *Henrich S., Worthington R.* Let Your Clients Fight Dragons: A Rapid Evidence Assessment regarding the Therapeutic Utility of 'Dungeons & Dragons' // *Journal of Creativity in Mental Health*. 2021. Vol. 18, Issue 3. Pp. 383–401. DOI: <https://doi.org/10.1080/15401383.2021.1987367>
14. *Keulen-de Vos M., van den Broek E. P., Bernstein D. P., Vallentin R., Arntz A.* Evoking emotional states in personality disordered offenders: An experimental pilot study of experiential drama therapy techniques // *The Arts in Psychotherapy*. 2017. Vol. 53. Pp. 80–88. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.01.003>
15. *Kilmer E. D., Davis A. D., Kilmer J. N., Johns A. R.* Therapeutically applied role-playing games: The Game to Grow method. Routledge, 2023. 290 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003281962>
16. *Llorens R., Noé E., Ferri J., Alcañiz M.* Videogame-based group therapy to improve self-awareness and social skills after traumatic brain injury // *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*. 2015. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12984-015-0029-1>
17. *Matthews M., Gay G., Doherty G.* Taking part: Roleplay in the design of therapeutic systems // *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*. Toronto, Ontario, Canada, 2014. Pp. 643–652. DOI: <https://doi.org/10.1145/2556288.2557103>
18. *Meriläinen M.* The self-perceived effects of the roleplaying hobby on personal development—a survey report // *International Journal of Roleplaying*. 2012. Vol. 3, Issue 1. Pp. 49–68.
19. *Rafaeli E., Bernstein D. P., Young J.* The CBT distinctive features series. Schema therapy: Distinctive features. Routledge/Taylor & Francis Group, 2011. 184 p.
20. *Simkins D.* Playing with ethics: Experiencing new ways of being in RPGs // *Karen Schrier & David Gibson (Eds.). Ethics and Game Design: Teaching Values Through Play*. 2010. Pp. 69–84. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-845-6.ch005>
21. *Smethurst T., Craps S.* Playing with Trauma: Interactivity, Empathy, and Complicity in The Walking Dead Video Game // *Games and Culture*. 2014. Vol. 10, Issue 3. Pp. 269–290. DOI: <https://doi.org/10.1177/1555412014559306>
22. *Worth N. C., Book A. S.* Dimensions of video game behavior and their relationships with personality // *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 50. Pp. 132–140. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.056>
23. *Xie S., Cheng Q., Tan S., Li H., Huang T., Xiang Y., Zhou X.* The efficacy and acceptability of group trauma-focused cognitive behavior therapy for the treatment of post-traumatic stress disorder in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis // *General hospital psychiatry*. 2024. Vol. 86. Pp. 127–134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2023.11.012>



References

1. Andronnikova O. O. Technologies “Egg of Trauma” by M. Murray and “Egg of Joy” by O. Andronnikova in Working with Psychological Trauma. *SMALTA*, 2022, no. 1. pp. 79–95. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.07> (In Russian)
2. Grekov I. *Therapeutic Transformation Game. Theory, Methodology, Practice*. Moscow, 2019, 245 p. (In Russian)
3. Moreno Ya. L. *Who Will Survive: Fundamentals of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2023, 448 p. (In Russian)
4. Pervak V. E., Muravyova A. S. Possibilities of Transformational Play in Psychological Counseling of a Client Experiencing an Intrapersonal Crisis. *Anthology of Russian Psychotherapy and Psychology*. Moscow, 2023, pp. 176–178. (In Russian)
5. Tadevosian M. Ya., Sukiasian S. G. Mental Trauma, its Consequences and Predisposing Factors. *S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 2011, no. 111 (11), pp. 95–100. (In Russian)
6. Faerman M. I. Transformational Game as an Integrative Psychotechnology. *Methodology of Modern Psychology*, 2020, no. 12, pp. 202–210. (In Russian)
7. Abramson A. Improving Treatment with Role-Playing Games [Electronic resource]. *Monitor on Psychology*, 2025, vol. 56, issue 3. URL: <https://www.apa.org/monitor/2025/04-05/role-playing-games-therapy> (date of access: 11.03.2025).
8. Carnes M. C. *Minds on fire. How Role-immersion Games Transform College*. Boston, MA: Harvard University Press, 2014, 387 p. DOI: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674735606>
9. Culyba S. *The Transformational Framework: A Process Tool for the Development of Transformational Games*. Carnegie Mellon University: ETC Press, Pittsburgh, PA, 2024, 240 p.
10. Daniau S. The Transformative Potential of Role-Playing Games: From Play Skills to Human Skills. *Simulation & Gaming*, 2016, vol. 47, issue 4, pp. 423–444. DOI: <https://doi.org/10.1177/1046878116650765>
11. Dupuis E. C., Ramsey M. A. The Relation of Social Support to Depression in Massively Multiplayer Online Role-Playing Games. *Journal of Applied Social Psychology*, 2011, vol. 41, issue 10, pp. 2479–2491. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00821.x>
12. Gillies D., Taylor F., Gray C., O’Brien L., D’Abrew N. Psychological Therapies for the Treatment of Post-Traumatic Stress Disorder in Children and Adolescents (Review). *Evidence-Based Child health: a Cochrane Review Journal*, 2013, vol. 8, issue 3, pp. 1004–1116. DOI: <https://doi.org/10.1002/ebch.1916>
13. Henrich S., Worthington R. Let Your Clients Fight Dragons: A Rapid Evidence Assessment Regarding the Therapeutic Utility of ‘Dungeons & Dragons’. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2021, vol. 18, issue 3, pp. 383–401. DOI: <https://doi.org/10.1080/15401383.2021.1987367>
14. Keulen-de Vos M., van den Broek E. P., Bernstein D. P., Vallentin R., Arntz A. Evoking Emotional States in Personality Disordered Offenders: An Experimental Pilot Study of Experiential Drama Therapy Techniques. *The Arts in Psychotherapy*, 2017, vol. 53, pp. 80–88. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.01.003>
15. Kilmer E. D., Davis A. D., Kilmer J. N., Johns A. R. *Therapeutically Applied Role-Playing Games: The Game to Grow Method*. Routledge, 2023, 290 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003281962>
16. Llorens R., Noé E., Ferri J., Alcañiz M. Videogame-Based Group Therapy to Improve Self-Awareness and Social Skills After Traumatic Brain Injury. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 2015, vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12984-015-0029-1>
17. Matthews M., Gay G., Doherty G. Taking Part: Roleplay in the Design of Therapeutic Systems. In: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in*



Computing Systems. Toronto, Ontario, Canada, 2014, pp. 643–652. DOI: <https://doi.org/10.1145/2556288.2557103>

18. Meriläinen M. The Self-Perceived Effects of the Roleplaying Hobby on Personal Development—a Survey Report. *International Journal of Roleplaying*, 2012, vol. 3, issue 1, pp. 49–68.

19. Rafaeli E., Bernstein D. P., Young J. *The CBT Distinctive Features series. Schema therapy: Distinctive Features*. Routledge/Taylor & Francis Group, 2011, 184 p.

20. Simkins D. Playing with Ethics: Experiencing new Ways of Being in RPGs. In: Karen Schrier & David Gibson (Eds.), *Ethics and Game Design: Teaching Values Through Play*, 2010, pp. 69–84. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-845-6.ch005>

21. Smethurst T., Craps S. Playing with Trauma: Interactivity, Empathy, and Complicity in The Walking Dead Video Game. *Games and Culture*, 2014, vol. 10, issue 3, pp. 269–290. DOI: <https://doi.org/10.1177/1555412014559306>

22. Worth N. C., Book A. S. Dimensions of Video Game Behavior and their Relationships with Personality. *Computers in Human Behavior*, 2015, vol. 50, pp. 132–140. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.056>

23. Xie S., Cheng Q., Tan S., Li H., Huang T., Xiang Y., Zhou X. The Efficacy and Acceptability of Group Trauma-Focused Cognitive Behavior therapy for the Treatment of Post-Traumatic Stress Disorder in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *General Hospital Psychiatry*, 2024, vol. 86, pp. 127–134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2023.11.012>

Приложение

Чек-лист для игропрактиков (мастеров игры)

Станция 1. Воспоминания о травме

Вопросы игропрактика для первого варианта прохождения станции:

Что произошло в момент травмы? Опишите ситуацию. Как вы себя чувствовали тогда? Какие эмоции вы испытывали? Как это событие повлияло на вашу жизнь и на вас (вашу личность)?

Вопросы игропрактика для второго и третьего вариантов прохождения станции:

Что общего между травмами, записанными на листе бумаги?

Есть ли какая-то ваша роль в каждой травме или предательстве?

Какими обстоятельствами были вызваны все эти предательства?

Какие чувства вы испытывали при каждом предательстве или травме? Есть ли общие для каждого случая чувства? Если да, запишите их.

Как эти предательства или травмы повлияли на ваши убеждения, ценности, установки и ожидания?

Как ваша самая ранняя травма отразилась на каждой последующей? Какие драмы разыгрываются в вашей жизни вновь и вновь?

Что не было завершено в контексте каждой травмы или предательства?

Что нужно сделать, чтобы завершить каждое из этих переживаний?

Результат. Участник выбирает одну травму или линию переживаний, с которой будет работать дальше. Записывает это на своем листе.

Станция 2. Переписывание сюжета «Героический сценарий»

Вопросы игропрактика для прохождения станции:

Как бы вы описали свою травму, если бы это было началом вдохновляющей истории?

Расскажите героическую историю, началом которой была травма.

Какие ресурсы или качества вы получили благодаря этой ситуации или серии ситуаций?

Как вы видите себя в будущем благодаря этому опыту?



Результат. Игроки создают полноценный рассказ, в котором выделяются их силы и личностный рост.

Станция 3. Ресурсы

Вопросы игропрактика для прохождения станции:

Как можно назвать эту историю? Это история про что?

Какие новые осознания вы получили, делаясь своей историей?

Какую силу (ресурсы, способности) вы обнаружили в себе в результате преодоления этой травмы или серии травмирующих событий?

Какие советы вы могли бы дать другому человеку с подобным опытом?

Какие самые важные ресурсы вы берете в свою жизнь?

Результат. На листе с описанием травмы появляется несколько стикеров: с образами ресурсов, посланием другому человеку, ресурсом от игропрактика.

Станция 4. Талисман

Вопросы игропрактика для прохождения станции:

Что символизирует ваш талисман? Какие качества он символизирует?

Как вы будете использовать этот талисман в своей жизни?

Как этот предмет будет напоминать вам о ваших новых ресурсах?

