

# СМАЛЬТА

Международный научно-практический  
и методический журнал

## № 3, 2020



*Андронникова Ольга Олеговна*  
главный редактор,  
кандидат психологических наук, доцент,  
декан факультета психологии, профессор

### Редакционная коллегия

*Шпехт М. В.* – зам. главного редактора, руководитель Центра практической психологии факультета психологии (Новосибирск, Россия);  
*Дмитриева Н. В.* – д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия);  
*Буторин Г. Г.* – д-р психол. наук, доц. (Челябинск, Россия);  
*Яницкий М. С.* – д-р психол. наук, проф. член-корреспондент САН ВШ (Кемерово, Россия);  
*Серый А. В.* – д-р психол. наук, доц., проф. (Кемерово, Россия);  
*Халфина Р. Р.* – д-р биол. наук, проф. (Уфа, Россия);  
*Маврина И. А.* – д-р пед. наук, проф. (Омск, Россия);  
*Федосеева И. А.* – д-р пед. наук, проф. (Новосибирск, Россия);  
*Майер Б. О.* – д-р филос. наук, канд. физ.-матем. наук, проф. (Новосибирск, Россия);  
*Пушкарёва Е. А.* – д-р филос. наук, проф. (Новосибирск, Россия);  
*Изгарская А. А.* – д-р филос. наук, проф. (Новосибирск, Россия);  
*Хох И. Р.* – канд. психол. наук (Уфа, Россия);  
*Буравцова Н. В.* – канд. психол. наук, доц. (Новосибирск, Россия);  
*Первозкина Ю. М.* – канд. психол. наук, доц., проф. (Новосибирск, Россия);  
*Прюс Ф.* – д-р педагогики, проф. (Грайфсвальде, Германия);  
*Стельмах С. А.* – канд. психол. наук (Усть-Каменогорск, Казахстан);  
*Паньшина Т. В.* – канд. пед. наук, доц. (Усть-Каменогорск, Казахстан)

### Учредитель:

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

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2020  
Все права защищены

Журнал 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

<b>Андронникова О. О., Волкова Е. Н.</b> Аналитический обзор зарубежных публикаций по проблеме суицидального и аутодеструктивного поведения детей и подростков .....	5
<b>Кошенова М. И., Волохова В. И.</b> Суицидальное поведение: проблема адекватности исследования и понимания феномена .....	25
<b>Руденский Е. В.</b> Субъектная виктимность личности подростка как уязвимость жизнеспособности: феноменология, гносеология и онтология .....	32
<b>Чанова А. В.</b> Практики осознанности как инструмент поддержания психического здоровья. Теоретический обзор .....	41
<b>Юшкова Л. А.</b> Развитие личности обучающегося, получающего второе высшее образование, с позиции теории психосинтеза .....	48
<b>Ганпанцуров Л. Г.</b> Даосизм как этическое учение .....	55

### АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

<b>Перевозкина Ю. М., Ветерок Е. В.</b> Конфигурация ролевых моделей и экспектаций в дошкольном возрасте .....	62
<b>Коваленко В. И., Буравцова Н. В.</b> Специфика взаимосвязи школьной тревожности и коммуникативно-организаторских склонностей подростков с нарушением речи .....	72
<b>Майбородина Н. В., Шперлинь А. В.</b> Специфика взаимосвязи склонности к компульсивному потреблению с ориентацией на материализм и отношением к деньгам у юношей и девушек .....	80
<b>Балацкая Н. Я.</b> Модель организации психологической помощи женщинам с онкологическим диагнозом .....	89

### ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

<b>Дронова И. Н., Сарсембаева Э. Ю.</b> Проведение курса-интенсива для детей с задержкой речевого развития в условиях специализированного центра .....	98
--	----

Журнал основан в 2014 г.  
Выходит 4 раза в год  
Электронная верстка И. Т. Ильюк  
Редактор И. Ю. Баранов  
Адрес редакции:  
630126, г. Новосибирск,  
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.  
Усл.-печ. л. 10,8. Уч.-изд. л. 7,5.  
Тираж 500 экз. Заказ № 56.  
Формат 70×108/16.  
Цена свободная  
Подписано в печать 07.09.2020  
Отпечатано в Издательстве НГПУ

# SMALTA

International scientific-practical  
and methodical journal

## № 3, 2020



*Andronnikova Olga Olegovna*  
Editor-in-chief,  
Cand. of Psychology Sciences,  
Associate Professor,

### Editorial board

- Shpekht M. V.* – Assistant Editor-in-chief, Head of the Center for Practical Psychology of faculty of psychology (Novosibirsk, Russia);  
*Dmitrieva N. V.* – Dr. of Psychology, Professor (St. Petersburg, Russia);  
*Butorin G. G.* – Dr of Psychology, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);  
*Yanitsky M. S.* – Dr of Psychology, Professor (Kemerovo, Russia);  
*Sery A. V.* – Dr of Psychology, Associate Professor (Kemerovo, Russia);  
*Khalfina R. R.* – Dr of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);  
*Mavrina I. A.* – Dr of Pedagogy, Professor (Omsk, Russia);  
*Fedoseeva I. A.* – Dr of Pedagogy, Professor (Novosibirsk, Russia);  
*Mayer B. O.* – Dr of Philosophy, Ph.D. in Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russia);  
*Pushkareva E. A.* – Dr of Philosophy, Professor (Novosibirsk, Russia);  
*Izgarskaya A. A.* – Dr of Philosophy, professor (Novosibirsk, Russia);  
*Khokh I. R.* – PhD in Psychology (Ufa, Russia);  
*Buravtsova N. V.* – PhD in Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);  
*Perevozkina Yu. M.* – PhD in Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);  
*Prus F.* – Dr of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);  
*Stelmach S. A.* – PhD in Psychology (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);  
*Panshina T. V.* – PhD in Pedagogical 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, 2020  
All rights reserved

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information 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

<b>Andronnikova O. O., Volkova E. N.</b> Analytical review of foreign publications on the problem of suicidal and self-destructive behavior in children and adolescents.....	5
<b>Koshenova M. I., Volokhova V. I.</b> Suicidal behavior: the problem of the adequacy of research and appreciation of the phenomenon.....	25
<b>Rudensky E. V.</b> Subject victimity of your personality how viability vulnerability: phenomenology, gnoseology and ontology.....	32
<b>Chanova A. V.</b> Mindfulness as a instrument of support psychological health. Theoretical review.....	41
<b>Yushkova L. A.</b> Development of a personality of a student, getting a second higher education, with the position of the theory of psychosynthesis.....	48
<b>Ganpanturov L. G.</b> Taoism as an ethical teaching.....	55

### CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

<b>Perevozkina Yu. M., Veterok E. V.</b> Configuration of role models and experiments in preschool age.....	62
<b>Kovalenko V. I., Buravtsova N. V.</b> Specificity of the relationship between school anxiety and communicative-organizational inclinations of teenagers with speech disorders.....	72
<b>Mayborodina N. V., Shperlin A. V.</b> Specific relationship of the propensive consumption with the orientation on materialism and attitude to money in young men and girls.....	80
<b>Balatskaya N. Ya.</b> Model of organization of psychological care for women with cancer diagnosis.....	89

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

<b>Dronova I. N., Sarsembayeva E. Yu.</b> Conducting an intensive course for children with delayed speech development in a specialized center.....	98
--	----

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor I. Yu. Baranov Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 10,8. Publisher's sheets: 7,5. Circulation 500 issues Order № 56. Format 70×108/16 Signed for printing 07.09.2020
--	--

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

---

УДК 159.922+159.97

**Андронникова Ольга Олеговна**

*кандидат психологических наук, декан факультета психологии,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия, andronnikova\_69@mail.ru*

**Волкова Елена Николаевна**

*доктор психологических наук, профессор, Институт психологии Российского  
государственного педагогического университета им. А. И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия, envolkova@yandex.ru*

## **АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ СУИЦИДАЛЬНОГО И АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация.* В статье представлен обзор зарубежных исследований, рассматривающих суициды и аутодеструктивное поведение детей и подростков. Поиск публикаций проводился на ресурсе PubMed по запросам «self-harm behavior» и «self-destructive behavior». Для содержательного анализа были отобраны 50 публикаций на английском языке, соответствующие критериям: возраста респондентов «12–18 лет»; полный открытый доступ; наличие эмпирического или экспериментального исследования; посвященные исследованию суицида и аутодеструктивного поведения у лиц, не имеющих клинических проявлений (биполярное расстройство, шизофрения, клиническая депрессия); не описывают эффективность медицинских технологий и препаратов. Содержательный анализ позволил сфокусировать исследование по восьми основным тематическим фокусам, касающимся выявления распространенности и факторов возникновения суицидального поведения и суицидального самоповреждения детей и подростков, в том числе семейных, травматических, личностных; эффективности программ профилактики, коррекции, терапии, постсуицидальных вмешательств, отслеживания рисков и сопровождения.

В качестве перспективы дальнейших исследований отмечены: низкая изученность вопросов динамики и траектории развития суицидальных представлений и намерений от детского к взрослому возрасту, а также вопросы изучения аутоагрессивного суицидального поведения у подростков групп риска и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Значимым аспектом выступает то, что фокус внимания исследователей смещен в область терапии суицидального и аутодеструктивного поведения в учреждениях здравоохранения. Между тем, крайне актуальной становится потребность разработки профилактических программ для образовательных учреждений.

*Ключевые слова:* аутоагрессия, аутодеструктивное поведение, суицидальное поведение, обзор исследований, дети, подростки.



**Andronnikova Olga Olegovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Leading Research Associate, Dean of the faculty of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, andronnikova\_69@mail.ru*

**Volkova Elena Nikolaevna**

*Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Institute of Psychology of the A. I. Herzen, Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, envolkova@yandex.ru*

## **ANALYTICAL REVIEW OF FOREIGN PUBLICATIONS ON THE PROBLEM OF SUICIDAL AND SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR IN CHILDREN AND ADOLESCENTS**

*Abstract.* The article provides an overview of foreign studies examining suicide and self-destructive behavior in children and adolescents. The search for publications was carried out on the PubMed resource for the queries "self-harm behavior" and "self-destructive behavior". For a meaningful analysis, 50 publications in English were selected that meet the criteria: age of respondents "12-18 years old"; full open access; the presence of empirical or experimental research; dedicated to the study of suicide and self-destructive behavior in persons without clinical manifestations (bipolar disorder, schizophrenia, clinical depression); do not describe the effectiveness of medical technologies and drugs. The substantive analysis allowed us to focus the research on eight main thematic focuses concerning the identification of the prevalence and factors of the occurrence of suicidal behavior and suicidal self-harm in children and adolescents, including family, traumatic, and personal; the effectiveness of prevention, correction, therapy, post-suicidal interventions, risk tracking and follow-up programs.

As prospects for further research, it was noted: a low level of knowledge of the dynamics and trajectory of the development of suicidal ideas and intentions from childhood to adulthood, as well as the study of autoaggressive suicidal behavior in adolescents at risk and adolescents with disabilities.

A significant aspect is the fact that the focus of attention of researchers is shifted to the field of therapy of suicidal and self-destructive behavior in healthcare institutions. Meanwhile, the need to develop preventive programs for educational institutions is extremely urgent.

*Keywords:* autoaggression, self-destructive behavior, suicidal behavior, research review, children, adolescents.

Публикация подготовлена в рамках государственного задания № 073-00032-20-00 по проекту «Разработка современной концепции комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной среде, и ее научно-методическое обеспечение, включая апробацию и подготовку к внедрению».

**Введение.** По оценкам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) ежегодно около 800 тысяч самоубийств совершается по всему миру. Наблюдаются опасные тенденции, связанные с увеличением попыток самоубийства и других нелетальных эквивалентных форм саморазрушительной деятельности [44]. Еще большие цифры можно наблюдать при проявлении аутодеструктивного поведения. Россия, по докладу ВОЗ от 2016 г., находится на одном из первых мест по этому показателю. В настоящее время серьезных изменений по числу суицидальных действий, не-



смотря на обеспокоенность мирового сообщества и принимаемые меры, не наблюдается. Учитывая, что по данным статистики особенно уязвимым является период с 15 до 25 лет, многие авторы подчеркивают значимость мероприятий, проводимых в этот период для профилактики и коррекции суицидального поведения [3]. В сентябре 2019 г. ВОЗ призвала государства уделять больше внимания предотвращению суицида, что приводит к необходимости дополнительных исследований самого явления и связанных с ним смежных понятий, существующих моделей и конструкций возникновения и проявления суицидального поведения, его факторов, актуальных эмпирических исследований, для выстраивания надежных программ профилактики и коррекции. Однако стоит отметить, что суицидальные наклонности и модели суицидального поведения формируются задолго до подросткового возраста, а значит существует необходимость выявления специфики, условий и динамики возникновения суицидальных наклонностей в более ранние периоды жизни ребенка. Кроме того, существует потребность в фокусировке внимания на существующих традициях и технологиях предотвращения суицидального риска среди детей и подростков в рамках основных социальных институтов. В первую очередь нам кажется актуальным выявление тех результатов, которые станут основой для разработки программ профилактики в образовательном учреждении. Это и определило цель и дизайн нашего анализа.

Суицид и аутодеструктивное поведение являются формами аутоагрессивного поведения. Аутоагрессивное поведение выступает одной из наиболее актуальных проблем психологии в современном мире. Это обусловлено тем, что социальные и экономические изменения трансформируют нашу жизнь, порождая жестокость и агрессию в человеке. Аутоагрессивность ограничивает возможности человека, зачастую являясь причиной межличностных и внутрличностных конфликтов.

Существует множество подходов к пониманию аутоагрессии, ее сути, механизмов, классификаций. Под аутоагрессией понимаются различные формы агрессии, направленные на самого себя (при совпадении субъекта и объекта действия). N. Agazade отмечает, что любой психический или физический акт можно рассмотреть как аутоагрессивное поведение, если его мотивация связана с нанесением вреда самому себе [3].

Аутоагрессия проявляется в аутоагрессивном поведении, которое принято делить на суицидальное (самоубийство) и парасуицидальное (самоповреждающее поведение) [1].

Выделяются следующие типы аутоагрессивного поведения:

- 1) суицидальное поведение: осознанные действия, направленные на добровольное лишение себя жизни;
- 2) суицидальные эквиваленты и аутодеструктивное поведение: неосознанные действия (иногда преднамеренные поступки), целью которых не является добровольное лишение себя жизни, но ведущие к физическому (психическому) саморазрушению или к самоуничтожению;
- 3) несуйцидальное аутоагрессивное поведение: различные формы умышленных самоповреждений (самоотравлений), целью которых не является добровольная смерть (или заведомо неопасные для жизни) [36].

Необходимо отметить, что проявление аутоагрессии связано с аутоагрессивными наклонностями, которые имеют определенную структуру и признаки. Так, суицидальное поведение будет включать суицидальные идеи, эмоции и собственно суицидальное поведение и проявляться они будут на физическом, психическом, социальном и духовном уровне [3].



Первично самоповреждающее поведение рассматривалось как начальная стадия аутодеструктивного поведения, однако в настоящий момент эти формы рассматриваются как принципиально разные. В современной зарубежной психологии выделяются две основных формы аутоагрессивного поведения: аутодеструктивное поведение (*self-destructive behavior*), связанное с опасностью суицида и суицидальными эквивалентами, и самоповреждение (*self-harm behavior*), направленное на причинение себе вреда [25; 58]. Однако многие зарубежные авторы все же рассматривают эти термины как рядоположенные [25]. Дифференциация понятий «аутодеструктивное поведение» и «самоповреждение» привела к появлению понятия «несуицидальное самоповреждение» («*non-suicidal self-harm*»). Также ряд авторов используют термин членовредительство («*non-suicidal self-injury*») для обозначения несуйцидального самоповреждения [18; 40].

На основании анализа содержания этих понятий был определен фокус поисковых запросов для анализа публикаций по исследованию суицидального и аутодеструктивного поведения. Поиск осуществлялся с помощью следующих ключевых слов и словосочетаний: «*auto-aggressive behavior*», «*self-destructive behavior*», «*self-harm behavior*».

### **Отбор исследований для анализа**

Поиск публикаций проводился на ресурсе PubMed – The National Center for Biotechnology Information в июне 2020 г. Процесс отбора соответствовал рекомендациям PRISMA-2009. Поиск по словосочетанию «*auto-aggressive behavior*» выявил 15941 работ со временем публикации в период с 1953 по 2020 гг. Основной массив публикаций представлен с 2002 г. Введение дополнительных критериев поиска, связанных с возрастом респондентов (нас интересовали особенности аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте, а также в юности), доступностью полнотекстовой версии, наличием в тексте результатов эмпирического или экспериментального исследования, позволило выявить только 7 публикаций, отвечающих всем критериям. В основном по этому запросу представлены работы, касающиеся аналитических обзоров и общих концепций аутоагрессивного поведения.

Поиск по запросу «*self-harm behavior*» позволил выявить 75018 результатов, основной массив которых опубликован за последние 15 лет. Дополнительные поисковые фильтры касались ряда уточняющих параметров. Требование «Free full text» сократило количество работ до 13392. Параметр «Randomized Controlled Trial» позволил сосредоточиться на 448 работах. Уточнение возраста респондентов «12–18 лет» выявил 259 публикаций, в дальнейшем подвергнутых анализу в рамках этого аналитического обзора.

Поисковый запрос по словосочетанию «*self-destructive behavior*» первично выявил 54208 публикации, которые с учетом критериев возраста, доступности полнотекстовой версии, наличия в тексте результатов эмпирического или экспериментального исследования, сократились до 208 публикаций.

Анализ выявленных работ на предмет дублирования публикаций по запросам позволил установить, что до 90 % авторов используют эти термины как взаимозаменяемые и их работы относятся к обоим поисковым запросам. В итоге результаты запросов «*self-harm behavior*» и «*self-destructive behavior*» были нами объединены и касались вопросов суицидного, саморазрушающего поведения и суицидальных эквивалентов. Просмотр 259 текстов по этим запросам позволил исключить публикации, посвященные применению лекарственных препаратов и медицинских технологий при суицидальном поведении, и публикации, посвященные исследованию суицидального поведения лиц с клиническими проявлениями (биполярное расстройство, шизофрения, клиническая депрессия). Изучение 128 полных текстов по-





зволило исключить несоответствующие критериям выбора работы: направленные на исследование нескольких возрастных групп; работы, где суицидальное поведение исследуется косвенно или фокус внимания смещен в область несуйцидального самоповреждения. В итоге были отобраны 50 публикаций для дальнейшего анализа. Процесс отбора публикаций по запросам «self-harm behavior» и «self-destructive behavior» представлен на рисунке 1.