Результат. Участники создают физический объект (рисунок, образ, раскрашенный камень или что-то еще), который будет служить напоминанием об их изменениях и ресурсах.

Станция 5. Будущее

Вопросы игропрактика для прохождения станции:

Как вы видите себя через год? Как ваши новые ресурсы помогут вам достигнуть целей?

Как вы планируете реализовать свои мечты?

Что вы хотите сделать, чтобы поддерживать свои новые навыки и силы?

Результат. Участники создают визуальный прогноз или карту будущего, которая будет служить напоминанием о том, каким образом они могут использовать свои новые ресурсы.

Информация об авторе

Андронникова Ольга Олеговна – кандидат психологических наук, декан факультета психологии, доцент, 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

Information about the Author

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

Поступила: 16.03.2025

Одобрена после рецензирования: 19.04.2025

Принята к публикации: 20.06.2025

Received: 16.03.2025

Approved after peer review: 19.04.2025

Accepted for publication: 20.06.2025



Научная статья

УДК 159.923+615.851

DOI: 10.15293/2312-1580.2502.05

Развитие и укрепление жизнестойкости методами телесно-ориентированной психотерапии

Юрлова Ксения Михайловна¹, Юрлов Илья Андреевич²

¹Частная психологическая практика, г. Новосибирск, Россия

²Частная психологическая практика, индивидуальный предприниматель, г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается актуальный, но в то же время малоизученный вопрос развития и укрепления жизнестойкости методами телесно-ориентированной психотерапии. Представлен анализ концепта жизнестойкости и различных категорий, составляющих это понятие (С. Р. Мадди, Д. А. Леонтьев, Г. Олпорт, Е. А. Рыльская, М. А. Одинцова). Рассмотрены основные смежные понятия в телесно-ориентированном подходе (В. Райх, А. Лоуэн, Д. Боадэлла). Представлена попытка взглянуть на ключевые идеи телесно-ориентированного подхода в терминах и категориях жизнестойкости. Показано, что многие аспекты жизнестойкости фигурируют в работах по телесной терапии, хотя и описаны иными терминами. В практической части статьи выделены ключевые характеристики жизнестойкости, которые развиваются и укрепляются средствами телесно-ориентированной терапии, а также описаны конкретные практики и приемы, которые могут быть успешно использованы в работе с клиентами с целью повышения уровня жизнестойкости.

Ключевые слова: жизнестойкость; телесно-ориентированная терапия; работа с эмоциями; безопасность; вовлеченность; удовольствие; идентичность; энергичность; освобождение от прошлого; ориентация на будущее; выбор; телесные практики; поведенческие стратегии.

Для цитирования: Юрлова К. М., Юрлов И. А. Развитие и укрепление жизнестойкости методами телесно-ориентированной психотерапии // СМАЛЬТА. 2025. № 2. С. 63–76. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.05>

Research Article

Development and Strengthening of Resilience by Methods of Body-Oriented Psychotherapy

Ksenia M. Yurlova¹, Ilya A. Yurlov²

¹Private psychological practice, Novosibirsk, Russia

²Private psychological practice, individual entrepreneur, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article considers a relevant but at the same time little-studied issue of developing and strengthening resilience using body-oriented psychotherapy. An analysis



of the concept of resilience and various categories that make up this concept (S. R. Maddi, D. A. Leontiev, G. Allport, E. A. Rylskaya, M. A. Odintsova) are presented in the article. The main related concepts in the body-oriented approach are considered (W. Reich, A. Lowen, D. Boadella). An attempt is made to look at the key ideas of the body-oriented approach in terms and categories of resilience. It is shown that many aspects of resilience appear in works on body therapy, although they are described in other terms. The practical part of the article highlights the key characteristics of resilience that are developed and strengthened by means of body-oriented therapy and describes specific practices and techniques that can be successfully used in working with clients in order to increase the level of resilience.

Keywords: resilience; body-oriented therapy; working with emotions; safety; involvement; pleasure; identity; energy; liberation from the past; orientation to the future; choice; body practices; behavioral strategies.

For Citation: Yurlova K. M., Yurlov I. A. Development and Strengthening of Resilience Using Body-oriented Psychotherapy Methods. *SMALTA*, 2025, no. 2, pp. 63–76. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.05>

Введение. Понятие жизнестойкости рассматривают в контексте изучения механизмов совладания со стрессом, факторов, влияющих на способность человека преодолевать трудные ситуации повседневной жизни и кризисные ситуации. Это и связанные с ним понятия подробно описаны разными авторами с точки зрения теории психологии. Мы в своей статье хотим предпринять попытку описать некоторые практические инструменты для развития жизнестойкости, опираясь на телесно-ориентированный подход.

Практическое значение развития навыков жизнестойкости особенно велико в современных реалиях российской и мировой действительности. Политические, экономические, экологические процессы последних лет являются источником высокого стресса, все чаще люди обращаются за помощью не только по поводу трудных ситуаций повседневной жизни, но и в связи с тяжелыми критическими, кризисными ситуациями, которые становятся обыденностью для многих. Отсюда вытекает не только важность работы с разрешением актуального запроса на решение проблемы, но и развитие и укрепление стратегий поведения, а также качеств и свойств личности, которые будут способствовать адаптации человека к вызовам жизни и успешному преодолению трудностей. Инструменты телесно-ориентированного подхода показывают высокие результаты по обретению и развитию навыков жизнестойкости у взрослых людей. На взгляд авторов, данный подход во многом направлен на работу с укреплением жизнестойкости и обладает широким спектром инструментов для реализации этой задачи. Однако в литературе по телесно-ориентированной терапии понятие жизнестойкости не используются.

В данной статье авторы опирались на общенаучный подход в качестве методологической основы, который включает анализ и систематизацию научных источников по вопросам жизнестойкости (С. Р. Мадди, Д. А. Леонтьев, Г. Олпорт, Е. А. Рылская, М. А. Одинцова), с одной стороны, и работы по теории и практике по телесно-ориентированной терапии (В. Райх, А. Лоуэн, И. Г. Малкина-Пых, О. П. Степанова), с другой. Был применен сравнительный анализ различных практик и техник, используемых в телесно-ориентированном подходе, с целью выявления наиболее эффективных инструментов для работы с развитием жизнестойкости у взрослых людей.



Понятие жизнестойкости. В психологии не существует единого определения понятия «жизнестойкость». Разные авторы используют разные термины для его обозначения, такие как «жизнеспособность» (Б. Г. Ананьев), «жизнетворчество» (Д. А. Леонтьев), «мужество творить» (Р. Мэй), «укорененность в бытии» (М. Хайдеггер), «трансценденция» (С. Л. Рубинштейн), «зрелость» (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Г. Олпорт) и др. [10, с. 252], и несколько по-разному понимают его сущность.

Концепция жизнестойкости С. Р. Мадди опирается на три жизненных установки, которые определяют взаимодействие человека с миром: вовлеченность, влияние и вызов. Люди с сильным компонентом вовлеченности получают удовольствие от активного участия в происходящем вокруг и удовлетворения собственного интереса. От компонента влияния зависит, насколько человек верит, что ему удастся изменять происходящие вокруг события и их последствия. Люди с сильным компонентом вызова получают удовлетворение от самосовершенствования благодаря обучению на собственном опыте, будь он позитивным или негативным. «Эти три В – вовлеченность, влияние и вызов – взаимосвязаны и дополняют друг друга, вместе образуя жизнестойкость» [7, с. 89].

По мнению С. Р. Мадди, жизнестойкость связана с тем, на что человек больше ориентирован, в пользу чего он совершает выбор: прошлое или будущее. Выбор в пользу прошлого делается в том случае, если человек истолковывает текущий опыт как сходный с прошлым и не находит причин действовать как-либо иначе. Человек, обладающий жизнестойкостью, склонен чаще выбирать в пользу будущего. «И новая информация, получаемая благодаря выбору, направленному в будущее, обладает благотворным, живительным эффектом» [7, с. 90]. Регулярный выбор будущего оказывается целительным потому, что таким образом человек постоянно получает новый опыт, «поддерживая тем самым жизнеспособность телесных и психических функций» [7, с. 89]. Таким образом, выбор будущего – лучшая жизненная стратегия, которая реализуется через «максимизацию возможностей и минимизацию фактичности» [7, с. 96].

Также для увеличения жизнестойкости С. Р. Мадди предлагает развивать в себе экзистенциальную отвагу. Это мирская альтернатива более раннему теологическому понятию веры. Однако здесь для нас важна вера человека в самого себя, его верность собственным принципам и умение опираться на собственные силы в тяжелые моменты.

«Забота о собственном здоровье и преобразующее совладание (с изменениями. – К. Ю., И. Ю.), а также получение социальной поддержки в виде помощи и ободрения от других людей могут повышать жизнестойкость. Но именно жизнестойкость формирует у людей мотивацию, которая необходима, чтобы заниматься экзистенциально эффективными способами совладания, заботиться о своем здоровье и включаться в поддерживающее социальное взаимодействие» [7, с. 93].

Также С. Р. Мадди выделяет аутентичность как зрелую стадию психологического развития личности. Обозначим некоторые присущие ей особенности, интересующие нас в рамках данной статьи:

- 1) осознание себя, которое позволяет осмыслять свой социальный и биологический опыт и делать из него выводы;
- 2) восприятие жизни как направленного преобразования, обновления и неразрывности во времени;



3) совладание с изменениями, которое достигается путем взгляда на проблему как на возможность, что приводит к более глубокому их пониманию и совершению решительных действий;

4) нормализация онтологической тревоги (или сомнения), которая неизбежно сопутствует созданию собственного смысла [7, с. 93].

Д. А. Леонтьев определяет жизнестойкость как «систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром» [4, с. 5]. Эта категория, по мнению автора, включает в себя вовлеченность, контроль, принятие риска.

Вовлеченность – качество, которое позволяет человеку получать удовольствие от собственной деятельности, в то время как его отсутствие приводит к ощущению человеком себя «вне» жизни, отвергнутости.

Контроль – ощущение и убежденность в том, что усилия человека влияют на результат. Противоположностью является беспомощность.

Принятие риска – убежденность человека в том, что любой опыт, как положительный, так и отрицательный, способствует его развитию, и, как следствие, готовность действовать и рисковать [4, с. 5–6].

Близкое понятие, которое Д. А. Леонтьев использует в более ранних трудах, – жизнетворчество. Это «расширение мира, расширение жизненных отношений; личностно-ориентированная практика развития и коррекции отношений с миром» [3, с. 5]. В отличие от психотерапии жизнетворчество сфокусировано не на внутреннем мире человека, его чувствах и переживаниях, а на «самом мире, то есть направляет фокус внимания человека не в себя, а наружу» [3, с. 5–6]. Таким образом, жизнетворчество не относится непосредственно к психотерапии, однако является важной практикой саморазвития.

По мнению автора, главный критерий, позволяющий оценить позитивный эффект процесса жизнетворчества – расширение жизненного мира [3]. Для того, чтобы человек мог опираться на себя и совершать собственные выборы, ему нужно иметь возможность выбора, достаточно широкое сознание, а также разностороннее представление о мире и о своих отношениях с миром.

Наряду с понятием жизнестойкости в психологии говорится о зрелости как родственной категории. Г. Олпорт в работе «Становление личности» анализирует разные исследования и выделяет шесть основных критериев зрелости:

1) расширение чувства «Я» через обретение опыта, «истинное участие» и становление идентичности;

2) теплота в отношениях с другими: интимность, уважение, сострадание, «расширение собственного переживания жизни», терпимость, «демократический склад характера»;

3) эмоциональная безопасность (принятие себя), которая дает уравновешенность, «фрустрационную толерантность», чувство базовой безопасности, самоконтроль;

4) реалистичное восприятие, умения, цели и задачи: интеллектуальная организация, способность погружаться в свою работу, сосредоточенность на проблеме, ответственность;

5) самообъективация: понимание и самопонимание, юмор;

6) единая философия жизни: направленность и цель в жизни, религиозное чувство, зрелая совесть [11, с. 336–353].

На основании этих универсальных критериев автор предлагает формулировать цели психотерапии независимо от конкретного используемого направления.



Многие исследователи выделяют категорию контроля (по Д. А. Леонтьеву), или влияния (по С. Р. Мадди), как важный компонент жизнестойкости. Е. А. Рылская, ссылаясь на А. В. Махнач и А. И. Лактионову, определяет жизнеспособность через способность к управлению своей жизнью: «Жизнеспособность – это индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» [12, с. 6].

В противоположность человеку, проявляющему жизнестойкую позицию, человек с низким уровнем жизнестойкости не демонстрирует вовлеченности, влияния, интимности в отношениях с другими, целостной идентичности. М. А. Одинцова о таком человеке пишет: «Его жизненные стратегии – конформизм, манипуляции, агрессия, аутоагрессия и т. п. как результат чрезмерной уязвимости перед стрессогенными обстоятельствами» [10, с. 252].

Исследования Е. А. Рылской [13] показывают, что жизнестойкость полезно рассматривать как синергию ряда компонентов, присущих человеку в той или иной степени. Она выделяет пять факторов: осознанное жизнелюбие, готовность к саморазвитию, способность к адаптации, саморегуляцию, коммуникабельность. В качестве критерия данное исследование использует количество нерешенных жизненных задач, которое имеет обратную зависимость с выраженностью описанных выше факторов жизнестойкости.

Нас особенно интересуют факторы «осознанное жизнелюбие», «способность к адаптации», «коммуникация», поскольку именно с ними мы чаще всего имеем дело в телесно-ориентированном подходе. Осознанное жизнелюбие включает в себя такие характеристики, как «наличие смысла жизни», «любовь к жизни», «оптимизм»; способность к адаптации – «адаптированность», «стрессоустойчивость», «психологическую устойчивость», «психическое здоровье». Однако важно заметить, что анализ продемонстрировал корреляцию между количеством проявленных в человеке факторов и уровнем жизнестойкости: чем больше факторов, тем выше уровень жизнестойкости.

Интересные результаты выявило исследование детерминантов жизнестойкости у современных россиян, проведенное В. А. Федотовой. Исследователи обнаружили, что на формирование жизнестойкости у трех поколений современной России оказывает влияние такие факторы, как «значимость смысложизненной ориентации “локус контроля – жизнь”, значимость ценностей индивидуализма – “самостоятельность: мысли” и “достижение” и уровень экономической тревожности» [16, с. 89].

Е. А. Клементинская, У. А. Назарова [2, с. 24] предположили, что жизнестойкость можно усиливать с помощью развития эмоционального интеллекта. Ими была разработана программа развития эмоционального интеллекта для специалистов помогающих профессий. В результате исследования они пришли к выводу, что развитие эмоционального интеллекта способствует повышению уровня жизнестойкости, а также всех ее компонентов: вовлеченности, контроля, принятия риска. Развитие «вовлеченности» реализуется через выстраивание эффективных коммуникаций, «контроль» реализуется через саморегуляцию, «принятие риска» тесно связано с самомотивацией, и каждая категория невозможна без эмоционального интеллекта [2, с. 22].

Жизнестойкость в телесно-ориентированном подходе. В работах корифеев телесно-ориентированной терапии не используется понятие жизнестойкости, одна-



ко представляется очень перспективным взглянуть на ключевые понятия телесно-ориентированного подхода в терминах и категориях жизнестойкости.

Так, рассмотрим модель личности, предложенную В. Райхом [14]. Личность можно изобразить в виде четырех концентрических кругов: внешний круг – маска, следующий – тело, третий круг – эмоции, центральный круг – ядро. По мнению В. Райха, энергичность и удовлетворенность человека зависит от того, насколько хорошо выстроена связь между всеми четырьмя составляющими, от ядра до маски, т. е. насколько согласованы внутренние ощущения с их проявлением вовне и поведением человека в целом. Эта согласованность может быть заблокирована телесными блоками (т. е. некоторым хроническим напряжением), которые, в свою очередь, обусловлены непржитыми эмоциями.

Таким образом, мы видим, что в концепции В. Райха фигурируют такие категории, как энергичность и удовлетворенность, пересекающиеся с некоторыми тезисами С. Р. Мадди. Вспомним, что С. Р. Мадди одним из компонентов жизнестойкости выделял вовлеченность, заинтересованность в происходящем. Противоположностью этому будет отказ от интересных действий, который будет сопровождаться безразличием, скукой и механистическим подходом к жизни. По В. Райху, такое происходит, когда связь между Ядром и Маской нарушена. Восстанавливая эту связь, мы возвращаем человеку вовлеченность.

Теперь обратимся к работам А. Лоуэна [5; 6]. Он многое описывал через метафору жизненной энергии, которую пропускает через себя человек и которая пульсирует в нем. Свободное течение этой энергии, по мнению А. Лоуэна, приносит удовольствие. В терминах жизнестойкости мы находим очевидной связь между удовольствием и оптимистичной жизненной позицией. Кроме того, А. Лоуэн опирался на ощущение свободы, которое человек получает в движении. Вот что он об этом пишет: «Внутренняя свобода человека проявляется в грациозных движениях тела, в их плавности, непринужденности и живости. Все это соответствует свободе от чувства вины, от стыда и от мучительного самосознания» [6, с. 11]. Здесь прослеживается связь между движением и эмоциональным состоянием. Также нетрудно провести параллель между состоянием свободы и возможностью совершать выборы, о которой писал Д. А. Леонтьев. «Система психотерапии, предложенная А. Лоуэном, способствует освобождению тела от напряжения, появляющегося в результате его неправильного положения. Согласно А. Лоуэну, закрепощенность тела препятствует свободной циркуляции энергии» [15, с. 17].

Если обобщить работы А. Лоуэна, В. Райха, биосинтез Д. Боаделлы, видно, что эти авторы предлагали освободить тело от напряжения. По их мнению, напряжение препятствует счастливой жизни. О. П. Степанова об этом пишет: «Здоровый человек имеет “контакт с почвой” и получает удовольствие от жизни. В больном организме не происходит свободной циркуляции энергии, чему препятствует телесная ригидность, которая проявляется в виде мускульной зажатости и образует зоны напряжения в теле. Терапия обеспечивает снятие напряжения с помощью физических упражнений и определенных поз, направленных на разблокирование этих зон, на расслабление мускульной брони» [15, с. 17]. Телесная ригидность, описанная выше, по мнению первоисточников, возникает вследствие заблокированных переживаний. Часто эти переживания вызваны прошлым опытом. Верно и обратное: если мы разблокируем телесный зажим, то переживания по поводу прошлого опыта прекратятся. Так человек перестанет фокусироваться на прошлом, и у него появится возможность выбирать будущее. О важности этого выбора писал С. Р. Мадди.



В обзоре методов телесно-ориентированной терапии О. П. Степанова обобщает: в телесно-ориентированной терапии работают, в частности, с цепочками импульс – желание и эмоции – действие – ассимиляция [15]. Налаживание работы этих цепочек достигается благодаря укреплению контакта с телом. Список упражнений, подходящих для исследования и развития телесного чувственного восприятия, подробно описан у И. Г. Малкиной-Пых [8, с. 159–173]. В результате это приводит все к той же свободе, возможности выбирать будущее и позволяет перейти от конформизма («я как все») к аутентичности («я как я»).

Большое внимание в телесно-ориентированном подходе уделяется созданию телесных ресурсов – символическим переосмыслением телесных ощущений. Это формирует навык адаптации к обстоятельствам и способствует переходу к аутентичности.

Модель телесно-ориентированной терапии, предложенная В. Райхом, основана на том, что неотреагированные эмоции приводят к телесному напряжению. Снимая это напряжение, мы высвобождаем удержанные некогда эмоции с целью их отреагирования.

Есть разные подходы к снятию напряжения. В. Райх предлагал болевой массаж: сильное давление на определенные зоны спазмированных мышц. А. Лоуэн предлагал экстагические практики: длительное нахождение в статической позе, которое в конечном счете приводило к разрядке. Также известны методы Д. Боаделлы, Ф. Александера, М. Фельденкрайза, однако мы не будем подробно останавливаться на них в рамках данного исследования.

Как пишет М. А. Одинцова, для достижения зрелости «необходимо преодолеть свое стремление получать поддержку от окружающего мира и найти новые источники поддержки в самом себе» [10, с. 255]. Практики телесно-ориентированного подхода показывают высокие результаты в достижении этой цели: в обратной связи клиентов групп телесно-ориентированной терапии часто звучат слова о том, что благодаря телесным практикам они обрели опору на себя.

В. Н. Кипшидзе [1] рассматривает один из аспектов жизнестойкости, самоактуализацию, в контексте телесно-ориентированной психотерапии. В своей статье он перечисляет результаты, которых можно достичь с помощью психокоррекционных техник.

1. Контроль эмоций – как текущего душевного состояния, так и облегчение прошлого эмоционального багажа. Это и устранение перепадов настроения, и предотвращение «выгорания» при интенсивной, эмоционально насыщенной деятельности.

2. Методики психологической саморегуляции, личностного роста помогают в усилении или целенаправленном создании мотивации тех или иных жизненных достижений.