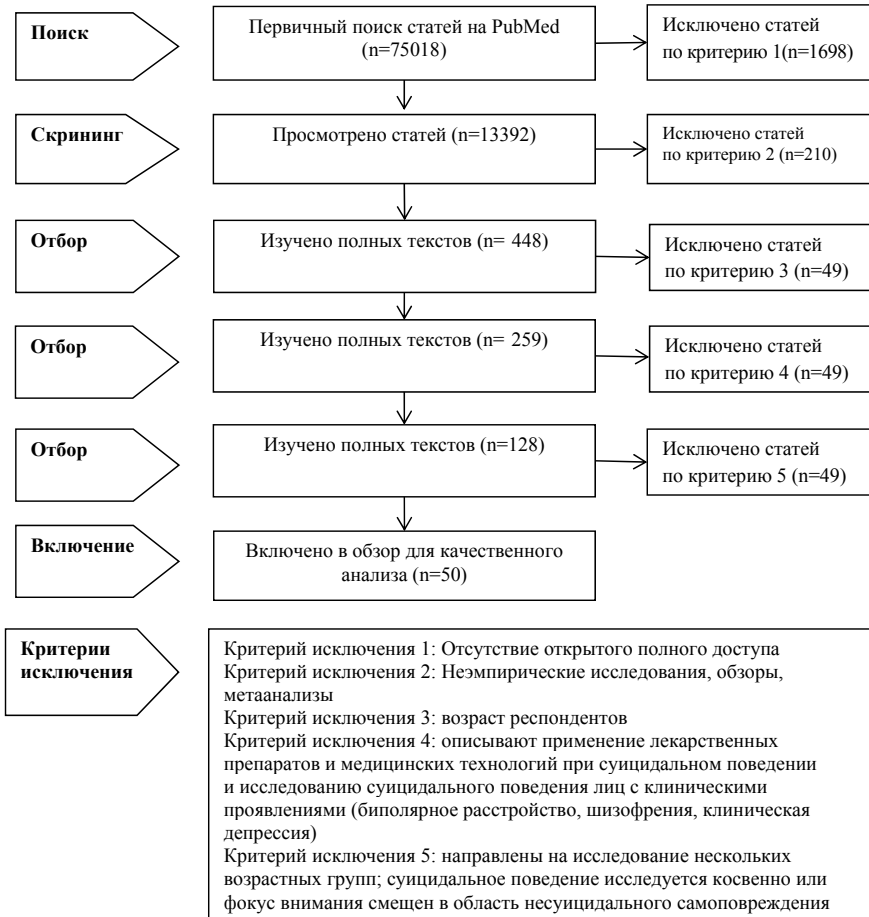


Рис. 1. Процесс отбора исследований для включения в аналитический обзор по запросам «self-harm behavior» и «self-destructive behavior»

### Тематические фокусы исследований

Содержание отобранных 50 публикаций распределяется по восьми основным категориям и касается следующих вопросов: выявления распространенности и факторов возникновения суицидального поведения и суицидального самоповреждения, личностных особенностей детей и подростков с суицидальным поведением, факторов детерминации суицидального поведения, в том числе семейных предикторов и влияния острого горя, эффективности терапии и терапевтических вмешательств при суициде детей и подростков, анализа эффективности вмешательств и программ профилактики суицидального риска. Распределение публикаций по запросу «self-harm behavior» и «self-destructive behavior» по тематическим фокусам представлено в таблице 1.



**Распределение статей по запросу «self-harm behavior» и «self-destructive behavior»  
по основным тематическим фокусам**

№	Тема исследования	Авторы и годы издания
1	2	3
1.	Выявление распространенности и факторов возникновения суицидального поведения и суицидального самоповреждения	Hallfors, D., Brodish, P. H., Khatapoush, S., Sanchez, V., Cho, H., & Steckler, A. (2006); Hennefield, L., Whalen, D. J., Wood, G., Chavarria, M. C., & Luby, J. L. (2019); Horváth, L. O., Balint, M., Ferenczi-Dallos, G., Farkas, L., Gadoros, J., Gyori, D., Keresztesy, A., Meszaros, G., Szentivanyi, D., Velo, S., Sarchiapone, M., Carli, V., Wasserman, C., Hoven, C. W., Wasserman, D., & Balazs, J. (2018); Janiri, D., Doucet, G. E., Pompili, M., Sani, G., Luna, B., Brent, D. A., & Frangou, S. (2020); King, C. A., Hill, R. M., Wynne, H. A., & Cunningham, R. M. (2012); Zhu, X., Tian, L., & Huebner, E. S. (2019)
2.	Личностные особенности детей и подростков с суицидальным поведением	Park, C., Lee, J. W., Lee, S. Y., Moon, J. J., Jeon, D. W., Shim, S. H., Cho, S. J., Kim, S. G., Lee, J., Paik, J. W., Kim, M. H., Kim, S., Park, J. H., You, S., Jeon, H. J., Rhee, S. J., & Ahn, Y. M. (2019)
3.	Острое горе как фактор риска суицида у детей и подростков	Andriessen K., Draper B, Dudley M. & Mitchell P. B. (2016); Burrell, L. V., Mehlum, L., & Qin, P. (2017)
4.	Семейные предикторы возникновения суицидального самоповреждения	Esposito-Smythers, C., Hadley, W., Curby, T. W., & Brown, L. K. (2017); Whalen, D. J., Dixon-Gordon, K., Belden, A. C., Barch, D., & Luby, J. L. (2015)
5.	Эффективность терапии и терапевтического вмешательства при суициде детей и подростков	Asarnow, J. R., Hughes, J. L., Babeva, K. N., & Sugar, C. A. (2017); Cottrell, D. J., Wright-Hughes, A., Collinson, M., Boston, P., Eisler, I., Fortune, S., Graham, E. H., Green, J., House, A. O., Kerfoot, M., Owens, D. W., Saloniki, E. C., Simic, M., Tubeuf, S., & Farrin, A. J. (2018); Green, J. M., Wood, A. J., Kerfoot, M. J., Trainor, G., Roberts, C., Rothwell, J., Woodham, A., Ayodeji, E., Barrett, B., Byford, S., & Harrington, R. (2011); King, C. A., Gipson, P. Y., Horwitz, A. G., & Opperman, K. J. (2015); King, C. A., Klaus, N., Kramer, A., Venkataraman, S., Quinlan, P., & Gillespie, B. (2009); McCauley, E., Berk, M. S., Asarnow, J. R., Adrian, M., Cohen, J., Korslund, K., Avina, C., Hughes, J., Harned, M., Gallop, R., & Linehan, M. M. (2018); Pistorello, J., Fruzzetti, A. E., Maclane, C., Gallop, R., & Iverson, K. M. (2012); Stallard, P., Montgomery, A. A., Araya, R., Anderson, R., Lewis, G., Sayal, K., Buck, R., Millings, A., & Taylor, J. A. (2010); Stanley, B., Brown, G., Brent, D. A., Wells, K., Poling, K., Curry, J., Kennard, B. D., Wagner, A., Cwik, M. F., Klomek, A. B., Goldstein, T., Vitiello, B., Barnett, S., Daniel, S., & Hughes, J. (2009); Tang, T. C., Jou, S. H., Ko, C. H., Huang, S. Y., & Yen, C. F. (2009);



1	2	3
		Thompson, E. A., Eggert, L. L., Randell, B. P., & Pike, K. C. (2001); Vitiello, B., Brent, D. A., Greenhill, L. L., Emslie, G., Wells, K., Walkup, J. T., Stanley, B., Bukstein, O., Kennard, B. D., Compton, S., Coffey, B., Cwik, M. F., Posner, K., Wagner, A., March, J. S., Riddle, M., Goldstein, T., Curry, J., Capasso, L., Mayes, T., ... Zelazny, J. (2009); Wright-Hughes, A., Graham, E., Farrin, A., Collinson, M., Boston, P., Eisler, I., Fortune, S., Green, J., House, A., Owens, D., Simic, M., Tubeuf, S., Nixon, J., McCabe, C., Kerfoot, M., & Cottrell, D. (2015)
6.	Профилактика повторных попыток суицида и прогнозирование опасности	Brent, D. A., Greenhill, L. L., Compton, S., Emslie, G., Wells, K., Walkup, J. T., Vitiello, B., Bukstein, O., Stanley, B., Posner, K., Kennard, B. D., Cwik, M. F., Wagner, A., Coffey, B., March, J. S., Riddle, M., Goldstein, T., Curry, J., Barnett, S., Capasso, L., Turner, J. B. (2009); Czyz, E. K., Berona, J., & King, C. A. (2016); Czyz, E. K., Liu, Z., & King, C. A. (2012); King, C. A., Jiang, Q., Czyz, E. K., & Kerr, D. C. (2014); Prinstein, M. J., Nock, M. K., Simon, V., Aikins, J. W., Cheah, C. S., & Spirito, A. (2008)
7.	Профилактические программы в образовательных учреждениях и профилактика суицидального риска	Aseltine, R. H., Jr, James, A., Schilling, E. A., & Glanovsky, J. (2007); Calear, A. L., Brewer, J. L., Batterham, P. J., Mackinnon, A., Wyman, P. A., LoMurray, M., Shand, F., Kazan, D., & Christensen, H. (2016); Gewirtz, A. H., DeGarmo, D. S., & Zamir, O. (2016); Gijzen, M., Creemers, D., Rasing, S., Smit, F., & Engels, R. (2018); King, K. A., Strunk, C. M., & Sorter, M. T. (2011); O'Keefe, V. M., Haroz, E. E., Goklish, N., Ivanich, J., Celebrating Life Team, Cwik, M. F., & Barlow, A. (2019); Pistorello, J., Jobes, D. A., Compton, S. N., Locey, N. S., Walloch, J. C., Gallop, R., Au, J. S., Noose, S. K., Young, M., Johnson, J., Dickens, Y., Chatham, P., Jeffcoat, T., Dalto, G., & Goswami, S. (2017); Petrova, M., Wyman, P. A., Schmeelk-Cone, K., & Pisani, A. R. (2015); Robinson, J., Hetrick, S., Gook, S., Cosgrave, E., Yuen, H. P., McGorry, P., & Yung, A. (2009); Schilling, E. A., Aseltine, R. H., Jr, & James, A. (2016); Silverstone, P. H., Bercov, M., Suen, V. Y., Allen, A., Cribben, I., Goodrick, J., Henry, S., Pryce, C., Langstraat, P., Rittenbach, K., Chakraborty, S., Engels, R. C., & McCabe, C. (2015); Silverstone, P. H., Bercov, M., Suen, V., Allen, A., Cribben, I., Goodrick, J., Henry, S., Pryce, C., Langstraat, P., Rittenbach, K., Chakraborty, S., Engels, R. C., & McCabe, C. (2017); Strunk, C. M., Sorter, M. T., Ossege, J., & King, K. A. (2014); Wasserman, D., Carli, V., Wasserman, C., Apter, A., Balazs, J., Bobes, J., Bracale, R., Brunner, R., Bursztein-Lipsicas, C., Corcoran, P., Cosman, D., Durkee, T., Feldman, D., Gadoros, J., Guillemin, F., Haring, C., Kahn, J. P., Kaess, M., Keeley, H., Marusic, D., Hoven, C. W. (2010);



1	2	3
		Wyman, P. A., Brown, C. H., LoMurray, M., Schmeelk-Cone, K., Petrova, M., Yu, Q., Walsh, E., Tu, X., & Wang, W. (2010)
8.	Анализ эффективности программ вмешательств	Carli, V., Wasserman, C., Wasserman, D., Sarchiapone, M., Apter, A., Balazs, J., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P., Cosman, D., Guillemin, F., Haring, C., Kaess, M., Kahn, J. P., Keeley, H., Keresztény, A., Iosue, M., Mars, U., Musa, G., Nemes, B., ... Hoven, C. W. (2013); Kennard, B. D., Goldstein, T., Foxwell, A. A., McMakin, D. L., Wolfe, K., Biernesser, C., Moorehead, A., Douaihy, A., Zullo, L., Wentroble, E., Owen, V., Zelazny, J., Iyengar, S., Porta, G., & Brent, D. (2018); Carter, G. L., Clover, K., Whyte, I. M., Dawson, A. H., & D'Este, C. (2005); Ghoncheh, R., Kerkhof, A. J., & Koot, H. M. (2014); Ligier, F., Kabuth, B., & Guillemin, F. (2016)

### Распределение респондентов по возрасту

Распределение респондентов по возрасту представлено в таблице 2. Большинство исследований проведено на выборке 12–18 лет, однако наблюдается достаточно широкий разброс возрастных границ исследований. Представлены исследования, рассматривающие суицидальные намерения у детей 3–6 лет, 7–10 лет. Также в фокусе внимания группа юношеского возраста 18–24 года.

Таблица 2

### Распределение респондентов по возрасту в исследованиях «self-harm behavior» и «self-destructive behavior»

№	Авторы и годы издания	Возраст респондентов (лет)
1	2	3
1.	Andriessen K., Draper B, Dudley M. & Mitchell P. B. (2016)	10–21
2.	Asarnow, J. R., Hughes, J. L., Babeva, K. N., & Sugar, C. A. (2017)	12–18
3.	Aseltine, R. H., Jr, James, A., Schilling, E. A., & Glanovsky, J. (2007)	14–18
4.	Brent, D. A., Greenhill, L. L., Compton, S., Emslie, G., Wells, K., Walkup, J. T., Vitiello, B., Bukstein, O., Stanley, B., Posner, K., Kennard, B. D., Cwik, M. F., Wagner, A., Coffey, B., March, J. S., Riddle, M., Goldstein, T., Curry, J., Barnett, S., Capasso, L., Turner, J. B. (2009)	12–18
5.	Burrell, L. V., Mehlum, L., & Qin, P. (2017)	11–17
6.	Calear, A. L., Brewer, J. L., Batterham, P. J., Mackinnon, A., Wyman, P. A., LoMurray, M., Shand, F., Kazan, D., & Christensen, H. (2016)	7–10 12–16
7.	Carli, V., Wasserman, C., Wasserman, D., Sarchiapone, M., Apter, A., Balazs, J., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P., Cosman, D., Guillemin, F., Haring, C., Kaess, M., Kahn, J. P., Keeley, H., Keresztény, A., Iosue, M., Mars, U., Musa, G., Nemes, B., ... Hoven, C. W. (2013)	15
8.	Carter, G. L., Clover, K., Whyte, I. M., Dawson, A. H., & D'Este, C. (2005)	16–18
9.	Cottrell, D. J., Wright-Hughes, A., Collinson, M., Boston, P., Eisler, I., Fortune, S., Graham, E. H., Green, J., House, A. O., Kerfoot, M., Owens, D. W., Saloniki, E. C., Simic, M., Tubeuf, S., & Farrin, A. J. (2018)	11–17



1	2	3
10.	Czyz, E. K., Berona, J., & King, C. A. (2016)	13–17
11.	Czyz, E. K., Liu, Z., & King, C. A. (2012)	13–17
12.	Esposito-Smythers, C., Hadley, W., Curby, T. W., & Brown, L. K. (2017)	14–21
13.	Gewirtz, A. H., DeGarmo, D. S., & Zamir, O. (2016)	10–17
14.	Ghoncheh, R., Kerkhof, A. J., & Koot, H. M. (2014)	12–20
15.	Gijzen, M., Creemers, D., Rasing, S., Smit, F., & Engels, R. (2018)	15–29
16.	Green, J. M., Wood, A. J., Kerfoot, M. J., Trainor, G., Roberts, C., Rothwell, J., Woodham, A., Ayodeji, E., Barrett, B., Byford, S., & Harrington, R. (2011)	12–17
17.	Hallfors, D., Brodish, P. H., Khatapoush, S., Sanchez, V., Cho, H., & Steckler, A. (2006)	13–18
18.	Hennefield, L., Whalen, D. J., Wood, G., Chavarria, M. C., & Luby, J. L. (2019)	3–6
19.	Horváth, L. O., Balint, M., Ferenczi-Dallos, G., Farkas, L., Gadoros, J., Gyori, D., Keresztesy, A., Meszaros, G., Szentivanyi, D., Velo, S., Sarchiapone, M., Carli, V., Wasserman, C., Hoven, C. W., Wasserman, D., & Balazs, J. (2018)	14–17
20.	Janiri, D., Doucet, G. E., Pompili, M., Sani, G., Luna, B., Brent, D. A., & Frangou, S. (2020)	9–10
21.	Kennard, B. D., Goldstein, T., Foxwell, A. A., McMakin, D. L., Wolfe, K., Biernesser, C., Moorehead, A., Douaihy, A., Zullo, L., Wentroble, E., Owen, V., Zelazny, J., Iyengar, S., Porta, G., & Brent, D. (2018)	14–19
22.	King, C. A., Gipson, P. Y., Horwitz, A. G., & Opperman, K. J. (2015)	14–19
23.	King, C. A., Hill, R. M., Wynne, H. A., & Cunningham, R. M. (2012)	13–17
24.	King, C. A., Jiang, Q., Czyz, E. K., & Kerr, D. C. (2014).	13–17
25.	King, C. A., Klaus, N., Kramer, A., Venkataraman, S., Quinlan, P., & Gillespie, B. (2009)	13–17
26.	King, K. A., Strunk, C. M., & Sorter, M. T. (2011)	15–24
27.	Ligier, F., Kabuth, B., & Guillemin, F. (2016)	13–17
28.	Luby, J. L., Whalen, D., Tillman, R., & Barch, D. M. (2019)	3–7
29.	McCauley, E., Berk, M. S., Asarnow, J. R., Adrian, M., Cohen, J., Korlund, K., Avina, C., Hughes, J., Harned, M., Gallop, R., & Linehan, M. M. (2018)	10–24
30.	O'Keefe, V. M., Haroz, E. E., Goklish, N., Ivanich, J., Celebrating Life Team, Cwik, M. F., & Barlow, A. (2019)	10–24
31.	Park, C., Lee, J. W., Lee, S. Y., Moon, J. J., Jeon, D. W., Shim, S. H., Cho, S. J., Kim, S. G., Lee, J., Paik, J. W., Kim, M. H., Kim, S., Park, J. H., You, S., Jeon, H. J., Rhee, S. J., & Ahn, Y. M. (2019)	15–24
32.	Petrova, M., Wyman, P. A., Schmeelk-Cone, K., & Pisani, A. R. (2015)	14–17
33.	Pistorello, J., Fruzzetti, A. E., Maclane, C., Gallop, R., & Iverson, K. M. (2012)	12–16
34.	Pistorello, J., Jobes, D. A., Compton, S. N., Locey, N. S., Walloch, J. C., Gallop, R., Au, J. S., Noose, S. K., Young, M., Johnson, J., Dickens, Y., Chatham, P., Jeffcoat, T., Dalto, G., & Goswami, S. (2017)	14–17
35.	Prinstein, M. J., Nock, M. K., Simon, V., Aikins, J. W., Cheah, C. S., & Spirito, A. (2008)	12–15
36.	Robinson, J., Hetrick, S., Gook, S., Cosgrave, E., Yuen, H. P., McGorry, P., & Yung, A. (2009)	15–24



1	2	3
37.	Sampasa-Kanyinga, H., Dupuis, L. C., & Ray, R. (2017)	11–20
38.	Schilling, E. A., Asetline, R. H., Jr, & James, A. (2016)	13–15
39.	Silverstone, P. H., Bercov, M., Suen, V. Y., Allen, A., Cribben, I., Goodrick, J., Henry, S., Pryce, C., Langstraat, P., Rittenbach, K., Chakraborty, S., Engels, R. C., & McCabe, C. (2015)	12–13
40.	Silverstone, P. H., Bercov, M., Suen, V., Allen, A., Cribben, I., Goodrick, J., Henry, S., Pryce, C., Langstraat, P., Rittenbach, K., Chakraborty, S., Engles, R. C., & McCabe, C. (2017)	11–18
41.	Stallard, P., Montgomery, A. A., Araya, R., Anderson, R., Lewis, G., Sayal, K., Buck, R., Millings, A., & Taylor, J. A. (2010)	12–16
42.	Strunk, C. M., Sorter, M. T., Ossege, J., & King, K. A. (2014)	15–18
43.	Tang, T. C., Jou, S. H., Ko, C. H., Huang, S. Y., & Yen, C. F. (2009)	12–18
44.	Thompson, E. A., Eggert, L. L., Randell, B. P., & Pike, K. C. (2001)	13–18
45.	Vitiello, B., Brent, D. A., Greenhill, L. L., Emslie, G., Wells, K., Walkup, J. T., Stanley, B., Bukstein, O., Kennard, B. D., Compton, S., Coffey, B., Cwik, M. F., Posner, K., Wagner, A., March, J. S., Riddle, M., Goldstein, T., Curry, J., Capasso, L., Mayes, T., ... Zelazny, J. (2009)	12–18
46.	Wasserman, C., Hoven, C. W., Wasserman, D., Carli, V., Sarchiapone, M., Al-Halabi, S., Apter, A., Balazs, J., Bobes, J., Cosman, D., Farkas, L., Feldman, D., Fischer, G., Graber, N., Haring, C., Herta, D. C., Iosue, M., Kahn, J. P., Keeley, H., Klug, K., ... Poštuvan, V. (2012)	14–16
47.	Wasserman, D., Carli, V., Wasserman, C., Apter, A., Balazs, J., Bobes, J., Bracale, R., Brunner, R., Bursztein-Lipsicas, C., Corcoran, P., Cosman, D., Durkee, T., Feldman, D., Gadoros, J., Guillemin, F., Haring, C., Kahn, J. P., Kaess, M., Keeley, H., Marusic, D., ... Hoven, C. W. (2010)	15
48.	Whalen, D. J., Dixon-Gordon, K., Belden, A. C., Barch, D., & Luby, J. L. (2015)	3–7
49.	Wright-Hughes, A., Graham, E., Farrin, A., Collinson, M., Boston, P., Eisler, I., Fortune, S., Green, J., House, A., Owens, D., Simic, M., Tubeuf, S., Nixon, J., McCabe, C., Kerfoot, M., & Cottrell, D. (2015)	11–17
50.	Zhu, X., Tian, L., & Huebner, E. S. (2019)	7–10

### Аутоагрессия, суицид, аутодеструкция

Аутоагрессивное поведение может рассматриваться авторами в нескольких категориях: как самоповреждение, не связанное со смертью [4; 13] и как суицидальное действие [19]. Несуицидальное самоповреждающее поведение (NSSI) связано с причинением себе боли или поверхностных повреждений без присутствия суицидальных намерений [2]. Ряд авторов к самоповреждению (SH) несуицидального характера относят поведение, характеризующееся широким спектром поведенческих стратегий и намерений, включая попытки повешения, импульсивного самоотравления и поверхностных порезов, которые направлены не на лишение себя жизни, а на облегчение «ужасного состояния ума» или сообщение об эмоциональном стрессе [26].