3. Психотехники личностного роста способствуют возрастанию роли интуиции в повседневной жизни, усилению внимания к ее «подсказкам». Формирование навыка осознания интуитивных «сигналов тела» позволяет превратить интуитивно-подсознательные правополушарные механизмы психики в практичный рабочий инструмент для принятия решений. Здесь и поиск нестандартных решений в ситуации неопределенности или в более широком смысле – научный поиск, инновации, творчество.

4. Формирование идентичности: повышение самооценки, перестройка и гармонизация образа себя [1, с. 281].



Работа в телесно-ориентированном подходе может дать намного больше, чем просто освобождение от телесных блоков и зажимов и отреагирование эмоций и прерванных импульсов. Далее мы покажем, как телесные практики могут быть использованы для приобретения и развития различных навыков жизнестойкости.

Практический аспект развития и укрепления жизнестойкости средствами телесно-ориентированной психотерапии. Суммируем сказанное выше и выделим ключевые характеристики жизнестойкости, которые развиваются и укрепляются средствами телесно-ориентированной терапии:

- 1) безопасность;
- 2) эмоции: отреагирование и управление;
- 3) вовлеченность/удовольствие;
- 4) расширение чувства «Я», становление идентичности;
- 5) энергичность;
- 6) освобождение от прошлого;
- 7) выбор.

Ниже мы подробнее остановимся на том, как можно работать с каждым из данных аспектов.

1. Безопасность.

В телесно-ориентированном подходе существует целый ряд практик, направленных на восстановление и укрепление ощущения телесной и эмоциональной безопасности. Это так называемые практики опор.

Еще А. Лоуэн заметил, что многие клиенты испытывают ощущение недостаточной опоры, устойчивости. С этой метафорой он предложил работать буквально через специфические практики, которые укрепляют это ощущение.

Если коротко описать суть этих практик, то мягкое и надежное прикосновение к определенным зонам тела дает клиентам ощущение спокойствия, безопасности и опоры, восстановление сил, ощущение «я могу», «мне можно», «мир безопасен». Этими зонами являются: ступни, крестец, зона между лопаток, затылок.

Клиенты нередко отмечают, что опыт такого состояния дает им возможность справляться с вызовами жизни, более эффективно решать повседневные задачи, стабилизирует эмоциональное состояние.

Ценность данных практик заключается еще и в том, что безопасность и ощущение опоры появляются в картине мира клиента не только в виде умозрительной категории, мысли или идеи, а как опыт, который произошел на уровне телесных ощущений, что расширяет картину мира человека. Единжды испытав данные состояния, человек может в дальнейшем опираться на это как на то, что ему знакомо, и воспроизводить такой опыт. В будущем этот опыт позволяет человеку делать выбор, например, в пользу безопасного контакта, а не привычного ненадежного.

2. Эмоции: отреагирование и управление.

В телесно-ориентированном подходе, как в большом количестве направлений современной психотерапии, уделяется большое внимание работе с эмоциями. Авторы статьи придерживаются следующего подхода: для того, чтобы человек смог освободиться от телесного и эмоционального напряжения, нужно создать условия, в которых он получит достаточно поддержки и безопасности. Практики опор, описанные в первом пункте, служат для выполнения этой задачи. В таких условиях эмоциональная разрядка происходит спонтанно без излишнего вмешательства со стороны терапевта.



Важно заметить, что для создания поддержки и безопасности действует феноменологический подход: задача терапевта выяснить, какое прикосновение является наиболее эффективным и подходящим для каждого конкретного клиента.

Еще один элемент работы с эмоциями в телесно-ориентированном подходе – знакомство человека с тем, как именно он ощущает разные эмоции в теле. Такая работа с телесной и эмоциональной осознанностью приводит к увеличению конгруэнтности, эмоционального интеллекта и интеграции личности. Благодаря этому человек научается не только распознавать чувства, но и лучше их выдерживать, благодаря чему возрастает самоконтроль и расширяется палитра способов реагирования.

3. Вовлеченность, удовольствие.

К ощущению удовольствия человек может прийти в абсолютно разных практиках. Приведем два примера:

а) когда человек отрабатывает навык выражения себя. Сказав или выразив через движение то, что ранее было невозможно, человек испытывает удовольствие. Действие подкрепляется позитивной обратной реакцией терапевта. Экспрессивные голосовые или двигательные практики, как правило, вызывают состояние удовольствия. Это обусловлено как изменениями на физиологическом уровне, так и тем, что человек научается позволять себе самовыражение;

б) состояние удовольствия клиент может испытать в практиках опоры. Такое возможно, если он почувствует себя комфортно, безопасно. Однако стоит учитывать, что данные практики не гарантируют, что человек сразу придет к этому состоянию. Если момент тишины он ощущает как «затишье перед бурей», то состояние спокойствия и последующее удовольствие клиент испытает не сразу.

Вовлеченность и активное участие в происходящем в данных практиках формируются как навык вследствие ощущения удовольствия и его символического переосмысления. Например, когда человек выражает себя и ощущает от этого удовольствие, он формирует новую идею о самовыражении. Вместо идеи «мне нельзя проявляться», может появиться новая идея: «заявлять о себе приятно». Так человек приобретает новый опыт взамен старого. Опираясь на него, человек может стать более вовлеченным.

4. Расширение чувства «Я», становление идентичности.

В телесно-ориентированном подходе расширение чувства «Я» достигается через осознанный контакт с телом. Многократно отвечая на вопрос «Чего хочет твое тело?», клиент раз за разом овладевает навыком «слышать» ощущения в теле, понимать свои потребности и удовлетворять их здесь и сейчас. Через такой тренинг у клиента формируется устойчивая связь тела и мыслей, благодаря чему улучшается контакт с собой и своими истинными потребностями.

«Большинство людей формирует “Я образ” не через физиологию и перцепцию, а через различные социальные фильтры – фильтры семьи, сообщества, этнической группы и религии. Они создают этот образ из того, что от них требуют и ожидают в процессе становления» [9, с. 12]. Такой «Я образ» не является аутентичным. Работа с телом через прикосновения других и движение приводит и к изменению «Я образа». Благодаря телесным практикам человек начинает опираться на собственные ощущения своего тела, а не представления о себе других.

5. Энергичность.

Частый клиентский запрос состоит в том, чтобы поднять энергичность. Здесь мы рассмотрим данный частный случай, когда от состояния подавленности, апатии



необходимо перейти к более активному, но в то же время целостному и уравновешенному состоянию. Этого возможно добиться, соединяя ядро и маску (по модели В. Райха). Постепенно выстраивая контакт между чувствами и телом, мы строим «мост» между ядерными потребностями человека и его действиями.

Для этого процесса ключевым является постоянное обращение к телу. Терапевт задает вопросы о том, чего хочет тело, какие в нем ощущения, какие эмоции вызывают данные ощущения.

Часто клиенту бывает неясно, с какими эмоциями связано то или иное телесное ощущение. В таком случае в телесно-ориентированном подходе есть методы для усиления внимания к телу.

Кроме этого, энергичность можно повысить за счет физически активных практик. Приведем пример А. Лоуэна. Практика выполняется следующим образом: человек встает на ноги, равномерно выгибаясь назад. Ноги на ширине плеч, колени слегка согнуты. Руки могут свободно висеть или их можно упереть в поясницу. Позвоночник, шея и голова должны быть одной линией без резких изгибов и изломов.

Стоя в такой позе человек неизбежно напрягает мышцы пресса и ног. В случае наличия телесных блоков человек может испытывать дискомфортные ощущения. В этом случае терапевту и клиенту необходимо согласовать дальнейшие действия: может быть полезным как преодолеть дискомфорт вплоть до состояния приятной расслабленности, так и завершить упражнение во избежание чрезмерной нагрузки.

Спустя некоторое время напряжение переходит в приятную пульсацию, которая сопровождается сокращением и расслаблением мышц. По мнению А. Лоуэна, это свидетельствует о протекании потоков энергии внутри человеческого тела. Однако авторы данной статьи считают, что это упражнение полезно в первую очередь как физическая нагрузка, совмещенная с символическим переосмыслением опыта.

Если не брать в рассмотрение конкретные практики, то телесно-ориентированная терапия подчеркивает важность заботы о своем теле. Это лежит в основе идеологии данного подхода. Поэтому в рамках данного метода ценится здоровая физическая нагрузка, прогулки, массажные процедуры. Терапевт может рекомендовать подобную активность или заразить клиента своим примером. Данные мероприятия также повышают энергичность.

6. Освобождение от прошлого.

Как мы писали ранее, телесно-ориентированный подход опирается на связь прошлого опыта и телесных зажимов. Освобождаясь от телесного зажима, человек заново проживает опыт в новых условиях и тем самым меняет к нему отношение. В этом смысле для освобождения от прошлого подойдут любые упражнения, которые направлены на повышение чувствительности тела и на снятие телесных зажимов. Многие специалисты используют подход снятия мышечного панциря по В. Райху. Однако не всем клиентам подходит данный метод, поскольку он предполагает довольно интенсивное, нередко болезненное воздействие.

Существует множество других более мягких техник для работы с прошлым. Остановимся подробнее на одной из них.

Терапевт и клиент встают друг напротив друга и смотрят друг другу в глаза в течение 10 минут. Затем терапевт может задать клиенту ряд вопросов:

- Что ты сейчас чувствуешь?
- Чего сейчас хочет тело?
- Каких прикосновений хочется телу?
- Что тебе хотелось бы сделать?



Эти и подобные вопросы помогают выстраиванию связи между ядром и маской и касаются эмоций или телесных ощущений. Далее терапевт может помочь клиенту отреагировать ситуацию или получить новый телесный опыт через другие практики. Например, это можно сделать через практики опоры или практики самовыражения.

В общем случае для работы с прошлым опытом подходят практики, направленные на парное взаимодействие. После предварительного обсуждения волнующей ситуации, клиенту, как правило, нетрудно спроецировать на терапевта образ человека, ключевого в конкретной истории. После отработки в рамках такой смоделированной ситуации клиент может выбрать новый способ поведения. Затем этот способ можно также исследовать в безопасной обстановке с терапевтом: подходит ли такой вариант клиенту, в каких случаях в дальнейшем можно им пользоваться. Это приводит к формированию новой стратегии поведения в будущем.

7. Выбор.

Телесные практики дают возможность понять поведенческие стратегии взаимодействия с собой и окружающим миром, которыми пользуется клиент, а также непосредственно в практике получить новый опыт взаимодействия, тем самым расширяя свои представления о себе и мире. Через тело клиенту проще заметить, как он реагирует на типичные для него ситуации.