Суицид рассматривается как умышленное самоповреждение со смертельным исходом (лишение себя жизни) [19]. Суицидальное поведение как форма аутоагрессивного поведения достаточно подробно рассматривается как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях. Однако в контексте актуального роста числа суи-



цидальных попыток среди молодежи в фокусе внимания все активнее появляются новые вопросы, связанные с суицидальностью. В этом аналитическом обзоре представлены исследования, посвященные суицидальному и аутодеструктивному поведению детей и подростков.

### **Выявление распространенности и факторов возникновения суицидального поведения и суицидального самоповреждения**

Рассматривая вопросы распространенности и факторы суицидального поведения необходимо отметить, что этим проблемам посвящены в основном теоретические обзоры. Эмпирические исследования факторной структуры рисков суицида представлены в ограниченном количестве среди статей открытого доступа. Среди открытых публикаций особенно отмечается значение подросткового возраста и пола для возникновения и распространенности суицидального поведения [49]. Некоторые группы подростков выделяются как особо уязвимые. Так, например, L.O. Horváth, M. Balint, G. Ferenczi-Dallos с соавторами отмечают, что учащиеся профессионально-технических училищ являются уязвимой группой населения по распространенности прямого самоповреждающего поведения (D-SIB) [28].

Отметим, что ряд авторов рассматривают возрастную динамику и траектории развития суицидальных представлений и намерений от детского к взрослому возрасту.

В работе L. Hennefield, D. J. Whalen, G. Wood с коллегами исследуется понимание смерти детей в возрасте от 3 до 6 лет как функция депрессии и суицидальных мыслей [27]. Авторы отмечают, что дети с депрессией и суицидальными мыслями имеют более глубокое понимание смерти, чем их сверстники, демонстрируют более печальный и тревожный аффект, слушая рассказы на тему смерти, и с большей вероятностью описывают смерть как причину насилия. Часто такое понимание связано с увеличением числа случаев насилия в раннем детстве, приводящее к эффекту нормализации насилия в восприятии смерти детьми.

Исследованием детского суицидального мышления посвящена работа D. Janiri, G. E. Doucet, M. Pompili с коллегами [29]. На выборке респондентов 9–10 лет (11 875 детей) авторы определили факторы риска и защиты суицидальности в детстве. Как наиболее выраженные факторы риска авторы отмечают детскую психопатологию и семейный конфликт. Защитными факторами выступили строгий родительский надзор (при принятии и заинтересованности ребенком) и позитивном участии школы [29].

Траектории суицидальных представлений и мультисистемных предикторов, охватывающих переход от среднего детства к раннему подростковому возрасту, исследуют Zhu X., Tian L. & Huebner E. S. [65]. Анализ моделирования возрастной динамики развития суицидальности позволил выделить три различные траектории суицидальных представлений: «малостабильный» (86,4 %), «умеренно увеличивающийся» (7,1 %) и «высокий старт» (6,5 %). Многофакторный логистический регрессионный анализ показал, что социальная тревога и академическая тревога служили факторами риска неблагоприятных траекторий развития суицидальных идей. Защитными факторами, обеспечивающими снижение динамики суицидальных мыслей, выступили: позитивная самооценка, удовлетворенность жизнью и академические достижения. Авторы также отмечают необходимость начала профилактических мероприятий в раннем возрасте с учетом индивидуальных различий [65].



Анализ результативности и достоверности использования скрининга риска самоубийства среди подростков представлен в работах С. А. King, R. M. Hill, H. A. Wynne & R. M. Cunningham с коллегами [32]. Авторы изучали факторы риска суицидального поведения, включая суицидальные мысли, депрессивные симптомы, употребление алкоголя и агрессивное/правонарушительное поведение. Отмечалась зависимость результатов скрининга от социальных факторов и личной включенности диагностов. Значимость хорошего инструментария для скрининга отмечают и Hallfors D. с коллегами [24].

Рассматривая факторы возникновения суицидального поведения и самоповреждения особенно стоит выделить работы, изучающие роль острого горя в возникновении суицида у детей и подростков [5; 9]. L. V. Burrell с коллегами отмечают, что у детей, потерявших родителей, повышен риск самоубийства [9]. Особое внимание в этом контексте авторы уделяют социальной поддержке [5; 9]. Кроме того, низкий социально-экономический статус, иммиграционное прошлое, потеря обоих родителей (по внешним обстоятельствам) и потеря родителя в результате его самоубийства значительно увеличивают риск самоубийства ребенка [9]. Семейные предикторы возникновения суицидального самоповреждения представлены в работах в основном на выборках взрослых испытуемых. Пролонгированное исследование влияния семьи на суицидальность представлено в исследовании D. J. Whalen с коллегами [62]. Авторы представили исследование природы и последствий суицидальных познаний и поведения у детей младшего возраста от 3 до 7 лет (306 детей). Дети и их семьи прошли базовую оценку в возрасте от 3 до 7 лет и, как минимум, 1 последующую оценку (в возрасте 7–12 лет). Детская психопатология, мысли о самоубийстве, планы и поведение ребенка до 9 лет оценивались с помощью отчета родителей и обученных интервьюеров, а после 9 лет с помощью самоотчетов. В исследовании учитывались также данные по истории психопатологии матерей, семейная история попыток самоубийства. J. L. Luby с коллегами также в фокусируют внимание на специфике суицидальных познаний у 3–7 летних детей [38]. Роль родителя в возникновении суицидальных мыслей и поведения, а также эффективности программ помощи представлена в работе С. Esposito-Smythers с коллегами [17].

Личные особенности детей и подростков с суицидальным поведением раскрываются во многих работах. Психологические особенности, депрессии, клинические проявления, проблемы с употреблением алкоголя и попытки суицида в прошлом могут выступать значимым фактором риска суицида при отсутствии достаточной психиатрической поддержки подростка [42].

### **Эффективность профилактических программ, терапии и терапевтического вмешательства при суициде детей и подростков**

Значительный объем работ направлен на изучение эффективности терапии и терапевтического вмешательства при суициде детей и подростков [6; 14; 23; 31; 34; 39; 45; 53; 54; 56; 57; 59; 63]. В работах авторов представлена доказательная база эффективности терапевтических воздействий диалектической поведенческой терапии [39; 45]; модели безопасности [6]; семейной терапии (FT) [14; 63]; групповой терапии самоповреждения у молодых людей [23]; Teen Options for Change (TOC) [31]; когнитивно-поведенческой терапии [53; 54]; групп поддержки версии II (YST-II) для подростков-самоубийц, основанных на моделях социальной поддержки [34]; комплексного лечения, сочетающего медикаментозное лечение и психотерапию [59]; межличностной психотерапии (IPT-A-IN) [56]; кризисного вмешательства C-CARE и CAST [57].





Все вышеперечисленные исследования доказывают необходимость различных программ для терапии склонности к суицидальному поведению, а также последующего наблюдения за подростком с опытом суицида.

Профилактика повторных попыток суицида и прогнозирование опасности как важная социальная проблема также активно рассматривается в англоязычной литературе [8]. С. А. King с коллегами отмечают полоролевую специфику взаимосвязи между суицидальными идеями, отмеченными в течение первой недели госпитализации и опасностью повторения суицидальных попыток [33]. В исследовании М. J. Prinstein с коллегами определены тонкий период возрождения суицидальных мыслей между 9 и 18 месяцами после выписки подростков из стационара [47]. Авторы также обращают внимание на необходимость учета симптомов депрессии, посттравматического стрессового расстройства, экстернализирующей психопатологии, безнадежности и участия в нескольких формах самоповреждения/суицидального поведения подростков для предсказания риска последующего самоубийства [47]. Ряд авторов отмечали увеличение риска суицидального поведения подростков при наличии нескольких госпитализаций [15]. Значимыми факторами для оценки риска повторного суицидального поведения выступают постгоспитализационные изменения отношений с семьей, сверстниками и несемейными взрослыми, которые определяли тяжесть суицидальных мыслей и депрессивные симптомы в дальнейшем [8; 16].

Анализ эффективности программ вмешательств, в том числе с использованием современных технологий, представлен в научных исследованиях [11]. Так, В. D. Kennard с соавторами представляет исследование эффективности стационарного вмешательства для подростков-самоубийц (ASAP), поддерживаемого приложением для смартфона (BRITE) [30]. Авторы отмечают, что сочетание ASAP, которая фокусируется на регулировании эмоций и планировании безопасности (3-часовое вмешательство, проводимое на стационарном отделении) с приложением BRITE, которое побуждало участников ежедневно оценивать уровень своих эмоциональных расстройств и предлагало индивидуальные стратегии регулирования эмоций и планирования безопасности, было очень эффективным [30]. F. Ligier, B. Kabuth, F. Guillemin оценивают эффективность вмешательства, состоящего из классического лечения и SMS, включая персонализированные и развивающиеся текстовые сообщения, отправленные в дни с 7 по 14 и через 1, 2, 4, 6 дней после попытки суицида [37]. G. L. Carter с соавторами исследуют возможность снижения повторного преднамеренного самоотравления при помощи вмешательства с использованием открыток (открыток из проекта EDge) [12]. R. Ghoncheh с коллегами исследуют эффективность модулей электронного обучения (Mental Health Online) по предотвращению самоубийств среди подростков [21].

Особое внимание занимают профилактические программы в образовательных учреждениях и профилактика суицидального риска [7; 10; 20; 22; 35; 41; 43; 46; 48; 50; 51; 55; 61; 64]. Среди публикаций присутствуют исследования профилактических программ, направленных на борьбу с суицидальным риском. Так, например, доказана эффективность программы с множественным назначением (SMART), предназначенная для использования студентами и консультантами колледжа, при появлении риска самоубийства студентов [41; 46]. Суть программы в организации вмешательства, направленного на снижение непосредственного риска самоубийства с помощью планирования безопасности, навыков регулирования эмоций и межличностного взаимодействия; культурно-обоснованного вмешательства, направленного на повышение устойчивости через ощущение социальной включенности, повы-



шение самооценки и формирование культурной идентичности [41; 46]. Программа *Surviving the Teens* для подростков с эмоциональными нарушениями направлена на формирование поведенческого намерения обратиться за помощью при высоком риске самоубийства [35; 55].

Представлены рандомизированные контролируемые исследования, сравнивающие эффективность, экономическую эффективность и культурную адаптивность стратегий предотвращения самоубийств в школах [61]. Среди проанализированных программ, использующихся в школах 11 европейских стран, выделяются: активные вмешательства, обучение по определению критериев суицида (QPR), тренинги по повышению осведомленности о психическом здоровье для подростков и скрининг для подростков из группы риска со стороны медицинских работников [61]. Присутствуют исследования эффективности профилактических программ для детей и молодежи в Соединенных Штатах [7]. В фокусе внимания программы профилактики, направленные на определение признаков суицида (SOS) [50].

Представлены исследования эффективности программы повышения осведомленности, разработанной в рамках финансируемого ЕС исследования по спасению и расширению возможностей молодых людей в Европе (SEYLE) [60]. Программа направлена на укрепление психического здоровья подростков в европейских странах, развитие ими навыков решения проблем, признания потребности в помощи, а также навыков оказания помощи нуждающимся сверстникам [60].

Обоснована эффективность программы предотвращения самоубийств «Источники силы», основанная на участии сверстников, обученных вести профилактическое общение в школах и среди всех учащихся старших классов [10; 64]. В дальнейшем этот тип программ получил свое развитие. Так появились позитивные тематические программы предотвращения самоубийств, распространяемые лидерами-сверстниками-подростками [43]. В рамках программы по предотвращению самоубийств «Источники силы», с опорой на модели социального обучения и правдоподобия, были разработаны и опробованы две позитивно-ориентированные презентации, разработанные лидерами старших классов, направленные на моделирование ситуаций здорового совладания и вовлечения аудитории для идентификации доверенных взрослых или состояния контроля. Авторы подчеркивают, что позитивное совместное моделирование является многообещающей альтернативой коммуникациям, сфокусированным на негативных последствиях и директивах, и может усиливать социально-межличностные факторы, связанные с уменьшением суицидального поведения [43].

Р. Н. Silverstone с соавторами изучали эффективность мультимодальной программы EMPATHY, которая состоит из выявления группы высокого риска, быстрого вмешательства для этой группы, включая предложение программы контролируемой онлайн-когнитивно-поведенческой терапии (CBT), универсального вмешательства CBT для учащихся 6–8 классов, разнообразные взаимодействия с обученным персоналом (Тренеры по отказоустойчивости) и, при необходимости, обращение во внешние медицинские и психиатрические службы [51; 52]. Мультимодальную поэтапную профилактику считает эффективной для школ А. Н. Gewirtz с соавторами [22].

Особое место и явный дефицит наблюдается среди исследований программ профилактики суицида, направленных на обучение родителей для снижения риска суицида подростков и детей. Есть лишь отдельные исследования, направленные на изучение эффективности родительской обучающей программы (ADAPT), улучшение родительского локуса контроля (LOC), усиление регуляции эмоций и снижение



суицидальных мыслей [20]. Авторы отмечают, что мультимодальные программы на базе школ, использующие комбинацию вмешательств, могут принести ощутимую пользу в вопросах профилактики суицидального поведения детей и подростков. Отметим также использование в качестве профилактических мероприятий при возникновении риска суицида технологии почтовой открытки, которая отправляется ежемесячно в течение 12 месяцев. Открытка запрашивает информацию о благополучии и содержит данные об отдельных источниках помощи и стратегиях самопомощи, основанных на фактических данных [48].

### **Выводы**

Таким образом, в аналитическом обзоре обобщены данные о распространенности, признаках, факторах риска и защитных факторах аутодеструктивного и суицидального самоповреждения у подростков и молодежи. Анализ публикационной активности по выделенным запросам показывает рост внимания к исследованию этой темы. В современной литературе принято выделять суицидальное поведение «self-destructive behavior», аутодеструктивное поведение «self-harm behavior», несуйцидальное аутоагрессивное поведение «non-suicidal self-harm behavior». При этом «self-destructive behavior», «self-harm behavior» часто рассматриваются как тождественные понятия и приравниваются по степени опасности.

Как ключевые корреляты самоповреждения выделены: негативный детский опыт, насилие, детская психопатология, семейные конфликты, повторные браки родителей, социальная тревога, проблемы романтических отношений, академическая тревога, личностные особенности, депрессии и предыдущий опыт самоповреждения.

Защитными факторами, обеспечивающими снижение динамики суицидальных мыслей, выступили: строгий родительский надзор (при принятии и заинтересованности ребенком) и позитивное участие школы, позитивная самооценка, удовлетворенность жизнью и академические достижения.

Основной фокус внимания исследователей суицидальной и аутодеструктивной активности находится в темах: эффективность терапии и терапевтического вмешательства при суициде детей и подростков; профилактика повторных попыток суицида и прогнозирование опасности; профилактические программы в образовательных учреждениях; анализ эффективности программ вмешательств.

Также отметим, что, несмотря на значительное количество работ, направленных на анализ эффективности терапевтических вмешательств, программ анализа риска повторного суицида и его сопровождения, основной фокус исследователей смещен в сторону изучения тех особенностей, которые позволяют организовать помощь и профилактическую работу с подростками в учреждениях здравоохранения. Между тем, выявленные закономерности должны учитываться и при разработке программ профилактики в образовательном учреждении.

Рассматривая перспективы дальнейших исследований, необходимо отметить низкую изученность вопросов динамики и траектории развития суицидальных представлений и намерений от детского к взрослому возрасту, а также вопросов изучения аутоагрессивного суицидального поведения у подростков групп риска и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Аналитический обзор позволяет сделать выводы об основных тенденциях исследования суицидального самоповреждения и аутодеструкции в зарубежных исследованиях и определить основные перспективы развития этих направлений исследований.