Приведем пример такой практики, когда клиенту становится очевидна его стратегия. Терапевт играет роль мамы, клиент – роль младенца. Терапевт и клиент договариваются, что клиент вживается в свою роль: он не знает слов, меняется пластика его тела: он не умеет стоять на ногах, плохо координирует свои движения. В случае, когда клиенту трудно заявлять о своих потребностях, это станет заметно в практике. Например, ему может хотеться, чтобы терапевт-мама сам догадался о желаниях ребенка. В таких случаях ребенок-клиент часто не получает желаемого. По окончании практики данная ситуация обсуждается с терапевтом: бывают ли похожие ощущения в жизни? Как иначе можно поступить в данной ситуации?

Также в рамках телесно-ориентированного подхода помогают методично повторяемые вопросы терапевта, направленные на выяснение желания клиента. Такие вопросы предполагают, что кроме очевидных и автоматических вариантов действий есть и другие, о которых клиент ранее не задумывался.

Выводы. Жизнестойкость – важное личностное качество, укрепление которого особенно актуально в последние годы. Несмотря на то, что в литературе по теории телесно-ориентированной психотерапии не говорится о жизнестойкости, данный подход обладает широким спектром инструментов для работы с ее развитием. Мы выделили семь аспектов жизнестойкости, которые, на наш взгляд, развиваются в психотерапевтической работе с телом посредством следующих практик: базовые опоры; работа с телесными зажимами; парные телесные практики; вопросы, направленные на повышение телесной осознанности и расширение арсенала стратегий; практики, повышающие телесный комфорт и безопасность; практики, направленные на выражение себя.

Список источников

1. Кипшидзе В. Н. Самоактуализация в контексте телесно-ориентированной терапии // Психология телесности: теоретические и практические исследования (25 декабря 2009 года): сборник статей II Международной научно-практической конферен-



ции / под общей ред. Е. В. Буренковой. Пенза: Изд. ПГПУ им. В. Г.Белинского, 2009. С. 279–282.

2. Клементинская Е. А., Назарова У. А. Влияние эмоционального интеллекта на уровень жизнестойкости [Электронный ресурс] // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 9–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-emotsionalnogo-intellekta-na-uroven-zhiznestoykosti/viewer> (дата обращения: 01.04.2025).

3. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира [Электронный ресурс] // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. URL: https://portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1108499819&archive=0211 (дата обращения: 01.04.2025).

4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

5. Лоуэн А. Терапия, которая работает с телом. СПб.: Речь, 2000. 272 с.

6. Лоуэн А. Радость. Минск: Поппури, 1999. 464 с.

7. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 6. С. 87–101. URL: <https://studfile.net/preview/3354482/page:12/> (дата обращения: 01.04.2025).

8. Малкина-Пых И. Г. Практикум по телесно-ориентированной психотерапии: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2025. 416 с.

9. Малкина-Пых И. Г. Телесная терапия. Справочник практического психолога [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/460379/> (дата обращения: 01.04.2025).

10. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости: учебное пособие. М.: Флинта, 2021. 296 с.

11. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.

12. Рыльская Е. А. Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования [Электронный ресурс] // Сибирский психологический журнал. 2009. № 31. С. 6–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznesposobnost-cheloveka-ponyatie-i-kontseptualnye-osnovy-issledovaniya> (дата обращения: 01.04.2025).

13. Рыльская Е. А. Психологическая структура жизнеспособности человека: синергетический контекст [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 142. С. 72–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-struktura-zhiznesposobnosti-cheloveka-sinergeticheskiy-kontekst> (дата обращения: 01.04.2025).

14. Райх В. Анализ личности [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/book/raih_vilgelm/analiz_lichnosti.html (дата обращения: 01.04.2025).

15. Степанова О. П. Методы телесно-ориентированной терапии: учебное пособие. Магнитогорск: Изд-во МГТУ им. Г.И. Носова, 2022.

16. Федотова В. А. Детерминанты жизнестойкости у трех поколений современной России // Российский психологический журнал. 2020. Т. 17, № 1. С. 74–91. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.1.6> (дата обращения: 01.04.2025).

References

1. Kipshidze V. N. Self-actualization in the Context of Body-Oriented Therapy. *Psychology of Corporeality: Theoretical and Practical Research (December 25, 2009): Collection of Articles of the II International Scientific-practical Conference, Under the General Editorship of Burenkova E. V. Penza: Publishing House of Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky, 2009, pp. 277–280. (In Russian)*

2. Klementinskaya E. A., Nazarova U. A. The Influence of Emotional Intelligence on the Level of Resilience [Electronic resource]. *Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory (INSIGHT)*, 2022, no. 1 (9), pp. 9–27. URL: <https://cyberleninka.ru/>

article/n/vliyanie-emotsionalnogo-intellekta-na-uroven-zhiznestoykosti/viewer (date of access: 01.04.2025). (In Russian)

3. Leontiev D. A. Life-creation as a Practice of Expanding the Life-world [Electronic resource]. *1st All-Russian Scientific-practical Conference on Existential Psychology: Materials of the Reports*. Under the Editorship of D. A. Leontiev, E. S. Mazur, A. I. Sosland. URL: https://portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1108499819&archive=0211 (date of access: 01.04.2025). (In Russian)

4. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. *Vitality Test*. Moscow: Smysl Publ., 2006, 63 p. (In Russian)

5. Lowen A. *Therapy that Works with the Body*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2000, 272 p. (In Russian)

6. Lowen A. *Joy*. Minsk: Poppuri Publ., 1999, 464 p. (In Russian)

7. Maddi S. R. Meaning Formation in the Decision-making Process [Electronic resource]. *Psychological Journal*, 2005, vol. 26, issue 6, pp. 87–101. URL: <https://studfile.net/preview/3354482/page:12/> (date of access: 01.04.2025). (In Russian)

8. Malkina-Pykh I. G. *Workshop on Body-oriented Psychotherapy*: Textbook. Moscow: KNORUS Publ., 2025, 416 p. (In Russian)

9. Malkina-Pykh I. G. *Body Therapy. Handbook of a Practical Psychologist* [Electronic resource]. URL: <https://studfile.net/preview/460379/> (date of access: 01.04.2025). (In Russian)

10. Odintsova M. A. *Psychology of Hardiness*: Textbook. Moscow: Flinta Publ., 2021, 296 p. (In Russian)

11. Allport G. *Formation of Personality: Selected Works*. Moscow: Smysl Publ., 2002, 462 p. (In Russian)

12. Ryl'skaya E. A. Human Viability: Concept and Conceptual Foundations of Research [Electronic resource]. *Siberian Psychological Journal*, 2009, no. 31, pp. 6–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznesposobnost-cheloveka-ponyatie-i-kontseptualnye-osnovy-issledovaniya> (date of access: 01.04.2025). (In Russian)

13. Ryl'skaya E. A. Psychological Structure of Human Viability: Synergetic Context [Electronic resource]. *Bulletin of the Herzen State Pedagogical University of Russia*, 2011, no. 142, pp. 72–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-struktura-zhiznesposobnosti-cheloveka-sinergeticheskiy-kontekst> (date of access: 01.04.2025). (In Russian)

14. Reich V. *Personality Analysis* [Electronic resource]. URL: https://royallib.com/book/rayh_vilgelm/analiz_lichnosti.html (date of access: 01.04.2025). (In Russian)

15. Stepanova O. P. *Methods of Body-Oriented Therapy*: Textbook, Magnitogorsk: Nosov Moscow State Technical University, 2022. (In Russian)

16. Fedotova V. A. Determinants of Resilience in Three Generations of Modern Russia [Electronic resource]. *Russian Psychological Journal*, 2020, vol. 17, issue 1, pp. 74–91. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.1.6> (In Russian)

Информация об авторах

Юрлова Ксения Михайловна – кандидат филологических наук, практикующий психолог, автор и ведущая терапевтических программ, самозанятая, г. Новосибирск, Россия, k.khoruk@gmail.com

Юрлов Илья Андреевич – практикующий психолог, ведущий терапевтических групп в телесно-ориентированном подходе, индивидуальный предприниматель, руководитель учебного центра, г. Новосибирск, Россия, ilya.yurlov@gmail.com



Information about the Authors

Ksenia M. Yurlova – Candidate of Philological Sciences, Practicing Psychologist, Author and Leader of Therapeutic Programs, Self-Employed, Novosibirsk, Russia, k.khoruk@gmail.com

Ilya A. Yurlov – Practicing Psychologist, Leader of Therapeutic Groups in a Body-Oriented Approach, Individual Entrepreneur, Head of a Training Center, Novosibirsk, Russia, ilya.yurlov@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: 20.04.2025

Одобрена после рецензирования: 22.05.2025

Принята к публикации: 20.06.2025

Received: 20.04.2025

Approved after peer review: 22.05.2025

Accepted for publication: 20.06.2025



СМАЛТА 2025, № 2

SMALTA 2025, no. 2

Научная статья

УДК 159.9.97+159.98

DOI: 10.15293/2312-1580.2502.06

Арт-терапия в работе с психическими травмами

Карпенко Людмила Юрьевна¹

¹*Средняя общеобразовательная школа № 9 г. Бердска,
Новосибирская область, Россия*

Аннотация. В статье представлено исследование влияния психических травм на личность и качество жизни с акцентом на эффективность арт-терапии как метода коррекции. Описаны причины возникновения травм, их последствия, а также физиологические и эмоциональные симптомы. Отмечено, что психическая травма, являясь следствием переживания травматических событий, приводит к специфическому повреждению нервной системы, результатом чего является возникновение различных патологических состояний, таких как депрессия, подавленность, тревожность. Отмечается целый ряд особенностей людей, переживающих психологическую травму. Особое внимание уделено анализу техник арт-терапии, таких как методика «Яйцо травмы», которые помогают интегрировать негативный опыт и преодолевать психологические защиты. Методологически данное исследование относится к качественным, включает результаты работы с тремя клиентками, демонстрирующие снижение тревожности, раздражения и внутреннего напряжения после курса арт-терапии. Подчеркивается значимость метода для детей, которые не всегда способны вербально выразить переживания. Результаты подтверждают высокую эффективность арт-терапии в восстановлении психоэмоционального состояния и повышении устойчивости к стрессу.

Ключевые слова: психическая травма; арт-терапия; стресс; эмоциональная регуляция; терапевтические техники; восстановление психики.

Для цитирования: Карпенко Л. Ю. Арт-терапия в работе с психическими травмами // СМАЛТА. 2025. № 2. С. 77–87. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.06>



Art-Therapy in Dealing with Mental Trauma

Lyudmila Yu. Karpenko¹

¹Secondary School no. 9, Berdsk, Novosibirsk Region, Russia,

Abstract. The article presents a qualitative study of the impact of psychological trauma on personality and quality of life, with an emphasis on the effectiveness of art therapy as a correction method. The causes of trauma, its consequences, as well as physiological and emotional symptoms are described. It is noted that psychological trauma, being a consequence of experiencing traumatic events, leads to specific damage to the nervous system, resulting in various pathological conditions such as depression, suppression, and anxiety. A number of characteristics of people experiencing psychological trauma are noted. Special attention is paid to the analysis of art therapy techniques, such as the “Trauma Egg” method, which help integrate negative experiences and overcome psychological defenses. Methodologically, this study is qualitative and includes the results of work with three female clients, demonstrating a reduction in anxiety, irritation, and internal tension after a course of art therapy. The importance of the method for children, who are not always able to verbally express their experiences, is emphasized. The results confirm the high effectiveness of art therapy in restoring psycho-emotional state and increasing stress resistance.

Keywords: psychological trauma; art therapy; stress; emotional regulation; therapeutic techniques; mental recovery.

For Citation: Karpenko L. Yu. Art Therapy in Dealing with Mental Trauma. *SMALTA*, 2025, no. 2, pp. 77–87. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.06>

Введение. В современном обществе встречается все больше людей, которые оказались социально не адаптированы к современной жизни. Это связано с тем, что такие люди в детстве были подвержены психологической травматизации [9].

Психическая травма затрагивает все сферы жизни человека, она может менять его взгляды, поведение и отношение как к себе, так и к другим людям. Последствия психотравмы могут в корне изменять качество жизни таких людей в худшую сторону [3]. В таком состоянии жизнь человека становится ограниченной и отчужденной [15]. Неразрешенные последствия травмы могут привести к ухудшению отношений с детьми, партнером, друзьями и коллегами [3].

Теоретико-методологической основой исследования являются работы в сфере арт-методов (А. И. Копытин [7], Т. Ю. Киселева, В. А. Беловолов [6], Т. В. Бросова), в сфере психической травмы (Н. В. Тарабрина [14], С. Герхард, Д. Калшед [4], Г. Кристал, А. Ермошин, Н. С. Хрусталева, Бессел Ван Дер Колк [3]).

База и выборка исследования: в исследовании принимали участие 3 клиента, это женщины в возрасте 25, 51, 43 лет.

Несомненно, люди могут получить психическую травму не только в детстве. Распространенные примеры психотравм в сознательном возрасте – нападение, насилие, расставание, развод, природные катаклизмы, военные действия [10]. Переживание травматических событий может вызвать ряд последствий, различных по своим масштабам. В дальнейшем страх повторения травмирующих ситуаций начинает управлять выбором и жизнью человека. Его поведение сужается до устойчивых сценариев, теряется внутренний покой, появляется тревожность [3].



Травмированный человек готов на существенные жертвы [3], когда он вынужденно признает неспособность контролировать и изменять происходящее с ним. Он внутренне принимает и смиряется с ситуацией и своей ролью, тем самым отказывает себе в праве самостоятельно определять свою жизнь, поскольку в собственных глазах он видит свою несостоятельность [15]. Такой человек искренне убежден в собственной неполноценности. Он может из-за опасения неудач, насмешек и обид испытывать неуверенность в своих способностях, возможностях и отказываться от устремлений, сформированных желаниями, мечтами и даже насущными потребностями. Вместо построения здоровых и взаимопользительных отношений с перспективным партнером травмированный человек может застревать в токсичных контактах или попадать раз за разом в связи с агрессивными личностями и абьюзерами [10]. Вследствие всего этого он живет наполовину сил и ресурса, лишь бы не касаться прошлого болезненного опыта. При этом ему кажется, что события, произошедшие ранее, не имеют на него никакого влияния и не беспокоят его.

Психическая травма является следствием переживания травматических событий, которые приводят к специфическому повреждению нервной системы, результатом чего является возникновение различных патологических состояний, таких как депрессия, подавленность, тревожность. Человек ощущает беспомощность и находится в долговременном страхе. Он больше не чувствует себя в безопасности, возникает ощущение, что он впредь не может контролировать свою жизнь и быть уверенным в будущем [10]. Длительное нахождение в таких состояниях способно спровоцировать психосоматические заболевания. Губительная сила психотравмы обусловлена субъективной значимостью травмирующего события для человека, его силы духа или степени его психологической защищенности, устойчивости к жизненным ситуациям или иным факторам [15].

Наиболее подверженными психическим травмам становятся дети [4]. Это обусловлено тем, что в детском возрасте закладываются основы психики, на которых в дальнейшем формируется личность человека. У маленького ребенка нет того жизненного опыта, с помощью которого он мог бы себе объяснить настоящие причины произошедших с ним негативных событий.

Факторами для формирования травматического опыта у ребенка могут стать следующие условия [4]:

- деспотическое воспитание со стороны родителей или одного из них;
- унижение достоинства, отсутствие веры, насмешки от родителей;
- развод родителей;
- смерть близких членов семьи;
- неприятие со стороны сверстников (унижения, оскорбления, насмешки и т. д.);
- физическое и сексуальное насилие, моральное давление;
- присутствие насилия в семье (когда ребенок оказывается свидетелем насилия в семье);
- наличие вредных привычек у родителей (алкоголизм, наркотики, аморальный образ жизни и т. д.);
- несправедливое отношение по отношению к ребенку;
- разочарование в «авторитетном» взрослом.

Безусловно, такой травматический опыт оказывает огромное влияние на процесс взросления и социализации личности в целом, воздействуя таким образом на дальнейшее представление о себе и окружающем мире.



Чтобы выжить и не умереть от боли детская психика старается вытеснить из сознания чувства и события, которые принесли боль. Несмотря на это травматический опыт остается в подсознании. Когда человек взрослеет и внешне ему кажется, что все детские переживания остались позади, психотравма продолжает влиять негативным образом на жизнь человека.

В случае, когда психика человека не справляется с травмирующей ситуацией, возникает посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) [3; 11], которое с некоторой вероятностью может развиваться после мощного травмирующего события. Это может быть любая опасная ситуация, которая вызвала очень сильный стресс, например реальная или мнимая угроза жизни, наблюдение за тем, как умирает или страдает другой человек или животное, сексуальное насилие, военные действия, катастрофы и другие тяжелые для психики события [11]. Они могут вызывать тревогу, панику, а также гнев, невыносимое чувство вины или беспомощности, которые впоследствии возвращаются в виде навязчивых, красочных и очень реалистичных воспоминаний, т. е. флешбэков (внезапное и интенсивное повторное переживание прошлых событий или их элементов). Каждый принудительный возврат сознания в прошлое заставляет человека переживать травмирующее событие снова и снова, что нередко приводит к нарушениям физического и психического здоровья: депрессии, фобиям, постоянным страхам, суицидальным наклонностям и другим расстройствам [12].

Травмированный человек может страдать психосоматическими болезнями и не может построить близкие отношения. В его жизни происходят разного рода неприятные события, несчастные случаи, заставляя его страдать вновь и вновь. На самом деле все эти страдания он ищет сам. И это все будет происходить, пока он не проработает травматические события своего прошлого [13].

Отмечается целый ряд особенностей людей, переживающих психологическую травму.

1. Подсознание человека вынужденно тратить большое количество жизненной энергии, для того чтобы психологическая травма не вырвалась наружу из глубин подсознания. Таким образом, жизнь человека превращается во внутреннюю борьбу, для того чтобы избежать боль, которую он прячет в глубинах своего подсознания.

2. У такого человека очень низкий энергетический потенциал, из-за чего он не может полностью реализоваться в жизни, чувствуя при этом, что его словно что-то держит.

3. Психотравма неизбежно вызывает серьезные последствия в душе и в дальнейшей жизни человека. Такой человек подвержен таким негативным чувствам, как гнев, раздражительность, грусть, беспокойство, страх, безнадежность, вина, стыд. Склонен к частым перепадам настроения. В результате чего ему трудно находиться в отношениях, и он вынужден оставаться в одиночестве.

4. Кроме того, травмированный человек ощущает постоянный страх, чувствуя себя при этом беспомощным и поэтому не в силах изменить свою жизнь в лучшую сторону.

5. В результате часто у человека нет желания к личностному развитию, он не хочет строить конструктивные отношения, тем самым лишая себя счастливой жизни. Поэтому человек вынужден жить в страданиях и деструктивных отношениях.



Вследствие возникновения психических травм неизбежно развиваются симптомы эмоционального и физиологического характера. Таким образом, эмоциональные симптомы сопровождаются следующими состояниями:

- чувство стыда, вины, отвращения к себе;
- шок, отрицание события;
- раздраженность, вспышки гнева, перепады настроения;
- тревога, страх;
- отсутствие концентрации внимания, рассеянность и растерянность;
- чувство беспомощности, одиночества, печаль;
- отсутствие способности эмоциональной реакции;
- flashback – чувства либо действия, испытываемые или совершаемые, как если бы травматическое событие происходило в данный момент.

Физическими симптомами, возникшими в результате травматического опыта, являются:

- учащенный пульс;
- нарушение сна, кошмары;
- «отсутствующий взгляд» (отрешенный взгляд, как бы в пространство);
- постоянное чувство усталости;
- нарушенная координация и внимание;
- отсутствие некоторых событий из прошлой жизни в воспоминаниях;
- напряженность в мышцах;
- стремление избегать любых мыслей, чувств, разговоров, кинофильмов и т. д., связанных с травмирующим событием;
- «крах жизненной перспективы», сопровождающий отмену планов на жизнь: карьеры, семьи, детей или собственной долгой жизни, и проявляющийся в зависимостях от алкоголя и наркотиков или экстремальных видах спорта.

Безусловно, людям, страдающим от последствий травматических переживаний, необходима коррекция эмоционального состояния [12].

Существуют разные психотерапевтические методы работы с последствиями переживаний травмирующих событий [15]: гештальт-терапия, когнитивно-поведенческая психотерапия, телесно-ориентированная психотерапия, психоанализ, арт-терапия и др. В данном случае мы рассмотрим достаточно эффективный метод – арт-терапия [5].

На сегодняшний день арт-терапию можно назвать одним из наиболее мягких и довольно эффективных методов, которые используют психологи в своей работе с клиентами, у которых наблюдаются психические травмы. Такое преимущество, которым обладает данный метод, дает возможность погружаться в глубинные переживания, позволяя при этом плавно, ненавязчиво и самое главное безболезненно извлекать информацию из подсознания человека и тем самым интегрировать ее в сознание, обходя при этом психологические защиты, которыми обладает психика человека. Также арт-терапия позволяет актуализировать ресурсные состояния, которых не хватает человеку для того, чтобы справиться с болезненными переживаниями. С помощью арт-терапевтических методов можно интегрировать негативный опыт, имеющийся у человека с психологической травмой.