## Список литературы

1. *Дуривянкина О. В., Савина А. В.* Психолого-педагогические аспекты появления аутоагрессивного поведения у подростков в школе [Электронный ресурс] // Концепт. 2016. Т. 29. С. 126–131. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56564.htm> (дата обращения: 28.06.2020).
2. *Польская Н. А., Мельникова М. А.* Диссоциация, травма и самоповреждающее поведение // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 1. С. 25–48. DOI:10.17759/cpp.2020280103.
3. *Agazade N.* Clinical Aspects of Auto-Aggressive Behavior [Электронный ресурс] // Med. psihol. Ross. 2020. Vol. 11, no. 1. P. 4. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 15.06.2020).
4. *Andrewes H. E., Hulbert C., Cotton S. M.* [etc.] Relationship between rates and severity of non-suicidal self-injury and suicide attempts in youth with borderline personality disorder // Early Intervention in Psychiatry. 2019. Vol. 13. P. 194–201. DOI: <https://doi.org/10.1111/eip.12461>.
5. *Andriessen K., Draper B., Dudley M.* [etc.] Pre- and postloss features of adolescent suicide bereavement: A systematic review // Death Studies. 2016. Vol. 40, no. 4. P. 229–246. DOI: 10.1080/07481187.2015.1128497.
6. *Asarnow J. R., Hughes J. L., Babeva K. N.* [etc.] Cognitive-Behavioral Family Treatment for Suicide Attempt Prevention: A Randomized Controlled Trial // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2017. Vol. 56, no. 6. P. 506–514. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.015>.
7. *Aseltine R. H., Jr. James A., Schilling E. A.* [etc.] Evaluating the SOS suicide prevention program: a replication and extension // BMC public health. 2007. Vol. 7. P. 161. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-161>.
8. *Brent D. A., Greenhill L. L., Compton S.* [etc.] The Treatment of Adolescent Suicide Attempters study (TASA): predictors of suicidal events in an open treatment trial // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2009. Vol. 48, no. 10. P. 987–996. DOI: <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181b5d8be4>.
9. *Burrell L. V., Mehlum L., Qin P.* Risk factors for suicide in offspring bereaved by sudden parental death from external causes // Journal of Affective Disorders. 2017. Vol. 222. P. 71–78. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.06.064>.
10. *Calear A. L., Brewer J. L., Batterham P. J.* [etc.] The Sources of Strength Australia Project: study protocol for a cluster randomised controlled trial // Trials. 2016. Vol. 17, no. 1. P. 349. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13063-016-1475-1>.
11. *Carli V., Wasserman C., Wasserman D.* [etc.] The saving and empowering young lives in Europe (SEYLE) randomized controlled trial (RCT): methodological issues and participant characteristics // BMC public health. 2013. Vol. 13. P. 479. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-479>.
12. *Carter G. L., Clover K., Whyte I. M.* [etc.] Postcards from the EDge project: randomised controlled trial of an intervention using postcards to reduce repetition of hospital treated deliberate self-poisoning // BMJ (Clinical research ed.). 2005. Vol. 331, no. 7520. P. 805. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.38579.455266.E0>.
13. *Christoffersen M. N., Møhl B., DePanfilis D.* [etc.] Non-Suicidal Self-Injury--Does social support make a difference? An epidemiological investigation of a Danish national sample // Child abuse & neglect. 2015. Vol. 44. P. 106–116. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.10.023>.
14. *Cottrell D. J., Wright-Hughes A., Collinson M.* [etc.] A pragmatic randomised controlled trial and economic evaluation of family therapy versus treatment as usual for young people seen after second or subsequent episodes of self-harm: the Self-Harm Intervention - Family Therapy (SHIFT) trial // Health technology assessment (Winchester, England). 2018. Vol. 22, no. 12. P. 1–222. DOI: <https://doi.org/10.3310/hta22120>.



15. *Czyz E. K., Berona J., King C. A.* Rehospitalization of Suicidal Adolescents in Relation to Course of Suicidal Ideation and Future Suicide Attempts // *Psychiatric services (Washington, D.C.)*. 2016. Vol. 67, no. 3. P. 332–338. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201400252>.

16. *Czyz E. K., Liu Z., King C. A.* Social connectedness and one-year trajectories among suicidal adolescents following psychiatric hospitalization // *Journal of clinical child and adolescent psychology: the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*. 2012. Vol. 41, no. 2. P. 214–226. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.651998>.

17. *Esposito-Smythers C., Hadley W., Curby T. W.* [etc.] Randomized pilot trial of a cognitive-behavioral alcohol, self-harm, and HIV prevention program for teens in mental health treatment // *Behaviour research and therapy*. 2017. Vol. 89. P. 49–56. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.11.005>.

18. *Fischer G., Brunner R., Parzer P.* [etc.] Short-term psychotherapeutic treatment in adolescents engaging in non-suicidal self-injury: a randomized controlled trial // *Trials*. 2013. Vol. 14 P. 294. DOI: <https://doi.org/10.1186/1745-6215-14-294>.

19. *Franklin J. C., Ribeiro J. D., Fox K. R.* [etc.] Risk factors for suicidal thoughts and behaviors: A meta-analysis of 50 years of research // *Psychological bulletin*. 2017. Vol. 143, no. 2. P. 187–232. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000084>.

20. *Gewirtz A. H., DeGarmo D. S., Zamir O.* Effects of a Military Parenting Program on Parental Distress and Suicidal Ideation: After Deployment Adaptive Parenting Tools // *Suicide & life-threatening behavior*. 2016. Vol. 46. P. S23–S31. DOI: <https://doi.org/10.1111/sltb.12255>.

21. *Ghoncheh R., Kerkhof A. J., Koot H. M.* Effectiveness of adolescent suicide prevention e-learning modules that aim to improve knowledge and self-confidence of gatekeepers: study protocol for a randomized controlled trial // *Trials*. 2014. Vol. 15. P. 52. DOI: <https://doi.org/10.1186/1745-6215-15-52>.

22. *Gijzen M., Creemers D., Rasing S.* [etc.] Evaluation of a multimodal school-based depression and suicide prevention program among Dutch adolescents: design of a cluster-randomized controlled trial // *BMC psychiatry*. 2018. Vol. 18, no. 1. P. 124. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1710-2>.

23. *Green J. M., Wood A. J., Kerfoot M. J.* [etc.] Group therapy for adolescents with repeated self harm: randomised controlled trial with economic evaluation // *BMJ (Clinical research ed.)*. 2011. Vol. 342. P. 682. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.d682>.

24. *Hallfors D., Brodish P. H., Khatapoush S.* [etc.] Feasibility of screening adolescents for suicide risk in "real-world" high school settings // *American journal of public health*. 2006. Vol. 96, no. 2. P. 282–287. DOI: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2004.057281>.

25. *Hamza C. A., Stewart S. L., Willoughby, T.* Examining the link between nonsuicidal self-injury and suicidal behavior: a review of the literature and an integrated model // *Clinical psychology review*. 2012. Vol. 32, no. 6. P. 482–495. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.05.003>.

26. *Han A., Wang G., Xu, G.* [etc.] A self-harm series and its relationship with childhood adversity among adolescents in mainland China: a cross-sectional study // *BMC psychiatry*. 2018. Vol. 18, no. 1. P. 28. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1607-0>.

27. *Hennefield L., Whalen D. J., Wood G.* [etc.] Changing Conceptions of Death as a Function of Depression Status, Suicidal Ideation, and Media Exposure in Early Childhood // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2019. Vol. 58, no. 3. P. 339–349. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.909>.

28. *Horváth L. O., Balint M., Ferenczi-Dallos G.* [etc.] Direct Self-Injurious Behavior (D-SIB) and Life Events among Vocational School and High School Students // *International journal of environmental research and public health*. 2018. Vol. 15, no. 6. P. 1068. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph15061068>.



29. *Janiri D., Doucet G. E., Pompili M.* [etc.] Risk and protective factors for childhood suicidality: a US population-based study // *The lancet. Psychiatry.* 2020. Vol. 7, no. 4. P. 317–326. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30049-3](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30049-3).

30. *Kennard B. D., Goldstein T., Foxwell A. A.* [etc.] As Safe as Possible (ASAP): A Brief App-Supported Inpatient Intervention to Prevent Postdischarge Suicidal Behavior in Hospitalized, Suicidal Adolescents // *The American journal of psychiatry.* 2018. Vol. 175, no. 9. P. 864–872. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2018.17101151>.

31. *King C. A., Gipson P. Y., Horwitz A. G.* [etc.] Teen options for change: an intervention for young emergency patients who screen positive for suicide risk // *Psychiatric services (Washington, D. C.).* 2015. Vol. 66, no. 1. P. 97–100. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201300347>.

32. *King C. A., Hill R. M., Wynne H. A.* [etc.] Adolescent suicide risk screening: the effect of communication about type of follow-up on adolescents' screening responses // *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53.* 2012. Vol. 41, no. 4. P. 508–515. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.680188>.

33. *King C. A., Jiang Q., Czyn E. K.* [etc.] Suicidal ideation of psychiatrically hospitalized adolescents has one-year predictive validity for suicide attempts in girls only // *Journal of abnormal child psychology.* 2014. Vol. 42, no. 3. P. 467–477. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9794-0>.

34. *King C. A., Klaus N., Kramer A.* [etc.] The Youth-Nominated Support Team-Version II for suicidal adolescents: A randomized controlled intervention trial // *Journal of consulting and clinical psychology.* 2009. Vol. 77, no. 5. P. 880–893. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0016552>.

35. *King K. A., Strunk C. M., Sorter M. T.* Preliminary effectiveness of surviving the teens (®) suicide prevention and depression awareness program on adolescents' suicidality and self-efficacy in performing help-seeking behaviors // *The Journal of school health.* 2011. Vol. 81, no. 9. P. 581–590. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00630.x>.

36. *Kuznetsova S. O., Abramova A. A., Efremov A. G.* [etc.] The study of the auto-aggressive behaviour in individuals who survived sexual abuse in childhood // *National Psychological Journal.* 2019. Vol. 12, no. 3. P. 88–100.

37. *Ligier F., Kabuth B., Guillemin F.* MEDIACONNEX: a multicenter randomised trial based on short message service to reduce suicide attempt recurrence in adolescents // *BMC psychiatry.* 2016. Vol. 16. P. 251. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0965-8>.

38. *Luby J. L., Whalen D., Tillman R.* Clinical and Psychosocial Characteristics of Young Children With Suicidal Ideation, Behaviors, and Nonsuicidal Self-Injurious Behaviors // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.* 2019. Vol. 58, no. 1. P. 117–127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.06.031>.

39. *McCauley E., Berk M. S., Asarnow J. R.* [etc.] Efficacy of Dialectical Behavior Therapy for Adolescents at High Risk for Suicide: A Randomized Clinical Trial // *JAMA psychiatry.* 2018. Vol. 75, no. 8. P. 777–785. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.1109>.

40. *Nock M. K.* Self-injury // *Annual review of clinical psychology.* 2010. Vol. 6. P. 339–363. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258>.

41. *O'Keefe V. M., Haroz E. E., Goklish N.* [etc.] Employing a sequential multiple assignment randomized trial (SMART) to evaluate the impact of brief risk and protective factor prevention interventions for American Indian Youth Suicide // *BMC public health.* 2019. Vol. 19, no. 1. P. 1675. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7996-2>.

42. *Park C., Lee J. W., Lee S. Y.* [etc.] The Korean Cohort for the Model Predicting a Suicide and Suicide-related Behavior: Study rationale, methodology, and baseline sample characteristics of a long-term, large-scale, multi-center, prospective, naturalistic, observational cohort study // *Comprehensive psychiatry.* 2019. Vol. 88. P. 29–38. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2018.11.003>.



43. *Petrova M., Wyman P. A., Schmeelk-Cone K.* [etc.] Positive-Themed Suicide Prevention Messages Delivered by Adolescent Peer Leaders: Proximal Impact on Classmates' Coping Attitudes and Perceptions of Adult Support // *Suicide & life-threatening behavior*. 2015. Vol. 45, no. 6. P. 651–663. DOI: <https://doi.org/10.1111/sltb.12156>.

44. *Pilyagina G. Y.* Self-destructive (autoaggressive) behaviour: pathogenetic mechanisms, clinical-typological aspects of diagnostics and treatment: abstract of the thesis for the doctor of medicine degree in specialty [Электронный ресурс]. Київ: Ukrainian research institute of social and forensic psychiatry, 2004. URL: <http://www.psychiatry.ua/eng/eng046.htm> (дата обращения 28.06.2020).

45. *Pistorello J., Fruzzetti A. E., Maclane C., Gallop R., & Iverson K. M.* (2012). Dialectical behavior therapy (DBT) applied to college students: a randomized clinical trial // *Journal of consulting and clinical psychology*. Vol. 80, no. 6. P. 982–994. <https://doi.org/10.1037/a0029096>.

46. *Pistorello J., Jobes D. A., Compton S. N.* [etc.] Developing Adaptive Treatment Strategies to Address Suicidal Risk in College Students: A Pilot Sequential, Multiple Assignment, Randomized Trial (SMART) // *Archives of suicide research : official journal of the International Academy for Suicide Research*. 2017. Vol. 22, no. 4. P. 644–664. DOI: <https://doi.org/10.1080/13811118.2017.1392915>.

47. *Prinstein M. J., Nock M. K., Simon V.* [etc.] Longitudinal trajectories and predictors of adolescent suicidal ideation and attempts following inpatient hospitalization // *Journal of consulting and clinical psychology*. 2008. Vol. 76, no. 1. P. 92–103. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.92>.

48. *Robinson J., Hetrick S., Gook S.* [etc.] Study protocol: the development of a randomised controlled trial testing a postcard intervention designed to reduce suicide risk among young help-seekers // *BMC psychiatry*. 2009. Vol. 9. P. 59. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-244X-9-59>.

49. *Sampasa-Kanyinga H., Dupuis L. C., Ray R.* Prevalence and correlates of suicidal ideation and attempts among children and adolescents // *International journal of adolescent medicine and health*. 2017. Vol. 29, no. 2. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijamh-2015-0053>.

50. *Schilling E. A., Aseltine R. H., Jr., & James A.* The SOS Suicide Prevention Program: Further Evidence of Efficacy and Effectiveness // *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*. 2016. Vol. 17, no. 2. P. 157–166. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0594-3>.

51. *Silverstone P. H., Bercov M., Suen V. Y.* [etc.] Initial Findings from a Novel School-Based Program, EMPATHY, Which May Help Reduce Depression and Suicidality in Youth // *PloS one*. 2015. Vol. 10, no. 5. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0125527>.

52. *Silverstone P. H., Bercov M., Suen V.* [etc.] Long-term Results from the Empowering a Multimodal Pathway Toward Healthy Youth Program, a Multimodal School-Based Approach, Show Marked Reductions in Suicidality, Depression, and Anxiety in 6,227 Students in Grades 6-12 (Aged 11–18) // *Frontiers in psychiatry*. 2017. Vol. 8. P. 81. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00081>.

53. *Stallard P., Montgomery A. A., Araya R.* [etc.] Protocol for a randomised controlled trial of a school based cognitive behaviour therapy (CBT) intervention to prevent depression in high risk adolescents (PROMISE) // *Trials*. 2010. Vol. 11. P. 114. DOI: <https://doi.org/10.1186/1745-6215-11-114>.

54. *Stanley B., Brown G., Brent D. A.* [etc.] Cognitive-behavioral therapy for suicide prevention (CBT-SP): treatment model, feasibility, and acceptability // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2009. Vol. 48, no. 10. P. 1005–1013. DOI: <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181b5dbfe>.

55. *Strunk C. M., Sorter M. T., Ossege J., & King K. A.* Emotionally troubled teens' help-seeking behaviors: an evaluation of surviving the Teens® suicide prevention and depression awareness program // *The Journal of school nursing: the official publication of the National Association of School Nurses*. 2014. Vol. 30, no. 5. P. 366–375. DOI: <https://doi.org/10.1177/1059840513511494>.



56. *Tang T. C., Jou S. H., Ko C. H.* [etc.] Randomized study of school-based intensive interpersonal psychotherapy for depressed adolescents with suicidal risk and parasuicide behaviors // *Psychiatry and clinical neurosciences*. 2009. Vol. 63, no. 4. P. 463–470. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2009.01991.x>.

57. *Thompson E. A., Eggert L. L., Randell B. P., & Pike K. C.* Evaluation of indicated suicide risk prevention approaches for potential high school dropouts // *American journal of public health*. 2001. Vol. 91, no. 5. P. 742–752. DOI: <https://doi.org/10.2105/ajph.91.5.742>.

58. *Van Orden K. A., Witte T. K., Cukrowicz K. C.* [etc.] The interpersonal theory of suicide // *Psychological review*. 2010. Vol. 117, no. 2. P. 575–600. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0018697>.

59. *Vitiello B., Brent D. A., Greenhill L. L.* [etc.] Depressive symptoms and clinical status during the Treatment of Adolescent Suicide Attempters (TASA) Study // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2009. Vol. 48, no. 10. P. 997–1004. DOI: <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181b5db66>.

60. *Wasserman C., Hoven C. W., Wasserman D.* [etc.] Suicide prevention for youth--a mental health awareness program: lessons learned from the Saving and Empowering Young Lives in Europe (SEYLE) intervention study // *BMC public health*. 2012. Vol. 12. P. 776. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-776>.

61. *Wasserman D., Carli V., Wasserman C.* [etc.] Saving and empowering young lives in Europe (SEYLE): a randomized controlled trial // *BMC public health*. 2010. Vol. 10. P. 192. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-192>.

62. *Whalen D. J., Dixon-Gordon K., Belden A. C.* [etc.] Correlates and consequences of suicidal cognitions and behaviors in children ages 3 to 7 years // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2015. Vol. 54, no. 11. P. 926–937. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.08.009>.

63. *Wright-Hughes A., Graham E., Farrin A.* [etc.] Self-Harm Intervention: Family Therapy (SHIFT), a study protocol for a randomised controlled trial of family therapy versus treatment as usual for young people seen after a second or subsequent episode of self-harm // *Trials*. 2015. Vol. 16. P. 501. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13063-015-1007-4>.

64. *Wyman P. A., Brown C. H., LoMurray M.* [etc.] An outcome evaluation of the Sources of Strength suicide prevention program delivered by adolescent peer leaders in high schools // *American journal of public health*. 2010. Vol. 100, no. 9. P. 1653–1661. DOI: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.190025>.

65. *Zhu X., Tian L., & Huebner E. S.* Trajectories of Suicidal Ideation from Middle Childhood to Early Adolescence: Risk and Protective Factors // *Journal of youth and adolescence*. 2019. Vol. 48, no. 9. P. 1818–1834. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01087-y>.

Дата поступления в редакцию 07.07.2020





**Кошенова Марина Ивановна**

*кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии и виктимологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, koshenova.m.i@gmail.com*

**Волохова Валентина Игоревна**

*старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, nargiza113@yandex.ru*

## **СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: ПРОБЛЕМА АДЕКВАТНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПОНИМАНИЯ ФЕНОМЕНА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются трудности исследования суицидального поведения, связанные с ограничениями экстраполяции данных, полученных на лицах с незавершенным суицидом и суицидальными мыслями и намерениями на лиц с суицидом завершенным, вопросы адекватности понимания суицидального поведения субъекта, устойчивые мифы о личностных особенностях самоубийц. Анализируются предикторы суицидального поведения, задаваемые современной социальной реальностью. Рассматривается провокативность превенции суицидального поведения в сложившейся социальной практике.

*Ключевые слова:* суицидальное поведение, исследовательские ограничения, «систематическая ошибка выжившего», предикторы суицида, провокация превенции.

**Koshenova Marina Ivanovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, koshenova.m.i@gmail.com*

**Volokhova Valentina Igorevna**

*Senior lecturer of the Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, nargiza113@yandex.ru*

## **SUICIDAL BEHAVIOR: THE PROBLEM OF THE ADEQUACY OF RESEARCH AND APPRECIATION OF THE PHENOMENON**

*Abstract.* The article examines the difficulties of suicidal behavior research related to the limitations of extrapolation of data obtained on persons with incomplete suicides and suicidal thoughts and intentions on persons with completed suicide, questions of the adequacy of appreciation of the subject's suicidal behavior, persistent myths about the personality characteristics of suicides. Predictors of suicidal behavior set by modern social reality are analyzed. The provocativeness of prevention of suicidal behavior in established social practice is considered.

*Keywords:* suicidal behavior, research limitations, "systematic error of the survivor", predictors of suicide, provocation of prevention.



Статистика Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) гласит, что каждые 40 секунд один человек в мире заканчивает свою жизнь самоубийством. Более 800 тыс. человек ежегодно умирают именно по этой причине. В России, считающейся весьма неблагоприятной по европейским «меркам», с точки зрения суицидальной статистики, за период с 1956 по 2017 гг. от самоубийств умерло 2 413 075 человек [7]. Для 82 стран такой показатель оказался бы фатальным, так как свидетельствовал бы о том, что в них не осталось ни одного жителя [8].

Необходимо считаться и с тем, что даже данное, по сути, устрашающее число не включает количество суицидальных попыток, а лишь обозначает количество завершённых суицидов. Очевидно, что потенциальных суицидентов значительно больше (о чем свидетельствуют незавершённые суицидальные попытки, статистика обращений на «телефоны доверия», анализ заявляемых в консультативных центрах проблем, результаты добровольно-принудительного тестирования в сфере образования и др.). При этом вопрос о том, насколько идентичны психологические профили, социальный опыт и стратегии преодоления трудных жизненных и стрессовых ситуаций тех, кто завершил суицид, и тех, кто все же не переступил «последнюю черту», как правило, остается «за кадром» в научных исследованиях и практике психологической помощи. Нам представляется, что при изучении проблемы суицидального поведения мы, по сути, имеем дело с феноменом «ошибки выжившего», связываемого обычно с интерпретацией событий Второй мировой войны. Систематическая ошибка выжившего (от англ. *survivorship bias*) – это разновидность систематической ошибки отбора, когда по одной группе («выжившим») есть много данных, а по другой («погибшим») – практически нет. Исследуя мотивы, мысли, чувства респондентов с незавершённым суицидом, а не умерших людей, не совершаем ли мы такую ошибку в изучении суицидального поведения? Посмертная судебно-психиатрическая экспертиза «по факту смерти» суицидентов, во-первых, касается достаточно ограниченного круга лиц, во-вторых, имеет несколько иной предмет исследования, определяемый вопросами судебно-следственных органов и юридическими критериями [5; 10].

Вопрос адекватности понимания суицидального поведения субъекта представляет не меньшую сложность, чем вопрос оценки распространенности суицидального поведения. Достаточно известное исследование 1978 г. «Оценка частоты смертельных исходов» убедительно показало, что люди склонны переоценивать количество смертей, ставших результатом убийств, по сравнению с числом самоубийств [13]. Аналогичное прочтение ситуации сегодня не только обывателями, но и специалистами, ответственными за оказание различных видов помощи лицам, находящимся в состоянии острого кризиса, на наш взгляд, и приводит к навешиванию ярлыка психической болезни всем, кто хоть как-то обозначил суицидальные мысли и намерения, без разбора содержания послания, анализа ситуации, причин и пр. (особо часто подвергаются «клеймению» с последующей стигматизации несовершеннолетние) [3].

Как показывает статистика, самоубийство в России в настоящее время – вторая по распространенности внешняя причина смерти после дорожно-транспортных несчастных случаев. Ниже приведены данные Росстата за 2018 г. по числу умерших от внешних причин смерти по субъектам РФ (последние доступные на момент написания статьи данные – таблица 1) [11].



## Число умерших от внешних причин смерти по субъектам РФ за 2018 год

	Всего умерших	в том числе от:				
		всех видов транспортных несчастных случаев	случайных отравлений алкоголем	случайных утоплений	самоубийств	убийств
Центральный федеральный округ	33861	5088	3124	1036	3564	1672
Северо-Западный федеральный округ	13845	1658	1468	671	1799	709
Южный федеральный округ	12914	2094	354	527	1205	554
Северо-Кавказский федеральный округ	4471	1331	50	152	424	259
Приволжский федеральный округ	32602	3859	2279	1100	4411	1466
Уральский федеральный округ	14145	1366	1415	312	1797	850
Сибирский федеральный округ	21160	2343	1794	637	3298	1540
Дальневосточный федеральный округ	11614	1353	561	439	1708	936

Действительно сложно осознать, что люди чаще прощаются с жизнью по собственной инициативе, чем по причине преднамеренных/непреднамеренных действий других лиц. Именно убийц на Руси называли «душегубами», и понимание того факта, что человек сам для себя выступает «душегубом», специфический «перевертыш» реальных ценностей, своеобразное «зазеркалье» для «нормального бытия» существенным образом искажают или блокируют рефлекссию, в том числе и научную, по поводу феномена суицидального поведения.

Говоря о суицидальном выборе, мы сталкиваемся с одним из самых распространенных мифов о суициде: «Человек, совершающий суицидальные действия, определенно решил умереть». Справедливо ли это утверждение? Что необходимо учитывать при анализе рисков, без понимания которых невозможно осуществлять качественную превенцию?

1) *Категория «смерть» понятна не для каждого возраста.* Так, суициды в младшем школьном, а зачастую, и в подростковом возрасте, характеризуются тем, что ребенок не понимал, что «это навсегда». Дети, которых удалось спасти, говорили о том, что хотели наказать, напугать своих родителей, потому что они не хотели что-то разрешать или покупать. А когда бы они «вернулись из смерти», то родители бы поняли, что были не правы. Ребенок не понимал, что вернуться «из смерти» нельзя, что смерть – это навсегда.

2) *Когда общество заключает, что человек точно решил умереть, то это снимает с него (общества) некоторую ответственность.* Это означает, что нам представляется, что чтобы не говорили окружающие, как бы они не старались выслушать потенциального суицидента, быть рядом, сопереживать в трагедии – все равно че-



людей решил бы довести свой замысел до конца. Опровержением это мифа является то, что эмоциональная поддержка в нужный момент может предотвратить самоубийство. Но, к сожалению, такого близкого очень часто просто не оказывается рядом. Парадокс современности заключается в том, что ощущать одиночество человек может даже находясь в толпе среди других людей, имея множество друзей, а также в собственной семье [1; 14].

3) *Если у человека имеется склонность к самоубийству, то она останется у него навсегда* – очевидный, но весьма распространенный миф. Суицидальное поведение не является устойчивой характеристикой, как, например, темперамент, способности, характер. Совершение суицида может быть импульсивным, ситуативным действием, так как в этот момент человеку казалось, что его ситуация безвыходная и непоправимая. Спустя какое-то время человек может недоумевать, как ему могло прийти такое в голову и больше никогда не прибегать к такому способу разрешения проблемных ситуаций.

И если неизбежность реализации суицидальных намерений (предопределенность самоубийства, «гнилое семя» суицидента) – во многом миф, позволяющий оправдать бездействие и сохранить Я-концепцию коллегам или близким, родителям или однокурсникам самоубийцы [2], то мониторинг современной социальной реальности с целью выявления специфики известных и поиска новых причин суицидальных проявлений субъектов в разных возрастах – это поиск путей превенции и коррекции самой жесткой формы аутодеструкции личности.

В чем особенность предикторов суицида в современном, во всяком случае российском, обществе?

*Утомление/разочарование от жизни* как основная причина совершения суицида. «Ипотека придает смысл жизни» – несмешная шутка современности. Тем не менее, она имеет право на существование и при осмыслении феномена суицида. Если на протяжении многих веков человечество ставило перед собой задачу выжить, то в условиях индустриального, автоматизированного общества выживать не нужно, но есть больше времени для размышлений над темой «А зачем я живу?».

В. Франкл обозначает этот феномен как экзистенциальный вакуум, который характерен для общества изобилия, в котором созданы все условия для удовлетворения базовых потребностей, а не для стремления к смыслу. Техника избавила человека от необходимости прикладывать усилия для того, чтобы выжить. «По объективной оценке среди посетителей венского Пратера, знаменитого парка отдыха и развлечений, встречается гораздо больше людей разочарованных в жизни, чем среди жителей Вены в целом» [12]. Молодые люди, у которых есть материальные ценности (находящиеся на содержании у родителей, иногда роскошном; получившие наследство/подарок от родителей или заработавшие «базовые материальные блага»), задаются вопросом: «А что дальше? У меня все есть». Навязанные ценности индустриального мира о материальном благополучии и необходимости развлекаться не несут в себе смыслового компонента и смысловой нагрузки.

И другая сторона доминирования навязанных ценностей обладания материальными благами (зачастую ненужными лично субъекту) – разочарование бедствующих или достаточно состоятельных в материальном плане молодых людей в жизни по причине недостижимости «вершины» социальной иерархии (или хотя бы перехода в более высокие социальные страты) и финансового благополучия [4].

*Вытеснение расширенной семьи нуклеарной.* Сужение количества членов в современной семье снижает возможности ребенка создать эмоциональную связь с тем



или иным объектом привязанности. В большой семье больше шансов «быть увиденным», поделиться своими переживаниями, найти эмоционально близкого человека, который объяснит, что с тобой происходит («отзеркалит»), проявит сочувствие и эмпатию, поможет не просто пережить, а прожить негативные эмоции.

В случае нарушенных эмоциональных связей в семье ребенок не получает опыт принятия, обращения за помощью. В многоэтажном доме множество небольших семей, которые физически рядом друг с другом, но эмоционально дистанцированы. Вокруг много людей, но это только гиперболизирует ощущение одиночества, т. к. окружающие будто не замечают, что происходит с их соседом.

*Дефицитарность эмоциональных отношений в системе «ребенок–взрослый», особенно на ранних этапах онтогенеза, за счет агрессивного вторжения виртуальной реальности в повседневную жизнь.* Вспомним лабораторный эксперимент Эдварда Троника (Dr. Edward Tronick), директора Отделения развития ребенка при Гарвардском университете «Безжизненное (или каменное) лицо» [15]. Этот эксперимент показывает разницу взаимодействия с эмоциональной, «включенной» в отношения мамой (проецируем на любой другой объект привязанности) и безразличной, «холодной», отстраненной. Исследование Эд. Троника позволило экстраполировать полученные данные на типичные ситуации отсутствия визуального контакта, опыта синхронизации эмоций ребенка и матери, или другого значимого взрослого (больничный опыт, детский дом, депрессивная мать, игнорирующие родители и др.) и сделать вывод о том, что итогом такого эмоционального отчуждения становится невротизация ребенка и сильнейшее недоразвитие орбитофронтальной коры головного мозга, которая, как предполагается, отвечает за адаптацию, принятие решений, тревожность и контроль за эмоциями.

Лабораторный эксперимент Эд. Троника в настоящее время множество раз повторяется в полевых условиях: в современном информационном мире, специфическом цифровом пространстве, когда взгляд значимого взрослого обращен не к ребенку, а на экран гаджета. Позиционирование ребенка в социальных сетях подменяет общение с ним, суррогатные эмоции, получаемые от просмотра цифрового контента, «успешно» вытесняют родительскую неуверенность и снижают родительскую ответственность. Очевидно, что во многих случаях ребенок проигрывает всевозможным гаджетам в этой совсем не конкурентной борьбе. Мы полагаем, что благодаря такому раннему негативному опыту ребенок приобретает неконструктивный копинг и авитальную активность как форму выхода из отчужденного бытия.

*«Популяризация» темы суицида.* В современном мире информация распространяется мгновенно. Достаточно очевидцу даже самого незначительного события опубликовать пост, как он моментально оказывается доступным в любой точке мира. Социально-психологические механизмы – эмоциональное заражение, с помощью которого информация начинает распространяться. Идентификация с пострадавшим или близким окружением («А что, если я тоже не справлюсь со сложностями?»), «А если бы это произошло с моим окружением?», «Этот человек моего пола/возраста/профессии/статуса...»). Таким образом, знание о суициде «встраивается» в мир человеческих отношений и систему означающих (термин Ж. Лакана – «словесный образ»). Проще говоря, нельзя захотеть съесть апельсин, если ты не знаешь, что апельсин существует. Аналогичным образом героиня Л. Н. Толстого Анна Каренина разрешает субъективно непереносимую ситуацию, используя чужую модель разрешения проблемы: «И вдруг, вспомнив о раздавленном человеке в день ее первой встречи с Вронским, она поняла, что ей надо делать» [9].



Не столкнуться с информацией о суициде невозможно, так как информационный поток в настоящее время фактически обрушивается на человека. Так устроена психика, что он неминуемо будет сравнивать, сопоставлять себя с другим, чем-то похожим на него, человеком и зачастую выбирать стратегию, идентифицируя себя с суицидентом-родственником (что специалисты в области суицидологии всегда рассматривают в качестве маркера риска) или даже незнакомым суицидентом своего возраста, пола, класса, о котором ему поведали СМИ, другие люди или иной «общественный контент».

Позволим себе еще одну аллегория. Предположим, что некогда популярный способ разрешения конфликтной ситуации – дуэль, было бы решено реанимировать в качестве современной социальной практики. Про дуэль как достойный способ разрешения проблемы стали бы публиковать статьи, описывать механизмы и особенности личности, решившейся на дуэль, выкладывать в социальные сети истории о том, что человек не смог найти субъективно более правильного решения, чем дуэль, выделять гранты на то, чтобы специалисты исследовали, почему люди решаются на такой способ сатисфакции и т. д. В такой безумной, но вполне возможной ситуации, шансы тиражирования модели неконструктивного способа преодоления конфликта, на наш взгляд, существенно возрастают.

Вопрос не в том, чтобы не обсуждать проблему суицидального поведения, вопрос в том, в какой форме и какими средствами мы пытаемся осуществить превенцию [6]. Проводя диагностику у школьников с прямыми вопросами о суицидальных мыслях и намерениях, планируя прямолинейную «профилактику», мы стимулируем интерес к теме и предлагаем рассмотреть модели неконструктивного разрешения проблемной ситуации, о которых они могли и не задумываться [3]. Воистину сложно не думать «о хромой обезьяне», именно тогда, когда тебя настойчиво просят о ней не думать, даже если раньше такой странный образ и не рождался в твоём воображении.

В заключение считаем необходимым отметить, что исследование феноменологии суицидального поведения имеет существенные ограничения из-за специфичности изучаемых групп, в силу чего и интерпретация получаемых данных, по сути, носит скорее имплицитный, а не эмплитный характер. Трудности понимания природы феномена, вероятно, становятся одним из существенных препятствий и при осуществлении качественной превенции, которая не выполняет свою упреждающую функцию, но становится средством формирования неадекватного интереса к суицидальному поведению и риска формирования неконструктивных моделей преодоления трудных жизненных и стрессовых ситуаций.

### Список литературы

1. Белобрыкина О. А. Дифференциальные дескрипторы субъективного переживания одиночества подростками. Часть 1: теоретические и методические подходы к исследованию // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4, № 2 (14). С. 129–146.
2. Гурина Е. С., Кошенова М. И. Работа психолога с детской травмой: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 211 с.
3. Кошенова М. И., Волохова В. И. Суицидальное поведение подростков XXI века: мифы и реальность. РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2019. № 1. С. 72–90.
4. Лысякова Е. А. Принятие решений в парадигме бедности // Современная реальность в социально-психологическом контексте: сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. С. 43–46.



5. *Рязанова А. Ю., Важенина Т. В.* Сложности психолого-психиатрической экспертной квалификации психического состояния несовершеннолетних, покончивших жизнь самоубийством // Вестник ЮУрГУ. Серия психология. 2018. Т. 11, № 1. С. 112–119. DOI: 10.14529/psy180111

6. *Садыков Р. М., Большакова Н. Л.* Социально-психологическая профилактика суицидального поведения среди молодежи [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 10 (октябрь). URL: <http://e-koncept.ru/2019/192041.htm>. ART 192041. DOI 10.24411/2304-120X-2019-12041 (дата обращения 07.02.2020).

7. *Самоубийства в России: 15 фактов* [Электронный ресурс] // Демоскоп. № 783–784. 24 сентября – 7 октября 2018 года. URL: [http://www.demoscope.ru/weekly/2018/0783/suicide.php#\\_ftn2](http://www.demoscope.ru/weekly/2018/0783/suicide.php#_ftn2) (дата обращения 03.03.2020).

8. *Список стран, отсортированный по численности населения (в режиме реального времени).* Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA\\_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD\\_%D0%BF%D0%BE\\_%D0%BD%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8E](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD_%D0%BF%D0%BE_%D0%BD%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8E) (дата обращения: 03.03.2020)

9. *Толстой Л. Н.* Анна Каренина [Электронный ресурс]. URL: <https://ilibrary.ru/text/1099/index.html> (дата обращения 06.03.2020)

10. *Туденева Т. Н.* Посмертная судебно-психиатрическая экспертиза по факту смерти: автореф. ... канд. мед. наук. М., 2004. 24 с.

11. *Федеральная служба государственной статистики.* Естественное движение населения Российской Федерации – 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b18\\_106/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b18_106/Main.htm) (дата обращения: 03.03.2020).

12. *Франкл Виктор Э.* Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия [Электронный ресурс]. URL: <https://knigi-for.me/books/nauchnye-i-nauchno-populjarnye-knigi/sci-psychology/page-2-168851-viktor-frankl-stradaniya-ot-bessmyslennosti-zhizni.html> (дата обращения 05.04.2020).

13. *Lichtenstein S., Slovic P., Fischhoff B., Layman M. and Combs B.* Judged Frequency of Lethal Events // Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. 1978. Vol. 4(6), November. P. 551–578.

14. *Holt-Lunstad J., Smith T. B., Baker M., Harris T., Stephenson D.* Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality: A Meta-Analytic Review // Perspectives on Psychological Science. 2015. Vol. 10 (2). P. 227–237.

15. *Tronick Ed.* The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children, New York: W.W. Norton & Company, 2007. 571 p.

Дата поступления в редакцию 06.07.2020



**Руденский Евгений Владимирович**

*доктор социологических наук, кандидат педагогических наук, профессор социальной психологии и клинической социологии, действительный член академии педагогических и социальных наук, действительный член Международной академии социальной работы, действительный член Международной Академии социального прогнозирования, член-корреспондент Международной Академии наук высшей школы, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, rudenskiy@rambler.ru*

**СУБЪЕКТНАЯ ВИКТИМНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА  
КАК УЯЗВИМОСТЬ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ:  
ФЕНОМЕНОЛОГИЯ, ГНОСЕОЛОГИЯ И ОНТОЛОГИЯ**

*Аннотация.* Представлена авторская концепция понимания субъектной виктимности как риска жизнеспособности в контексте социально-психологической реальности общества, в котором сформирована социологическая модель функционирования общества потребления как общества виктимогенного риска. Статья представляет концептуально-теоретическое основание инновационной социально-психологической практики – клинической социатрии виктимности, которую автор рассматривает как систему культурно-генетической терапии на основе обоснованной и разработанной им теоретической модели культурного социогенеза компетентности личности.

*Ключевые слова:* социально-психологическая виктимология личности, культурно-генетический дефект личности, культурно-генетическая терапия, клиническая виктимология личности, клиническая социатрия виктимности.

**Rudensky Evgeny Vladimirovich**

*Doctor of Sociology, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of Social Psychology and Clinical Sociology, Full Member of the ASPS, MAO, IASR, IASB, Corresponding Member of the IAS Higher School of Economics, Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, rudenskiy@rambler.ru*

**SUBJECT VICTIMITY OF YOUR PERSONALITY HOW  
VIABILITY VULNERABILITY: PHENOMENOLOGY, GNOSEOLOGY  
AND ONTOLOGY**

*Abstract.* The author presents the concept of understanding subjective victimization as a risk of viability in the context of the socio-psychological reality of society, in which a sociological model of the functioning of a consumer society as a society of victimogenic risk is formed. The article presents the conceptual and theoretical basis of innovative sociopsychological practice - clinical sociatry of victimization, which the author considers as a system of cultural genetic therapy based on the justified and developed theoretical model of cultural sociogenesis of personality competence.