Нужно отметить, что арт-терапия особенно подходит детям. Потому что дети, во-первых, в силу своего возраста не способны вербально описать свое состояние. Во-вторых, арт-терапия опирается на спонтанность, которая совершенна естествен-



на для детского возраста. В-третьих, дети с присущей им игровой деятельностью с удовольствием занимаются творчеством (рисуют, лепят, сочиняют, изображают и т. д.) [8].

При психокоррекционной работе с детьми, как правило, происходит работа с бессознательным ребенка, в результате которой образ страха трансформируется в иной не пугающий образ. Так как образы являются средством, выражающим неосознаваемые потребности и влечения, внутренние конфликты, страхи, защитные реакции ребенка. Это дает возможность ребенку учиться адекватно реагировать на новые пугающие ситуации, и тем самым у него формируется уверенность в себе и активность.

Однако арт-терапия также выступает эффективным средством работы со взрослыми. Она позволяет эффективно работать с людьми, которые оказались жертвами насилия, дает возможность восстановить чувство собственного достоинства, реализовать более широкий репертуар защитно-приспособительных реакций. Через творческую деятельность человек способен не только актуализировать и отреагировать травматический опыт, но и оживить тем самым сферу физических ощущений, заблокированных в результате травмы [2].

Применение арт-терапии при работе с людьми, пережившими психическую травму, осуществляется с первых десятилетий развития данного направления. Арт-терапия обладает различными направлениями и техниками, которые могут способствовать повышению эффективности психологической работы с клиентами, пережившими психологическую травму [7].

Главной особенностью, которой обладает арт-терапия, является то, что через художественные образы она дает возможность работать с бессознательным человека. Именно благодаря проекции и переносу на изобразительную продукцию символический образ получает возможность выступать в качестве вместилища для негативных переживаний, таких как страх, гнев, раздражение, вина и др. Далее, воздействуя на этот образ, например, изменив его или уничтожив, человек получает возможность контролировать свои негативные аффекты. Такая коммуникация с созданным образом имеет принципиальное значение, где образы выступают в качестве некого моста, соединяющего сознательную часть психики с бессознательной, за счет чего человек может не только понять неосознанные причины своих страданий, но и раскрыть в себе новые качества, опираясь на свои внутренние ресурсы.

Безусловно, арт-терапия обладает возможностью развивать и совершенствовать когнитивную сферу личности, давая при этом возможность лучше понимать как свои чувства, так и чувства других людей, что немаловажно для создания коммуникативных возможностей для человека. Кроме того, арт-терапия обладает диагностической возможностью, которая позволяет прежде всего определить круг возникших проблем. Коррекционная функция арт-терапии предполагает психологическую работу с самооценкой, «Я-образом», состоянием тревоги, страха, агрессии и т. д. Как отмечают М. В. Киселева и В. А. Кулганов [5], механизм психологического коррекционного воздействия арт-терапии состоит в том, что «искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через трансформацию этой ситуации с помощью творческих способностей клиента» [5].

Возможности арт-терапии в целом необычайно широки. В числе задач, которые могут ставиться и разрешаться в арт-терапевтической работе, содействие развитию



рефлексии, спонтанности, проявлению истинных чувств, а также расширение ролевого репертуара и ролевой гибкости; психопрофилактика негативных эмоциональных переживаний и их проявлений; эмоциональное переключение; гармонизация эмоционального состояния как потенциала для преодоления деструктивных изменений личности; содействие осознанию ценности собственной личности, развитию образа «Я», самопринятия и, как результат, – осознание конструктивных способов преодоления кризисных ситуаций и развитие психологической устойчивости [2].

Цель данного исследования – определить эффективность арт-методов в работе с психическими травмами.

Методы и организация исследования. В данной работе представлен качественный анализ результатов арт-терапевтической работы с последствиями психологической травмы. Для изучения психологических травм использовался опросник для оценки воздействия травмирующего события (сокр. ШОВТС, англ. «Влияние масштаба события», сокр. IES-R) – это методика клинического тестирования, направленная на выявление симптомов посттравматического стрессового расстройства и оценку их тяжести [14]. В исследовании приняли участие 3 женщины в возрасте 25, 51, 43 лет, имеющие опыт переживания травматических событий и жалобы, включающие признаки психической травмы. Имена клиентов изменены.

Результаты и обсуждение. Результаты проведения диагностического исследования при помощи опросника «Шкалы оценки влияния травматического события» представленные на рисунке 1.

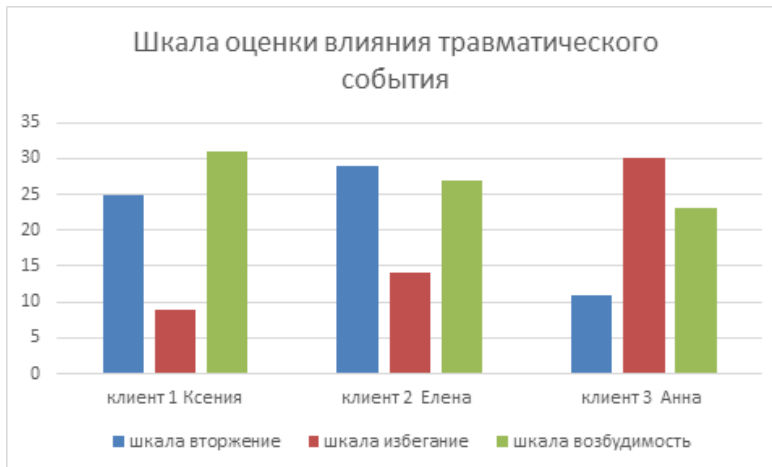


Рис. 1. Результаты начальной диагностики влияния травматического события

По шкале «Вторжение» у клиента 1 было 25 баллов, у клиента 2 – 29 баллов, у клиента 3 – 23 балла. По шкале «Избегание» у клиента 1 было 9 баллов, у клиента 2 – 14 баллов, у клиента 3 – 30 баллов. По шкале «Возбудимость» у клиента 1 был 31 балл, у клиента 2 – 27 баллов, у клиента 3 – 23 балла. На основании этих показателей можно сделать следующие выводы.

Клиентка 1 и клиентка 2 подвержены постоянным навязчивым мыслям и тревожному состоянию. Клиентка 2 подвержена избеганию мыслей и воспоминаний, которые причиняют ей боль. Все три клиентки подвержены высокой тревожности, их постоянно преследуют негативные мысли и страх.



Анализ жалоб и диагностическое исследование при помощи методики ШОВТС позволили выявить целый ряд переживаний, которые можно отнести к травмирующим, что определило выбор применения арт-терапевтической методики «Яйцо травмы», основателем которой является М. Мюррей [1]. Эта техника позволяет проработать все чувства, которые были заблокированы из-за детских травмирующих событий. Детская психика, в силу своей незрелости, прячет травматичные переживания в глубины подсознания. Таким образом, во взрослом состоянии человек подвержен неадекватным эмоциональным реакциям, разного рода зависимостям и психосоматическим реакциям организма и т. д. Техника «Яйцо травмы» позволяет выпускать свои негативные эмоции наружу, давая им возможность быть прожитыми и отпущенными. В общем с каждой из клиенток было проведено 5 сессий. В рамках сессий с клиентами была использована технология арт-терапии «Яйцо травмы», в ходе которой клиенты вспоминали и описывали на листе бумаги свои травматические события, которые тянулись с раннего детства. Также клиентам было предложено описать те чувства, которые они на тот момент испытывали. Это были такие негативные чувства, как страх, обида, беспомощность, чувство вины, стыд и часто злость. После осознания и принятия своих чувств клиенты смогли по-другому посмотреть на свой негативный опыт и таким образом интегрировать его. В ходе терапевтической работы, клиентам удалось трансформировать свои негативные переживания.

Для дальнейшей терапевтической работы с клиентами была использована арт-терапии «Яйцо радости», основателем которой является О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, психотерапевт, доцент [1]. С помощью этой технологии фокус внимания клиентов был направлен на позитивный опыт жизненных событий. Им было предложено вспомнить и отобразить на листе бумаги моменты из жизни, в результате которых они испытали позитивные чувства. Это были радость, счастье, удовольствие. Работа в технологии «Яйцо радости» позволила клиентам находить в своей жизни удовольствие и радость, которых им так не хватало.

Повторная диагностика с помощью опросника «Шкалы оценки влияния травматического события» на заключительных консультациях позволила подтвердить качественные изменения, которые можно увидеть на диаграмме (рис. 2).

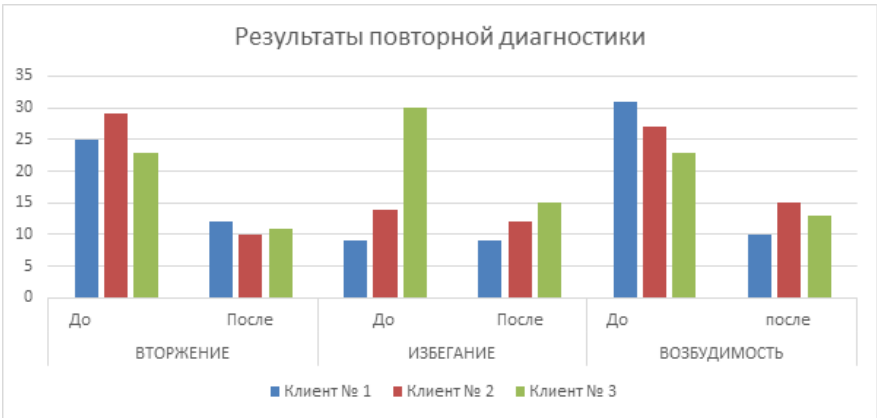


Рис. 2. Результаты повторной диагностики с помощью опросника «Шкалы оценки влияния травматического события» на заключительных консультациях



Анализируя данную диаграмму, можно увидеть, что клиенты были подвержены влиянию психологической травмы. Критерием влияния травматического события является то, что у них наблюдалась тенденция избегания мыслей, чувств или разговоров, связанных с травмой. Это показал высокий уровень шкалы избегания. Высокий показатель шкалы вторжения может говорить о том, что у участников наблюдались интенсивные тяжелые переживания, которые были вызваны внешней или внутренней ситуацией, напоминающей о травматических событиях или символизирующей их. При диагностике высокого уровня шкалы физической возбудимости могут наблюдаться такие симптомы, как повышенный уровень настороженности, гипербдительность, состояние постоянного ожидания угрозы от внешних событий, которые сопровождались такими чувствами, как тревога и страх.