*Keywords:* socio-psychological victimology of personality, cultural and genetic personality defect, cultural and genetic therapy, clinical personality victimology, clinical sociatry of victimization.





Реалии социально-психологической ситуации в стране таковы, что психосоциальный конфликт между стремящейся к социальной автономии и самодетерминации личности с одной стороны, и ростом социального давления на личность с другой стали настолько очевидны, что игнорировать этот факт, несмотря на интенсивность таких попыток, осуществляемых сторонниками «социального позитивизма», уже невозможно.

Невозможно уже потому, что психосоциальный конфликт привел к росту подросткового суицида, социального вандализма и мощному всплеску интереса к наркомании. И все это закономерности развития общества потребления, которое, на волнах мировой глобализации, формируется на развалах «общества социальной справедливости», ностальгия по которому угасает в стране [10].

Динамика развития потребительского общества в нашей стране как **общества виктимогенного риска** выдвигает на первый план проблему жизнеспособности практически для всех поколений [3]. Но особо эта проблема актуальна для подростков как возрастной группы, в которой отмечается значительный рост уязвимости жизнеспособности.

**Уязвимость жизнеспособности** характеризуется социально-психологической виктимологией личности как **субъектная виктимность личности подростка** [8].

Субъектная виктимность личности, которая является объектом инновационной социально-психологической теории социально-психологической виктимологии личности, созданной мной для формирования теоретико-методологического основания инновационной социально-психологической практики – **клинической социатрии виктимности**, характеризуется, с позиции дефицитно-компетентностного подхода, как **социально-функциональная уязвимость**.

Выдвигая теоретико-методологическую концепцию, обосновывающую субъектную виктимность личности подростка как социально-функциональную уязвимость жизнеспособности, хочу подчеркнуть ее родовой признак – **функциональную невозможность** осуществить свою жизнедеятельность.

Концепт социально-психологической виктимологии личности «функциональная невозможность» представляет субъектную виктимность личности как систему диспозиций, которые в качества триггера активации используют определенные, критические для личности, социальные ситуации, в которых **механизм социального функционирования личности – социальная роль** – блокируется и дезактивируется.

Это критические ситуации социального функционирования личности, требующие запуска механизмов ментализирования: онтогенетической рефлексии; переживания; осознания; идентификации и социально-когнитивной реконструкции. Но в силу возникшего в следствии наличия у подростка культурно-генетического дефекта, который характеризуется присутствием дефицита когнитивной компетентности как регулирующей процессы ментализирования, матрицы сознания, – это становится невозможным [7].

**Культурно-генетический дефект личности** представляет собой пять, находящихся в состоянии дефицита, компетентностей: дефицит личной компетентности, дефицит когнитивной компетентности, дефицит эмоциональной компетентности, дефицит социальной компетентности, дефицит социально-психологической компетентности, которые под воздействием виктимификации интегрируются в психосоциальную систему, сцепляются эмоциями личной беспомощности, личного бессилия, личной зависимости и формируют субъектную виктимность личности.



Субъектная виктимность личности как феноменальное социально-психологическое образование личности, представляющее ее сущность как дефицитно-компетентностную функциональную уязвимость в ситуациях, в которых возникающие функциональные задачи превышают субъективный уровень развития социально-функциональных компетентностей и психотехнических компетентностей. Это приводит личность к риску стать жертвой дефицитно-компетентностной уязвимости социального функционирования в основных сферах ее жизнедеятельности.

Момент, когда риск стать жертвой дефицитно-компетентной уязвимости жизнедеятельности становится реальностью – это момент запуска интрапсихического механизма виктимодинамики деструктивной деформации регулятивных систем психики личности [4].

Подростковый возраст с позиции социально-психологической виктимологии личности является онтогенетической ситуацией виктимогенного риска, так как этот возраст является временем **переживания психологического стресса аккультурации**, в связи с переходом подростка из культуры детства в культуру взрослых.

Стресс аккультурации, а точнее, **стресс психологической аккультурации**, представляет собой деформирующую психологическую силу, которая, образуясь из слияния психологического переживания, вызванного вхождением в новую для подростка культуру взрослого, и социально-психологического давления со стороны мира взрослых, осуществляющих контроль за этим переходом, дезорганизует практически все механизмы субъектной регуляции, что значительно повышает вероятность рисков жизнеспособности подростка в этот период его взросления.

В основе аккультурации лежит межличностная коммуникация, а динамика стресса психологической аккультурации – это динамика реконструкции межличностной коммуникации, в структуре которой особое место занимает фаза дезорганизации привычных для подростка форм, методов и средств межличностной коммуникации. Эта фаза является необходимым условием для ментального конструирования новых, присущих миру взрослых, форм, методов и средств межличностной коммуникации. Между этими двумя фазами аккультурации – фазой дезорганизации и фазой ментального конструирования – располагается фаза коммуникативно-функционального риска аккультурации.

**Коммуникативно-функциональный риск аккультурации** – это время социального онтогенеза системы функциональных и психотехнических компетентностей личности подростка, которое характеризуется напряжением адаптационной системы подростка и высоким риском ее срыва. Степень риска зависит от качественного уровня развития социально-функциональных и психотехнических компетентностей, которые и образуют сознательно регулируемую адаптационную систему подростка [5].

**Компетентность** является социально-психологической мерой жизнеспособности человека, а **адаптация** – ее социально-психологическим механизмом, в то время как психологическим механизмом – **субъектная регуляция**.

Адаптация как социально-психологический механизм жизнеспособности обеспечивается социально-функциональными компетентностями, а субъектная регуляция как психологический механизм жизнеспособности – психотехническими компетентностями. Дефицит этих компетентностей приводит к формированию уязвимости жизнеспособности как уязвимости к социально-психологическому давлению стресса психологической аккультурации, которое может привести подростка к состоянию жертвы стресса психологической аккультурации и, соответственно, к срыву адаптационного механизма жизнеспособности.



Психологическая аккультурация – это один из механизмов жизнедеятельности подростка, означающий культурные изменения адаптивных и регулятивных механизмов социальной психики подростка. Это и механизм развития подростка. Но при наличии у подростка субъектной виктимности этот механизм деформируется и происходит фиксация его деформированной формы.

**Субъектная виктимность личности** – это социально-психологическая характеристика состояния результативности дефицитно-компетентностного культурного социогенеза личности подростка, которая указывает на наличие у него пяти взаимосвязанных дефицитов социально-функциональных и психотехнических компетентностей, дестабилизирующих социально-психологическую адаптацию и дезорганизирующих субъектную регуляцию. Субъектную виктимность личности подростка образуют такие дефициты социально-функциональных и психотехнических компетентностей, как:

– **дефицит личной компетентности**, который представляет собой систему слабо развитых психических функций личности подростка, деформирующих личностную организацию социальной психики и препятствующих полноценному социальному функционированию подростка;

– **дефицит социально-когнитивной компетентности** затрудняет социальное восприятие, интерпретацию воспринимаемого и его понимания, в силу неразвитых социально-когнитивных функций;

– **дефицит социально-эмоциональной компетентности** приводит к нарушению процесса понимания и интерпретации социально-коммуникативных и социально-регулятивных эмоций;

– **дефицит социальной компетентности** детерминирует затруднения в понимании социального поведения и социальных отношений, разрушает межличностные отношения;

– **дефицит социально-психологической компетентности** не позволяет эффективно выстроить межличностную коммуникацию и социально-психологическую адаптацию.

Обозначенный перечень дефицитов компетентностей представляет собой морфологический или **дефицитно-компетентностный уровень** феномена «субъектная виктимность личности подростка».

**Синдромный уровень** феномена «субъектная виктимность личности» образуют четыре субсиндрома, каждый из которых представлен рядом симптомов.

1. **Культурно-психологический субсиндром**, в структуру которого входят следующие симптомы:

- а) симптом функциональной невозможности;
- б) симптом функциональной уязвимости;
- в) симптом функциональный инфантилизм.

2. **Психологический субсиндром, который включает:**

- а) симптом функциональной безграмотности;
- б) симптом фрустрационной нетерпимости;
- в) симптом когнитивного инфантилизма;
- г) симптом психологического травматизма;
- д) симптом диссоциированной идентичности;
- е) симптом экзистенциальной фрустрированности;
- ж) симптом психологической деформации личности;
- з) симптом интра-психической невротизации;



- к) симптом интра-психической конфликтности;
- л) симптом деструктивной эмоциональной привязанности;
- м) симптом цифрового аутизма.

**3. Социально-психологический субсиндром, в котором интегрированы следующие симптомы:**

- а) симптом межличностной зависимости;
- б) симптом социально-психологической дезадаптированности;
- в) симптом социальной дисфункциональности;
- г) симптом социальной дезинтеграции.

**4. Клинико-социологический субсиндром, включающий симптомы:**

- а) симптом социальной беспомощности;
- б) симптом социальной фрустрированности;
- в) симптом социальной деформации;
- г) симптом социальной апатичности;
- д) симптом социальной пассивности;
- е) симптом социальной агрессивности;
- ж) симптом социального эскапизма;
- з) симптом социальной эксклюзии;
- к) симптом социальной завистливости;
- л) симптом социального вуайеризма;
- м) симптом социального паразитизма.

**Идентификационный уровень субъектной виктимности** представляет виктимификация – отождествления себя жертвой.

**Смысловой уровень субъектной виктимности** образуют скука и апатия как характеристики экзистенционального вакуума.

**Психодинамический уровень** образует ресентимент как бессильная зависть, беспомощная жажда мести всем, кто достиг более высокого социального статуса, тягостное сознание тщетности попыток повысить свой статус в жизни и обществе. Психодинамика субъектной виктимности личности, таким образом, реализуется как психоэмоциональное страдание от ущербной агрессивности, бессильной социальной озлобленности. Это детерминирует **онтологию субъектной виктимности как виктимо-деструктивную адаптацию.**

**Виктимо-деструктивная адаптация** представляет системно-динамический механизм онтологии субъектной виктимности, интегрирующий процессы виктимизации личности, усиления виктимификации, дефицитно-компетентностной деформации, социальной фрустрации, субъектной дисрегуляции, ауто-деструкции, травматической диссоциации и социальной деструкции. Виктимо-деструктивная адаптация имеет два уровня:

- социальный уровень виктимо-деструктивной адаптации имеет два вектора актуализации – агрессия и насилие;
- психологический уровень виктимо-деструктивной адаптации также актуализируется на двух векторах – эскапизм и ресентимент.

Существенной особенностью виктимо-деструктивной адаптации является то, что актуализация социального и психологического уровней осуществляется одновременно в одном из трех возможных состояний: состояние равновесной актуализации социального и психологического уровней виктимо-деструктивной адаптации; состояние доминирующего социального уровня над психологическим; состояние доминирования психологического над социальным уровнем виктимо-деструктив-



ной адаптации. Но все три состояния приводят социальную психику подростка к дестабилизирующей адаптивные и регулятивные механизмы, что создает риски дестабилизации социального поведения подростка.

Однако острая потребность в самодетерминации своего социального поведения вступает в противоречие с невозможностью осуществлять контроль (субъектную регуляцию) социального поведения. Возникает интрапсихический конфликт между потребностью самодетерминации и дисрегуляцией социального поведения. Этот конфликт развивается на фоне фрустраций двух потребностей: потребности самодетерминации и потребности в субъектной регуляции социального поведения. Аккумуляция этих фрустраций с фрустрацией потребности в социальном признании, удовлетворение которой блокируется интра-психическим конфликтом, создает в адаптационной и регулятивной системах социальной психики подростка зону высокого энергетического напряжения, которое не только дезорганизует процессы социально-когнитивной регуляции, что приводит социальное поведение к разнообразным формам девиации, но и, что особенно важно подчеркнуть, запускает механизмы ментальной деструкции своего сознания самим подростком. Первоначально посредством искаженного мышления, затем – предиктивным мышлением, и уже потом, становясь жертвой концентрированных технологий ментальной деструкции сознания, утрачивает способность к личной и социальной идентификациям. Потеря контроля над стрессом психологической аккумуляции автоматически запускает механизмы эмоционального выгорания и формирования экзистенциального вакуума, приводящие подростка к дисадаптозу и виктиматозу одновременно [6].

**Дисадаптоз** – клинико-социологический диагноз, характеризующий невозможность решения социально-функциональных задач социально-психологической адаптации.

**Виктиматоз** – клинико-социологический диагноз, указывающий на наличие виктимо-детерминированного локуса контроля социального поведения как человека жертвы-виктиммана.

Интеграция дисадаптоза и виктиматоза приводит в действие психологический механизм субъектного анапсиза. Это означает, что подросток «сворачивает» свои субъектные функции, отказывается практически от всех форм социальной и психической активностей и обретает бессубъектность.

Запускается механизм трансформации субъекта жизнедеятельности в объект социального воздействия как объект социально-психологической манипуляции, как объект социально-психологической эксплуатации, как объект социально-психологического насилия, как объект социально-психологической инфантилизации и т. д. [9; 10]. Все это приводит к психосоциальному параличу личности подростка как субъекта собственной жизнедеятельности. В этом и есть суть субъектной виктимности как уязвимости жизнедеятельности подростка [2].

Такова онтология субъектной виктимности личности. Системно-динамический анализ онтологии субъектной виктимности личности подростка, давший возможность увидеть уязвимости жизнеспособности подростка.

Это обстоятельство, как и то, что социально-психологическая виктимология личности разрабатывается мной как теоретико-методологический фундамент инновационной социально-психологической практики девиктимизации личности – **клинической социатрии виктимности**, вызывают необходимость гносеологического анализа субъектной виктимности личности подростка.



Гносеология субъектной виктимности личности подростка опирается на три методологических подхода: клинико-социологической методологии социально-психологической виктимологии личности, которые были разработаны мной еще в 1995 г. и прошли почти 25-летнюю апробацию. Это **субъектно-интерактивный** подход к исследованию виктимогенеза как механизма гносеологии субъектной виктимности личности подростка, указывающий на субъекта-индуктора зарождения, формирования и развития субъектной виктимности и на интеракцию как механизма социально-психологического развития субъектной виктимности; **дефицитно-компетентностный**, раскрывающий содержание виктимогенеза; **депривационный**, характеризующий детерминизм виктимогенеза.

Механизмом гносеологии субъектной виктимности личности подростка является дефицитно-компетентностный культурный социогенез личности, описанный мной в 1993 г. на базе методологической интерпретации основного закона культурного развития высших психических функций Л. С. Выготского (1931, 1934 гг.) [1].

Теоретическим базисом для понимания психологической динамики культурного социогенеза компетентности личности стала теория психосоциального развития личности.

Теоретическая модель культурного социогенеза компетентности личности, сформированная на основе психологии культурного развития высших психических функций, теории психосоциального развития личности, социально-психологической теории конструкционизма, интерперсональной психотерапии и сценарной концепции социально-регулятивной модели компетентности Е. В. Руденского, представляет собой интегрированный психодидактический комплекс, в котором основные функции выполняют два взаимосвязанных механизма: социально-психологический механизм (интерактивное культивирование компетентности) и психологический механизм (конструктивный социогенез компетентности).

Сбой в работе психодидактического комплекса культурного социогенеза компетентности личности, который чаще всего детерминирован межличностной патологией как фундамента функциональной деструкции культурного социогенеза компетентности личности, приводит к зарождению, формированию и развитию дефицита социально-функциональных и дефицита психотехнических компетентностей.

Функционально-деструктивный сбой культурного социогенеза компетентности личности подростка, детерминированной межличностной патологией отношений между агентом культурного социогенеза (родителем, учителем, воспитателем и т. д.) и субъектом культурного социогенеза (подростком), запускает механизм генезиса субъектной виктимности личности подростка.

Генезис субъектной виктимности личности является предметом виктимологической гносеологии, которая изучает социально-интерактивные дисфункции психодидактического комплекса культурного социогенеза компетентности личности и их влияние на дисфункцию всего психодидактического комплекса культурного социогенеза компетентности личности подростка.

Виктимологическая гносеология субъектной виктимности личности подростка является клинической гносеологией и входит в структуру третьего раздела социально-психологической виктимологии личности – клинической виктимологии личности.

Клиническая гносеология субъектной виктимности опирается на три группы гносеологических методов, которые формируют материал для гносеологического анализа субъектной виктимности личности подростка, детерминизм и механизмы



ее возникновения, развития и влияния на жизнеспособность, и позволяют определить возможные риски и на этом основании провести превентивные действия для их минимизации.

Первую группу гносеологических методов исследования субъектной виктимности представляет система компетентностно-нормативного тестового измерения субъектной виктимности, в которую входят: субъектно-компетентностный норматив; функционально-компетентностный норматив; экзистенциально-компетентностный норматив.

Вторая группа гносеологических методов исследования субъектной виктимности представлена методами драматерапевтической виктимодиагностики, которая на основе специально конструируемых социальных конфликтов диагностирует компетентностные возможности подростка в критической ситуации и выявляет его жизнеспособность как совладание с критическими ситуациями.

Третья группа гносеологических методов исследования субъектной виктимности подростка – это методы действенного анализа социального поведения подростка в критических событийных автобиографических ситуациях.

Полученный в результате использования методов клинической гносеологии субъектной виктимности личности подростка материал подвергается гносеологической рефлексии и на его основе формируется социально-терапевтический диагноз, который определяет цели и задачи культурно-генетической терапии дефицита социально-функциональной компетентности или дефицита психотехнической компетентности.

Дефицит компетентности является в культурно-генетической терапии виктимности терапевтической мишенью, а специально-конструируемая терапевтическая модель психодидактического комплекса культурного социогенеза компетентности личности – терапевтическим механизмом культурно-генетической терапии виктимности.

Таким образом, феноменология, онтология и гносеология субъектной виктимности личности подростка формируют теоретико-методологический минимум, необходимый для осуществления культурно-генетической терапии виктимности. Культурно-генетическая терапия является ведущим методом в многообразии методов клинической социатрии виктимности как инновационной социально-психологической практики, рождение которого вызвано реалиями социально-психологического контекста современного исторического этапа нашего общества.

### Список литературы:

1. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2016. 359 с.
2. *Лактионова А. И.* Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. М.: Институт психологии РАН, 2017. 236 с.
3. *Махнач А. В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Институт психологии РАН, 2016. 459 с.
4. *Руденская Ю. Е.* Феноменология и морфология интерактивной культуры семьи: культурно-генетическая концепция социально-психологической виктимологии семьи // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2019: сборник научных трудов / под науч. ред. О. А. Белобрыкиной, М. И. Кошеновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. С. 251–258.
5. *Руденский Е. В.* Компетентностная норма культурного социогенеза личности как концептуальный базис виктимологической концепции психологии девиантно-



го поведения // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2019: сборник научных трудов / под науч. ред. О. А. Белобрыкиной, М. И. Кошеновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. С. 268–280.

6. Руденский Е. В. Социально-психологическая виктимология личности как теоретико-методологическое основание для виктимологической концепции психологии девиантного поведения // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2019: сборник научных трудов / под науч. ред. О. А. Белобрыкиной, М. И. Кошеновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. С. 259–267.

7. Руденский Е. В. Психология ненормативного развития личности: введение в психологическую теорию дефицитного развития личности: учебное пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 177 с.

8. Руденский Е. В. Психология отклоняющегося развития личности: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2019. 392 с.

9. Стерн Р. Скрытые манипуляции для управления твоей жизнью. СПб.: Питер, 2020. 304 с.

10. Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе. М.: Институт психологии РАН, 2008. 412 с.

Дата поступления статьи 11.07.2020





**Чанова Анна Викторовна**

*педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, Новосибирск, Россия, anna.chanova95@gmail.com*

## **ПРАКТИКИ ОСОЗНАННОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР**

*Аннотация.* Статья посвящена теоретическому обзору понятия «практики осознанности» как одного из составляющих терапевтического процесса в психотерапевтической работе, который оказывает влияние на работу головного мозга и самоощущение индивида. Рассматриваются базовые факторы отношений, которые являются основой осознанности. Приведены данные отечественных и зарубежных исследований, подтверждающих эффективность влияния практик осознанности на психическое и физическое здоровье индивида.

*Ключевые слова:* поддержка, практики осознанности, психическое здоровье, когнитивная терапия, базирующаяся на осознанности.

**Chanova Anna Victorovna**

*Educational psychologist I category, Citycenter of psychological and pedagogical support, Novosibirsk, Russia, anna.chanova95@gmail.com*

## **MINDFULNESS AS A INSTRUMENT OF SUPPORT PSYCHOLOGICAL HEALTH. THEORETICAL REVIEW**

*Abstract.* The present report deals of theoretical review concept of «Mindfulness» as one of the components of the therapeutic process in psychotherapeutic work, which affects the functioning of the brain and the individual's self-perception. The main factors of relationships that are the basis of mindfulness are addressed. The data of domestic and foreign studies confirming the effectiveness of the influence of mindfulness practices on the psychological and physical health of an individual are presented.

*Keywords:* support, mindfulness, psychological health, cognitive therapy, mindfulness-based.

Согласно данным, представленным Всемирной организацией здравоохранения, психическое здоровье – это «состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в сообщество, которому принадлежит. В натуральном смысле, психическое здоровье является основой благополучия человека и эффективного функционирования сообщества» [8].

Детерминантами психического здоровья по данным ВОЗ являются социальные, психологические и биологические факторы. «Влиять на уровень психического здоровья могут быстрые социальные изменения, стрессовые условия на работе, гендерная дискриминация, социальное отчуждение, нездоровый образ жизни, физическое нездоровье, а также с нарушения прав человека, насилие и устойчивое социально-экономическое давление, личностные факторы, из-за которых люди становятся уязвимыми перед проблемами с психическим здоровьем» [8].



Согласно данным совместного аналитического доклада ВЦИОМ и АНО НИЦ «Особое мнение» от 27 апреля 2020 г., в меняющихся условиях «уровень тревожных ожиданий (опасений) умеренный, но с тенденцией к росту» [9]. Информационное агентство РБК 22 апреля 2020 г. опубликовало статью, в которой обзореваются данные ВЦИОМ о росте тревоги у россиян из-за экономического кризиса [1]. Представленные данные могут свидетельствовать о влиянии внешних факторов (пандемия, экономический кризис) на психоэмоциональное состояние граждан.

В апреле-мае этого года учеными ПГУ было проведено исследование тревоги в связи с пандемией COVID-19, согласно которому COVID-19 является одним из основных источников страха, стресса и тревоги, а также основным фактором, влияющим на здоровье и благополучие людей. Авторы статьи пришли к выводу, что понимание и снижение интенсивности страха, в том числе связанного с физическим и психическим здоровьем, является серьезной проблемой в период пандемии [10; 13].

В условиях весны-лета 2020 г. важной составляющей профилактики психического здоровья является наличие в арсенале индивида инструмента для формирования навыков направления внимания, безоценочного отношения к себе, самоподдержки: «самоисследования, самоисследования и исцеления» [4, с. 14].

Безоценочность и направление внимания в контакте с настоящим моментом, медитация, освобожденная от религии, дали начало когнитивной терапии, основой которой является осознанность (Mindfulness-based cognitive therapy, МВСТ) [30].

Развитие осознания реальности, как базового понятия концепции, было заимствовано из буддийских медитативных практик. Джон Кабат-Зинн – профессор медицины Массачусетского университета (США), биолог – ввел практику медитации, освобожденной от религиозного контекста, в процесс лечения стресса, тревожности, фобий, зависимостей, депрессии. Дж. Кабат-Зинном создана программа снижения стресса за восемь недель на основе медитации – Mindfulness-based cognitive therapy (МВСТ) – программа, как процесс целенаправленного безоценочного внимания на текущий внутренний и внешний опыт [25].

В результате исследования изменений, произошедших в головном мозге после восьминедельной практики осознанности, Р. Дэвидсон и Дж. Кабат-Зинн с коллегами выявили, что медитация может позитивно изменить работу мозга, а также способствовать усилению иммунитета. В этом исследовании доказано, что в процессе изменений структур головного мозга следует снижение тревожности, увеличение положительного аффекта, выбор наиболее адаптивного способа реагирования в стрессовых ситуациях [18].

В этом и последующих зарубежных исследованиях, был использован метод функциональной магнитно-резонансной томографии (ФМРТ). В процессе изучения влияния практик осознанности на деятельность головного мозга была подтверждена эффективность их влияния как средства снижения интенсивности хронических болей, лечения депрессий, предотвращения рецидивов депрессивных состояний, снижения негативного влияния стресса [18; 31; 32]; повышения физической и психической выносливости [16; 22; 23; 24]; иммунитета [26]; усиления субъективного ощущения благополучия [27]; при расстройствах пищевого поведения, синдроме хронической усталости, биполярном аффективном расстройстве (БАР) [20; 26]; бессоннице и тревожном расстройстве [28].

Стоит отметить, что когнитивная терапия, с использованием медитативной программы снижения стресса, основанной на осознанности, рассматривается в качестве одной из составляющих терапевтического процесса психотерапевтических



подходов в когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) «третьей волны». Научное обоснование в рамках «третьей волны» получили такие направления, как диалектикоповеденческая терапия (Dialectical behavioral therapy, DBT); терапия, основанная на сострадании (Compassion focused therapy, CFT); терапия принятием и взятием ответственности (Acceptance and commitment therapy, АСТ) и многие другие [6].

Суть практик осознанности сводится к внимательному безоценочному присутствию в настоящем моменте, которому можно обучаться и улучшить навык направления внимания с помощью регулярной ментальной практики [29].

В исследованиях Н. М. Юмартовой и Н. В. Гришиной осознанность определяется как «сложносоставная характеристика организации психической деятельности, базирующаяся на контроле внимания и ограничении мыслительного и эмоционального автоматизма, и характеризующаяся увеличением осведомленности о текущих психических и физиологических процессах» [15, с. 105].

В литературном обзоре А. А. Киселевой и М. Ю. Кузьмина обозначено, что «термин, обозначающий тренировку осознанности, направленной на снижение стресса, «Mindfulness», в переводе звучит как «полнота разума», «осознанность», «внимательность» и является понятной конкретной инструкцией для наблюдения за событиями внутреннего мира (чувствами, мыслями, телесными ощущениями), которые, как правило, протекают неосознанно или «автоматически». Практика осознанности включает в себя комплекс «внимательности медитации, осознания тела, йоги и исследования моделей поведения, мышления, чувств и действий» [5, с. 53].

Согласно работе Дж. Кабат-Зинна, ключевыми факторами отношений, которые являются основой практик осознанности, являются семь факторов, указанных ниже [4, С. 49–57].

1. Не-суждение. Этот фактор определяет распознавание мыслей-суждений, которые свидетельствуют о наличии «ярлыков» симпатии и антипатии в отношении конкретного действия. На практике они могут звучать как «у меня не получается», «это легко», «это скучно», «это тяжело» и др. «Не-суждение» можно сформулировать как наблюдение за происходящим, в том числе за мыслями-суждениями, с последующим перенаправлением внимания к выполнению инструкции практики осознанности.

2. Терпение. Возможность сделать паузу, не торопиться и находиться в настоящем моменте, быть открытым для каждого момента с полным его признанием или констатацией.

3. Ум новичка. Фактор, свидетельствующий об отсутствии ожиданий, посторонних мыслей и наличии интереса и любопытства, позволяющий увидеть уникальность каждого момента, неординарность и новизну обычных вещей, открытость и восприимчивость к новым знаниям.

4. Доверие. Навык «прислушиваться к себе» и быть уверенным в правдивости своих чувств, телесных ощущений. Дж. Кабат-Зинн определяет этот фактор как навык «быть самим собой, прислушиваться и доверять самому себе».

5. Не-стремление. Фактор, свидетельствующий о наблюдении за тем, что происходит в настоящий момент, с отказом от стремления к результатам, или тщательном выполнении инструкции по медитации и перемещение фокуса внимания с цели, достигаемой посредством медитации, на процесс практики осознанности.

6. Признание. Навык видеть факты такими, какими они существуют в реальности. Перемещение фокуса внимания с отрицания, неприятия случившегося, тщетных попыток изменить ситуацию и исключить раздражитель, на констатацию раз-



дражителя, его название, обозначение. Этот фактор позволяет более ясно увидеть, что происходит «здесь и сейчас», и действовать согласно своим убеждениям и ценностям.

7. Освобождение. Умение переключать внимание с мыслей, чувств, ощущений, которые вызывают напряжение, способствует расширению экспозиции и позволяет человеку справиться с избегающим поведением, которое обосновывается страхами и руминированием.

Практики осознанности включают в себя процесс непрерывного отслеживания текущих переживаний. Другими словами, практика осознанности – процесс, в котором субъект фокусируется на переживании момента в настоящем, без вовлечения в мысли о событиях будущего или прошлого. В процессе практик осознанности развивается «Я-наблюдателя» – способность сознания к наблюдению за собой. Наблюдающее «Я» подразумевает отсутствие оценки, непосредственность внимания и восприятия, сохранение непредвзятости и способность наблюдать за переживаниями, ощущениями и мыслями с точки зрения принимающей, отстраненной позиции [17].

В результате исследования, опубликованного в статье «Осознанность мотивов выбора целей своего будущего в старшем подростковом возрасте», Т. Е. Федосеева с коллегами пришли к выводу, что ответственное отношение к образу будущего обусловлено степенью осознанности причин поведения и конечной смысловой цели [14]. Таким образом, исследователями подтверждена гипотеза о важности создания психолого-педагогических условий для повышения осознанности в старшем подростковом возрасте.

Во многочисленных зарубежных исследованиях выявлена взаимосвязь практик осознанности и снижения уровня секреции кортизола – гормона стресса, тревожности, депрессивных состояний, раздражительности, показателей хронического стресса (в том числе повышенного давления), алекситимии. Регулярные медитации способствуют улучшению памяти, скорости реакции, повышению психологической и физической выносливости, развитию эмпатии [7; 11; 19].

В работе Ю. А. Уйминой, посвященной исследованию идей практик осознанности отмечено, что лица, ежедневно практикующие контроль за дыханием, визуализацию, направление внимания в качестве практик осознанности, лучше понимают ощущения в теле и дыхании, становятся более спокойными и наблюдательными [12].

Д. Г. Дьяков и Д. Г. Слонова в исследовании, посвященном влиянию практик осознанности на развитие когнитивной сферы, пришли к выводу, что практики осознанности могут являться эффективным средством для улучшения функционирования когнитивных процессов: улучшения внимания и мнемических функций; улучшения способности быстро и качественно справляться с задачами, которые требуют повышенного внимания и запоминания; улучшения концентрации внимания и увеличения времени концентрации внимания; появления способности быстро перенаправлять внимание между объектами; увеличения вовлеченности в решение различных вопросов; увеличения осмысленности ранее автоматических действий; повышения работоспособности; появления и усиления чувства благополучия; релаксационных эффектов; уменьшения болевых ощущений и бессонницы, снижения интенсивности тревожных состояний [2].

В исследовании Д. И. Зеликсон выявлена положительная взаимосвязь осознанности с удовлетворенностью жизнью, приятно переносимыми эмоциями и соотношением условно позитивных и условно негативных эмоций. Выявлена отрицательная корреляция условно негативных, труднопереносимых эмоций с осознанностью



и удовлетворенностью жизнью [3]. Таким образом, чем выше уровень осознанности, тем выше уровень удовлетворенности жизнью, ощущения субъективного благополучия, эмоциональная сфера разнообразна и фиксация на условно положительных или условно отрицательных эмоциях не происходит; чем ниже уровень осознанности, тем выше интенсивность труднопереносимых эмоций. На основании этого исследования можно предположить наличие взаимосвязи эмоциональных и когнитивных процессов. Результаты исследования автора подтверждают результаты проведенных ранее зарубежных исследований.

В исследованиях Р. Харриса было доказано, что осознанность является альтернативным способом реагирования в случае руминирования, беспокойства и катастрофизации. Практики осознанности способствуют снижению уровня дистресса и более полному вовлечению в значимую деятельность для достижения жизненных целей [21].

Таким образом, можно сделать вывод о доказанной эффективности влияния практик осознанности на психическое здоровье индивида при повышенной тревожности, руминировании и катастрофизации, в состояниях стресса, депрессии, при расстройствах пищевого поведения, хронических болях, алекситимии, ощущении неудовлетворенностью жизнью и в состоянии субъективного неблагополучия, синдроме хронической усталости, биполярном аффективном расстройстве (БАР), бессоннице и тревожном расстройстве.

Регулярные практики осознанности оказывают влияние на деятельность головного мозга, в том числе влияя на улучшение памяти, изменение скорости реакции, повышение психологической и физической выносливости, способность длительной концентрации внимания, развитие эмпатии, повышение выносливости иммунитета, уровень удовлетворенности жизнью, усиление субъективного ощущения благополучия.

Осознанность – навык, который можно тренировать в процессе регулярных ментальных практик, медитаций с направлением внимания на дыхание, тело, чувства, мысли и действия.

Рассмотренные практики обладают ключевыми факторами отношений, такими как не-суждение, терпение, ум новичка, доверие, не-стремление, признание, освобождение. Для специалистов, оказывающих комплексную психолого-педагогическую помощь, важно отметить, что практики осознанности являются одной из терапевтических стратегий психотерапевтических подходов в когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) «третьей волны».

### Список литературы

1. *ВЦИОМ* выявил рост тревоги у россиян из-за экономического кризиса [Электронный ресурс] // РБК. URL: <https://www.rbc.ru/society/22/04/2020/5ea02d1c9a794704b82df2aa> (дата обращения: 20.05.2020).
2. *Дьяков Д. Г., Слонова А. И.* Практики осознанности в развитии когнитивной сферы: оценка краткосрочной эффективности программы Mindfulness-Based Cognitive Therapy // *Консультативная психология и психотерапия*. 2019. Т. 27, № 1 (103). С. 30–47. DOI: 10.17759/cpp.2019270103.
3. *Зеликсон Д. И.* Взаимосвязь осознанного присутствия и субъективного благополучия // *Современная зарубежная психология*. 2016. Т. 5, № 3. С. 92–99. DOI: 10.17759/jmfp.2016050310.
4. *Кабат-Зинн Дж.* Самоучитель по исцелению / Пер. с англ. О. В. Журавлев, Т. Н. Журавлева. Минск: Попурри, 2002. 496 с.



5. Киселева А. А., Кузьмин М. Ю. Программа MBSR как способ развития копинг-стратегий: литературный обзор // Человеческий фактор: социальный психолог. 2019. № 1 (37). С. 53–58.

6. Клайман В. О., Еричев А. Н., Коцюбинский А. П. Применение техник осознанности (Mindfulness) в терапии больных шизофренией (обзор иностранной литературы) // Вестник психотерапии. 2017. № 63 (68). С. 23–35.

7. Почему медитация стала популярной [Электронный ресурс] // РБК. URL: <http://pulse.rbc.ru/meditation> (дата обращения: 20.04.2020).

8. Психическое здоровье [Электронный ресурс] // Сайт Всемирной организации здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (дата обращения: 20.04.2020).

9. Режим самоизоляции: ожидания, мотивы, оценка введенных ограничений ВЦИОМ [Электронный ресурс] // Сайт ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10256> (дата обращения: 29.04.2020).

10. Страх COVID-19 в Восточной Европе: валидация шкалы страха COVID-19 [Электронный ресурс] // SprinterLink. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11469-020-00283-3> (дата обращения: 20.04.2020).

11. Уильямс М., Пенман Д. Осознанность. Как обрести гармонию в нашем безумном мире. М.: МИФ, 2014. 288 с.

12. Уймина Ю. А. Даосские идеи в творчестве Ошо // Вестник Гуманитарного Университета. 2020. № 1(28). С. 97–101.

13. Ученые ПГУ провели исследование тревоги в связи с пандемией COVID-19 [Электронный ресурс] // Сайт ПГУ. URL: <https://www.pnzgu.ru/news/2020/05/25/12352709> (дата обращения: 20.04.2020).

14. Федосеева Т. Е., Батюта М. Б., Терехина А. Е. Осознанность мотивов выбора целей своего будущего в старшем подростковом возрасте // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 7-1. С. 101–104.

15. Юматова Н. М., Гришина Н. В. Осознанность (Mindfulness): психологические характеристики и адаптация инструментов измерения // Психологический журнал. 2016. Т. 34, № 4. С. 105–115.

16. Herbert J. D., Forman E. M. (eds.) Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy: Understanding and applying the new therapies. Hoboken: John Wiley & Sons, 2011. 368 p.

17. Cardaciotto L., Herbert J. D., Forman E. M., Moitra E., Farrow V. The Assessment of Present-Moment Awareness and Acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale (англ.) [Электронный ресурс] // Assessment. Sage Publications. 2008. Vol. 15, no. 2. P. 204–223. URL: [https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Cardaciotto-Mindfulness\\_on\\_Present\\_Moment\\_Awareness\\_and\\_Acceptance.pdf](https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Cardaciotto-Mindfulness_on_Present_Moment_Awareness_and_Acceptance.pdf) (дата обращения: 06.05.2020).

18. Davidson R., Kabat-Zinn J., Schumacher J., et al. Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation [Электронный ресурс] // Psychosomatic Medicine. 2003. Vol. 65 (4). P. 564–570. URL: [https://www.researchgate.net/publication/6476787\\_Alterations\\_in\\_Brain\\_and\\_Immune\\_Function\\_Produced\\_by\\_Mindfulness\\_Meditation](https://www.researchgate.net/publication/6476787_Alterations_in_Brain_and_Immune_Function_Produced_by_Mindfulness_Meditation) (дата обращения: 06.05.2020).

19. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders [Электронный ресурс] // American Psychiatric Association Publishing Powered by Atypion Literatum. URL: <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/ajp.149.7.936> (дата обращения: 20.04.2020).

20. Gotink R. A., Chu P., Busschbach J. J., et al. Standardised mindfulness-based interventions in healthcare: an overview of systematic reviews and meta-analyses of RCTs [Электронный ресурс] // PloS One. 2015. Vol. 10 (4). P. 17. URL: <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0124344&type=printable> (дата обращения: 06.05.2020).