Выводы. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что методы арт-терапии позволяют эффективно работать с людьми, пережившими психическую травму, вселяя при этом надежду на избавление от состояния подавленности, тревоги и напряжения. Немаловажное значение имеет вера в самоизменение и возможность чувствовать себя лучше, что является при этом первым шагом в достижении психотерапевтического эффекта.

Именно творческая работа с изобразительными материалами способствует высвобождению чувств раздражения, гнева, обиды, вины, стыда. Терапевтические отношения со специалистом (арт-терапевтом) создают атмосферу психологической защищенности и облегчают клиенту осознание смыслов визуальных образов.

Это, в свою очередь, способствует пониманию и постепенному преодолению собственных внутриспсихических конфликтов. Вот почему арт-терапевтические техники, несомненно, эффективны в исследовании и преодолении кризисных ситуаций (психотравмы), а также в качестве скорой психологической помощи и поддержки, в развитии устойчивости и сопротивляемости личности.

Отсюда можно сделать вывод, что методы арт-терапии могут помочь людям, пережившим психологическую травму.

Список источников

1. Андронникова О. О. Технологии «Яйцо травмы» М. Мюррей и «Яйцо радости» О. Андронниковой в работе с психологической травмой // Смальта. 2022. № 1. С. 79–95. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.07>
2. Андронникова О. О., Радзиховская О. Е. Основы арт-терапии: теория и практика в работе с различными проблемами: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2025.
3. Ван дер Колк Б. Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть. М.: Эксмо, 2023. 560 с.
4. Калишед Д. Травма и душа. Духовно-психологический подход к человеческому развитию и его прерыванию. М.: Когито-Центр, 2013. 486 с.
5. Киселева М. В., Кулганов В. А. Арт-терапия: теория и практика: учебное пособие. СПб.: Речь, 2018. 256 с.
6. Киселева Т. Ю., Беловолова С. П. Арт-терапия как психологопедагогическая технология // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 11. С. 218–225.
7. Копытин А. И. Арт-терапия жертв насилия. М.: Когито-Центр, 2014. 368 с.
8. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2014. 197 с.
9. Лолаева А. С., Худалова М. З. Влияние детской психологической травмы на взрослую жизнь // Молодой ученый. 2020. № 6 (300). С. 336–338.



10. Психология жертвы: механизмы формирования и пути преодоления [Электронный ресурс]. URL: <https://5prism.ru/articles/psihologiya/psihologiya-zhertvy/> (дата обращения: 23.03.2025).
11. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: психическая травматизация и ее последствия: учебник / под ред. С. Л. Соловьёвой. СПб.: СпецЛит, 2019. 319 с.
12. Психологическая травма: виды, симптомы, последствия и лечение [Электронный ресурс]. URL: <https://rehabfamily.com/articles/psikhologicheskaya-travma/> (дата обращения: 23.03.2025).
13. Столорой Р. Травма и человеческое существование. М.: Когито-Центр, 2016. 155 с.
14. Тарабрина Н. В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1: Теория и методы. М.: Когито-Центр, 2007. 208 с.
15. Трубицына Л. В. Процесс травмы. М.: Смысл: ЧеРо, 2005. 218 с.
16. Ялом И. Может ли психотерапия навредить? / пер. с англ. А. Богдановой. М.: Альпина Пабlishер, 2022. 280 с.

References

1. Andronnikova O. O. The “Trauma Egg” Technique by M. Murray and the “Joy Egg” Technique by O. Andronnikova in Trauma Therapy. *SMALTA*, 2022, no. 1, pp. 79–95. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.07> (In Russian)
2. Andronnikova O. O., Radzikhovskaya O. E. *Fundamentals of Art Therapy: Theory and Practice in Addressing Various Issues*. Novosibirsk: Publishing house of Novosibirsk State Pedagogical University, 2025. (In Russian)
3. Van der Kolk B. *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Moscow: Eksmo Publ., 2023, 560 p. (In Russian)
4. Kalsched D. *Trauma and the Soul: A Psycho-Spiritual Approach to Human Development and Its Interruption*. Moscow: Kogito-Center Publ., 2013, 486 p. (In Russian)
5. Kiseleva M. V., Kulganov V. A. *Art Therapy: Theory and Practice*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2018, 256 p. (In Russian)
6. Kiseleva T. Yu., Bevololova S. P. Art Therapy as a Psychological and Pedagogical Technology. *Siberian Pedagogical Journal*, 2010, no. 11, pp. 218–225. (In Russian)
7. Kopytin A. I. *Art Therapy for Victims of Violence*. Moscow: Kogito-Center Publ., 2014, 368 p. (In Russian)
8. Kopytin A. I., Svistovskaya E. E. *Art Therapy for Children and Adolescents*. Moscow: Kogito-Center Publ., 2014, 197 p. (In Russian)
9. Lolaeva A. S., Khudalova M. Z. The Impact of Childhood Psychological Trauma on Adult Life. *Young Scientist*, 2020, no. 6 (300), pp. 336–338. (In Russian)
10. *Psychology of the Victim: Formation Mechanisms and Ways to Overcome* [Electronic resource]. URL: <https://5prism.ru/articles/psihologiya/psihologiya-zhertvy/> (date of access: 23.03.2025). (In Russian)
11. Solovyova S. L. (Ed.). *Psychology of Crisis and Extreme Situations: Mental Trauma and Its Consequences*. Saint Petersburg: SpetsLit Publ., 2019, 319 p. (In Russian)
12. *Psychological Trauma: Types, Symptoms, Consequences, and Treatment* [Electronic resource]. URL: <https://rehabfamily.com/articles/psikhologicheskaya-travma/> (date of access: 23.03.2025). (In Russian)
13. Stolorow R. *Trauma and Human Existence*. Moscow: Kogito-Center Publ., 2016, 155 p. (In Russian)
14. Tarabrina N. V. *Practical Guide to Post-Traumatic Stress Psychology. Part 1: Theory and Methods*. Moscow: Kogito-Center Publ., 2007, 208 p. (In Russian)
15. Trubitsyna L. V. *The Process of Trauma*. Moscow: Smysl Publ.: CheRo Publ., 2005, 218 p. (In Russian)
16. Yalom I. *Can Psychotherapy Cause Harm?* Moscow: Alpina Publisher Publ., 2022, 280 p. (In Russian)



Информация об авторе

Карпенко Людмила Юрьевна – практический психолог, Средняя общеобразовательная школа № 9 г. Бердска, Новосибирская область, Россия, karpenko.lyudmila.1979@mail.ru

Information about the Author

Lyudmila Yu. Karpenko– Practical Psychologist, Secondary School no. 9, Berdsk, Novosibirsk Region, Russia, karpenko.lyudmila.1979@mail.ru

Научный руководитель – *Ольга Олеговна Андронникова*
кандидат психологических наук, декан факультета психологии, доцент,
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

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

Поступила: 30.04.2025

Одобрена после рецензирования: 31.05.2025

Принята к публикации: 20.06.2025

Received: 30.04.2025

Approved after peer review: 31.05.2025

Accepted for publication: 20.06.2025



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

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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

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

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

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

Общий порядок опубликования

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

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

1. Регистрация поступивших материалов.

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

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.



2. Порядок лицензирования.

2.1. Заключение лицензионного договора.

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

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

2.2. Лицензионный договор.

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

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

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

3. Порядок рецензирования.

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

3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.

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

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов.

Не принимаются к публикации в научном журнале:

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



3.2. Процесс рецензирования.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

3.3. Сроки рецензирования.

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

4. Оформление материалов статьи для публикации.

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

4.1. Общие сведения.

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

Формат страницы: А4 (210×297 мм).

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена.

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

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

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

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

Переносы и номера страниц не ставятся.

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



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

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

Материалы высылаются на электронную почту журнала smalta.journal@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, индексируемых в базах данных РИНЦ, SKOPUS.

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

4.5. Публикуемые сведения об авторах и публикации:

4.5.1. **На русском языке:**

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

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.5.2. **Ниже на английском языке:**

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

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

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

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

Пример оформления материалов для публикации приведен в приложении 1.

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



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

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

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

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

5. Редакционная подготовка и оплата публикации.

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

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

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

6. Публикация.

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

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

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

7. Ответственность.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

По вопросам публикации обращаться: Альбина Сергеевна Тишкова, 630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, каб. 406 факультета психологии (кафедра практической и специальной психологии) ФГБОУ ВО «НГПУ»; тел. +7 (383) 244-18-93; smalta.journal@nspu.ru



Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья
УДК
DOI:

Формы работы психолога с приемными родителями

Бугрова Нина Владимировна¹, Петрова Елена Николаевна²

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

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

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

Для цитирования:

Research (или Review) Article

Form of Psychologists' Work with Foster Parents

Nina V. Bugrova¹, Elena N. Petrova²

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

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

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

For Citation:

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

<...>

В процессе реализации программы родители-опекуны:

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

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



Список источников

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

References

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

Информация об авторах

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

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

Information about the Authors

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

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

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The Authors declare no conflict of interest.



Пример заполнения формы сведений об авторе

Сведения об авторе

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



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

Контакты для дополнительной информации: Мантурова Наталья Михайловна, технический секретарь отборочной комиссии факультета психологии, раб. тел.: +7(383)244-14-29, e-mail: pinori1973@mail.ru, 89138905392; сайт университета <https://nspu.ru>

БАКАЛАВРИАТ

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

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

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

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



СПЕЦИАЛИТЕТ

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

44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения

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

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



37.05.02 Психология служебной деятельности

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

МАГИСТРАТУРА

37.04.01 Психология

Консультативная психология и психотерапия

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

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



37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

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

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

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

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

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

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

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

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



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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

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

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

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

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

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

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

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: А. С. Тишкова, канд. психол. наук, доцент, доцент 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 ступенях жизненного цикла (от пренатального периода, возраста новорожденности до зрелости, старения и старости); исследование культурно-исторического развития психики; выявление объективных и субъективных факторов, способствующих или препятствующих развитию и реализации человеческого потенциала; разработку методов исследования и диагностики психического развития человека, а также нормативных показателей психического развития.



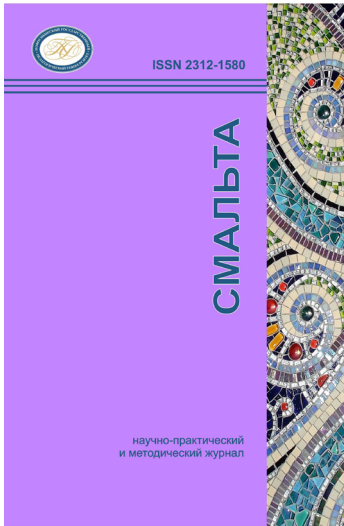
37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

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

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



О журнале



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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

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

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

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