21. *Harris R.* ACT Made Simple: An Easy-To-Read Primer on Acceptance and Commitment Therapy. Oakland: New Harbinger, 2009. 280 p.
22. *Hölzel B. K., Carmody J., Vangel M.* [etc.] Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density [Электронный ресурс] // *Psychiatry Research: Neuroimaging*. 2011. Vol. 191 (1). P. 36–43. URL: [https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Holzel-Mindfulness\\_and\\_Brain\\_Gray\\_Matter\\_Density.pdf](https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Holzel-Mindfulness_and_Brain_Gray_Matter_Density.pdf) (дата обращения: 06.05.2020).
23. *Jha A. P., Krompinger J., Baimé M. J.* Mindfulness training modifies subsystems of attention [Электронный ресурс] // *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*. 2007. Vol. 7 (2). P. 109–119. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/CABN.7.2.109> (дата обращения: 06.05.2020).
24. *Jha A. P., Stanley E. A., Kiyonaga A., Wong L., Gelfand L.* Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience [Электронный ресурс] // *Emotion*. 2010. Vol. 10 (1). P. 54–64. URL: <https://doi.org/10.1037/a0018438> (дата обращения: 06.05.2020).
25. *Kabat-Zinn J.* Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future // *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2003. Vol. 19. P. 144–156.
26. *Lazar S., Kerr C. E., Wasserman R. H., et al.* Meditation experience is associated with increased cortical thickness // *NeuroReport*. 2005. Vol. 16 (17). P. 1893–1897. DOI: 10.1097/01.wnr.0000186598.66243.19 (дата обращения: 06.05.2020).
27. *Lutz A., Brefczynski-Lewis J., Johnstone T., Davidson R. J.* Regulation of the Neural Circuitry of Emotion by Compassion Meditation: Effects of Meditative Expertise [Электронный ресурс] // *PLoS One*. 2008. Vol. 3 (3). P. 10. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001897> (дата обращения: 06.05.2020).
28. *Napoli M., Krech P. R., Holley L.* Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy [Электронный ресурс] // *Journal of Applied School Psychology*. 2005. Vol. 21 (1). P. 99–125. URL: [https://www.researchgate.net/publication/254357020\\_Mindfulness\\_Training\\_for\\_Elementary\\_School\\_Students\\_The\\_Attention\\_Academy](https://www.researchgate.net/publication/254357020_Mindfulness_Training_for_Elementary_School_Students_The_Attention_Academy) (дата обращения: 06.05.2020).
29. *Richard J. Davidson.* Buddha's Brain: Neuroplasticity and Meditation [Электронный ресурс] // National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2944261/> (дата обращения: 06.05.2020).
30. *Segal Z., Teasdale J., Williams J., Gemar M.* The Mindfulness-Based Cognitive Therapy Adherence Scale: Interrater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness // *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 2002. Vol. 9. P. 131–138.
31. *Tang Y., Ma Y., Wang J., et al.* Short-term meditation training improves attention and self-regulation [Электронный ресурс] // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2007. Vol. 104 (43). P. 17152–17156. URL: <https://doi.org/10.1073/pnas.0707678104> (дата обращения: 06.05.2020).
32. *Teasdale J. D., Segal Z., Williams J. M.* How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? [Электронный ресурс] // *Behavior Research and Therapy*. 1995. Vol. 33 (1). P. 25–39. URL: [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)E0011-7](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)E0011-7) (дата обращения: 06.05.2020).

Дата поступления статьи 02.07.2020



**Юшкова Лариса Ананьевна**

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», доцент кафедры «Государственное и муниципальное управление» ФГБОУ ВО «Сибирский университет путей сообщения», Новосибирск, Россия, yushkova\_l@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ, ПОЛУЧАЮЩЕГО ВТОРОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ, С ПОЗИЦИИ ТЕОРИИ ПСИХОСИНТЕЗА**

*Аннотация.* В статье описан процесс получения второго высшего образования как способ развития личности. Актуальность этой темы обусловлена как недостаточностью разработки теории получения второго высшего образования, так и широким распространением этого феномена в современной высшей школе. Целью статьи является рассмотрение процесса получения второго высшего образования через призму теории психосинтеза как появления новой субличности и реализации творческого потенциала личности обучающегося. С позиции психосинтеза процесс получения второго высшего образования понимается как трансформация личности. Внутренний диалог понимается в работе в традиции М. М. Бахтина, Т. А. Флоренской, Е. Ю. Худобиной и др. психологов гуманистического направления, является инструментом контакта субличностей, с помощью которого становится возможной интеграция личности. Зачастую этот процесс осуществляется личностью самостоятельно, однако инициация его преподавателем, по мнению автора, позволит задать образец реализации и ускорить его прохождение. Результатом этой работы можно считать формирование новой концепции изучения феномена получения второго высшего образования и личностей обучающихся.

*Ключевые слова:* психосинтез, внутренний диалог, субличность, второе высшее образование.

**Yushkova Larisa Ananyevna**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology FSBEI HE "Novosibirsk State Pedagogical University", Associate Professor of the Department of State and Municipal Administration "FSBEI HE" Siberian University of Railway Engineering, Novosibirsk, Russia, yushkova\_l@mail.ru*

## **DEVELOPMENT OF A PERSONALITY OF A STUDENT, GETTING A SECOND HIGHER EDUCATION, WITH THE POSITION OF THE THEORY OF PSYCHOSYNTHESIS**

*Abstract.* The article describes the process of obtaining a second higher education as a personality development. The relevance of this topic is due to both the inadequacy of the development of the theory of obtaining a second higher education, and the widespread occurrence of this phenomenon in modern higher education. The purpose of the article is to consider the process of obtaining a second higher education through the prism of the theory of psychosynthesis as the emergence of a new subpersonality and the realization of the creative potential of the student's personality. From the standpoint of psychosynthesis,





the process of obtaining a second higher education is understood as a transformation of the personality. Internal dialogue is understood in the work in the tradition of M. M. Bakhtina, T. A. Florenskaya, E. Yu. Khudobina and other psychologists of the humanistic direction, is a tool for contact between the components of the personality and the employee of its integration. Often, this process is carried out by the individual independently, however, its initiation by the teacher, according to the author, will allow setting a model of implementation and speeding up its passage. The result of this work can be considered the formation of a new concept of studying the phenomenon of obtaining a second higher education and the personalities of students.

*Keywords:* psychosynthesis, internal dialogue, subpersonality, second higher education.

Широкая распространенность получения второго высшего образования в России диктует психологической и педагогической науке потребность изучения и описания этого феномена, а также дает возможность выработать механизмы оптимизации преподавания различных учебных дисциплин лицам, получающим второе высшее образование. Такой подход к обучению актуален и необходим, поскольку с начала экономических преобразований в нашей стране конца XX в. и до настоящего времени количество абитуриентов российских вузов, уже имеющих высшее образование, не уменьшается, а наоборот, имеет тенденцию к увеличению.

В прошлые десятилетия это было связано скорее с невозможностью продолжать работу по имеющейся специальности. Зарождающийся рынок требовал большое количество специалистов нового профиля, например, риэлтеров, бухгалтеров малого бизнеса, банковских служащих и других новых профессий. Ситуацию усугубляло также закрытие огромного количества предприятий и потеря своих рабочих мест квалифицированными инженерами, конструкторами и представителями других технических специальностей.

Сейчас рынок образовательных услуг для лиц, имеющих высшее образование, остается значительным благодаря тому, что существуют, на наш взгляд, несколько разнонаправленных тенденций, поддерживающих спрос на эту услугу.

Во-первых, получить второе высшее образование стремятся лица, работающие не по специальности. Отсутствие диплома об образовании в той сфере, в рамках которой осуществляется непосредственная трудовая деятельность человека, существенно ограничивает перспективы его профессионального роста. Особенно это касается государственных структур, в которых строго следят за уровнем образования специалистов.

Во-вторых, сегодняшние условия высокой конкуренции в сфере кадров диктуют претендентам на какую-либо должность необходимость постоянного обучения, подтвержденного соответствующими документами. По современным стандартам оценки кадров кандидат на какую-либо должность, имеющий одно высшее образования (даже престижного вуза в совокупности с владением редкими надпрофессиональными навыками) проигрывает тому, у кого имеются два диплома о высшем образовании. Кроме того, если планируется перевод сотрудника на руководящую позицию, то предполагается, что он получит высшее образование в сфере управления, что также необходимо подтвердить соответствующим документом об образовании.

И, наконец, в-третьих, имеет место феномен получения второго высшего образования «для себя». Это может быть получение психологического образования человеком (чаще женщиной), столкнувшимся с психологическими проблемами



подростающих детей, помимо этого – желание помочь своей семье в частном предпринимательстве (часто это получение экономического или юридического образования); случается также получение педагогического образования людьми, не доверяющим обучению своих детей системе школьного образования страны. Словом, это получение не собственно образования и документа о нем, а приобретение некоторых знаний или компетенций с целью, связанной с жизнью семьи, а не с желанием профессионально самореализоваться или выразить свой нерастроченный в рамках первой специальности творческий потенциал.

В современной педагогической практике нам встречаются студенты, имеющие в качестве актуальных все вышеперечисленные потребности.

Зачастую среди студентов, получающих второе высшее образование, много так называемых «возрастных студентов», т. е. людей, возраст которых за сорок или даже за пятьдесят лет.

Целью этой статьи является рассмотрение процесса получения второго высшего образования через призму теории психосинтеза как появления новой субличности и реализации творческого потенциала личности обучающегося.

Вопросу саморазвития студента в высшей школе посвящено значительное количество работ современных ученых: Л. Н. Зыбина рассматривает мотивационную составляющую профессионального становления личности в процессе обучения в вузе [5], О. А. Добринина изучает психологические аспекты формирования профессиональной самоидентичности в период обучения в высшем учебном заведении [4], С. Е. Мухиной приводятся результаты эмпирического исследования доминирующих мотивов учебной деятельности студентов и описываются особенности их самосознания [7]. На наш взгляд, можно предположить, что сравнительный анализ результатов этих исследований с данными студентов, получающих второе высшее образование, покажет существенные различия по многим параметрам.

Описание самосознания студентов-первокурсников в рамках указанной работы С. Е. Мухиной включает в себя такие характеристики, как «дискомфорт в социальных контактах, внутреннее недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя, сверхсильная концентрация на личном опыте и недоверие к опыту окружающих, ожидание позитивного отношения к себе окружающих и поддержки извне» [7, с. 44].

Очевидно, что указанные признаки не будут столь присущи студентам, получающим второе высшее образование, поскольку в подавляющем большинстве они чувствуют себя профессионально состоявшимися людьми, пришедшими в вуз не за поддержкой, а за получением необходимых компетенций. Однако эмпирическое доказательство этих различий относится скорее к перспективам изучения этой темы.

Частично подтверждает это предположение и анализ результатов нашего сравнительного исследования мотивационной сферы студентов, получающих первое и второе высшее образование [12].

Кроме того, уровень доходов студентов, получающих второе высшее образование, позволяет им оплачивать свое обучение в вузе, цена которого неуклонно повышается.

В соответствии со всеми высказанными положениями, методика и психолого-педагогические особенности преподавания второго высшего образования должны значительно отличаться от обучения студентов, обучающихся в вузе впервые. Главное отличие, на наш взгляд, должно учитывать тот факт, что студенты, имеющие высшее образование, уже сформировали навыки самообразования и профессио-



нальную картину мира. Следовательно, логично было бы выстроить их индивидуальный образовательный маршрут таким образом, чтобы через имеющуюся специальность обучающийся овладевал второй профессией.

Слово «профессия» трактуется в словаре русского языка как «основной род занятий, трудовой деятельности» [8]. Психологическая трактовка понятия «профессия» включает в себя еще и так называемую «профессиональную направленность личности», включающую в себя стиль мышления, направленность внимания, особенности восприятия фактов окружающей действительности и выработку эмоционального отношения к ним; словом, ту часть субъективной картины мира человека, которая формируется вместе с профессиональным самосознанием и благодаря которой человек устойчиво идентифицирует себя с учительством, медициной или еще с какой-либо большой профессиональной группой.

Можно сказать, что первое высшее образование, полученное сразу после окончания среднего учебного заведения, представляет собой своего рода «очки», которые студент надевает во время обучения в вузе, и все дальнейшее видит в соответствующем цвете и под соответствующим углом зрения, приобретая некий «профессиональный взгляд».

Это положение находит многократное подтверждение и в языке: «профессиональный угол зрения», «с точки зрения биолога (психолога, физика и др.)», «на взгляд специалистов» и подобные распространенные в нашем языке выражения доказывают обособленность и специфичность каждого профессионального подхода к описанию и изучению какого-либо вопроса.

С другой стороны, в речи человека находят отражения и профессиональные пристрастия, специфика его работы. В целом представляется, что можно говорить о некоей профессиональной картине мира, характерной для представителей разных профессий. Особенно ярко в речи выражены, по нашему мнению, военная, учительская и медицинская картины мира – после недолгого общения с представителями этой отрасли внимательному слушателю несложно догадаться о профессии партнера по общению.

В доказательство приведенного выше утверждения проанализируем пример из практической психологической работы. На одном из психологических тренингов участникам было дано задание метафорически описать состояние группы в настоящий момент. Группа давала довольно похожие описания, соответствующие реальному развитию группы, групповой динамике («оркестр», «точно работающий механизм» и подобные), от которых резко отличалось следующее: одна из участниц сказала, что группа похожа на «болото». Другая участница попросила пояснить, что значит «болото»: «Мы тут что, как лягушки все квакаем сидим, что ли?» В интонации чувствовался не только вопрос, но и обида, недоумение, даже негодование.

В ответ на это, извиняясь и очень волнуясь, что ее не поняли, первая участница пояснила, что по профессии она учитель биологии, болото для нее – любимая тема со студенческой скамьи, объект изучения ее дипломной работы, навсегда завладевший ее профессиональным интересом, т. к. «болото – это уникальная природная система, в которой присутствуют все первоэлементы, в которой все перетекает из одного в другое, в которой многообразие нерастроченных ресурсов; а также это среда, необходимая для обитания сразу всех представителей фауны (и рыб, и птиц, и зверей, и насекомых) и т. д.».

Только после такого подробного разъяснения группа поняла, насколько точное описание группового состояния было дано, а также перестала обижаться на эту участницу, полностью поменялся эмоциональный настрой в группе.



Из этого примера видно, как профессиональное знание становится для человека основой для формирования системы индивидуального восприятия окружающего, на которую нанизываются так называемые фоновые общекультурные знания и через призму которого он воспринимает все происходящее вокруг.

Снова получая высшее образование, студент, уже обладающий неким профессиональным взглядом, весь предлагаемый учебный материал тоже «воспринимает через имеющиеся очки», то есть второе образование приходит к человеку уже через призму первого. Учитывая этот феномен, логичнее было бы строить его обучение через формирование диалога личности преподавателя или учебного материала с теми знаниями, которые актуальны для его первого, уже имеющегося профессионального направления. Подобный подход соответствует как современной педагогической мысли [3], так и логике развития личности [6]. Этот внешний диалог со временем переходит во внутренний.

Диалог, в этом случае, понимается нами не только как разговор двух людей. Мы имеем в виду научное понимание диалога и внутреннего диалога, представленное в работах М. М. Бахтина [2], Т. А. Флоренской [10], Е. Ю. Худобиной [11] и других представителей отечественной психологической науки. Внутренний диалог – это установление контакта различными частями личности, каждая из которых имеет свою позицию, свой опыт, ее подтверждающий, и заинтересована в установлении истины по какому-либо спорному вопросу.

В рамках психосинтеза Р. Г. Ассаджиоли [1] предлагает для описания этого процесса использовать термин субличность. «Субличность – это психодинамическая структура, которая, став достаточно сложной, стремится к независимому существованию. Она обладает собственными характеристиками, требует независимого существования и старается удовлетворить собственные потребности и желания через личность [9, с. 22]. Согласно теории психосинтеза, гармония личности достигается при интеграции всех ее частей вокруг личного «Я».

Следовательно, говоря языком психосинтеза, если предположить, что человек с высшим образованием уже имеет субличность, реализующую его профессиональную направленность, то вполне естественным будет считать, что при получении второго образования должна будет появиться новая субличность, являющаяся выразителем творческого потенциала личности, связанного с тем направлением подготовки, по которому идет процесс обучения.

С другой стороны, сформированная «профессиональная субличность» уже занимает определенное место в структуре личности, значит, новому профессиональному выражению личности придется «найти» или даже «завоевать» себе подобное место.

Предполагается, что этот путь не обойдется без конфликтов, ведь получение новых знаний расширяет, а возможно, и в значительной мере меняет картину мира человека таким образом, что даже привычные слова, значение которых известно всем, приобретают иное звучание, новый, личностный смысл. Скажем, слово «ключ» для музыканта и для слесаря будут иметь совершенно различные интерпретации.

Чтобы минимизировать негативные последствия подобных конфликтов, перевести их в конструктивное русло, а возможно, на их основе построить новую профессиональную направленность личности, мы предлагаем в процессе обучения студентов, имеющих высшее образование, строить образовательные воздействия таким образом, чтобы актуализировать внутренний диалог.



На начальных стадиях обучения преподаватель отождествляет для студента ту профессиональную направленность, по которой идет обучение, и налаживает диалоговые отношения с уже сформированной профессиональной субличностью студента, например, через актуализацию имеющихся профессиональных знаний или компетенций. Задача такого диалога – активизировать познавательную деятельность обучающегося и впоследствии помочь встроиться в структуру личности новому направлению подготовки, представленному формирующейся субличностью.

Этот путь приобретения новых знаний является классическим в педагогике: связывая новый учебный материал с уже известным, учитель вводит понятия, объясняя неизвестное на основе уже изученного, тем самым провоцирует диалог внутри обучающегося с известным и изучаемым знанием.

С точки зрения психодинамической структуры личности, предложенной теорией психосинтеза, появление новой субличности связано с творческим процессом трансформации, направленным на обретение гармонии в изменившихся условиях. Эта трансформация, по мнению Р. Г. Ассаджиоли [1], проходит основные пять стадий: осознание и распознавание имеющихся психологических структур, включающее развитие способности к отождествлению и разотождествлению с каждой из них (1); принятие тех субличностей, которые нежелательны для личности, вытесняемы ею, сопряжены с переживанием негативных эмоций (2); стадию координации и трансформации, на которой посредством интеллектуального переструктурирования старой системы и расширения личностного восприятия мира происходит изменение отношений между субличностями (3); стадию интеграции, на которой психодинамические структуры начинают функционировать согласно желанию личности для оказания поддержки целостной личности (4); в случае успешного прохождения всех предыдущих стадий возможно осуществление синтеза как глубокого преобразования личности, формирование нового целого из обновленных личностных составляющих (5).

Возникновение новой субличности, являющейся воплощением приобретаемой профессии обучающегося, может пониматься в контексте теории психосинтеза как добавление одной из тем к звучащей музыке, добавляющей ей глубины и приближающей ее к гармонии.

Все стадии вышеописанного процесса трансформации являются в сущности описанием совершенствования значимых личностных качеств и заканчиваются эволюционными преобразованиями личности, носящими разумный и логичный характер.

Этот процесс представляется крайне важным, поскольку от его результатов зависят не только успешность профессиональной самореализации человека, но и результат синтеза частей личности, обеспечивающей ее гармонию.

Мы, разумеется, отдаем себе отчет в том, насколько индивидуальным и трудоемким становится процесс обучения при таком подходе с точки зрения преподавания. Однако нам представляется, что обучение и подготовка профессиональных сотрудников в любой сфере трудовой жизни является одной из важнейших задач, особенно в современных экономических условиях.

### Список литературы

1. Ассаджиоли Р. Г. Психосинтез. Принципы и техники. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 204 с.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. СПб.: Азбука СПб, 2015. 416 с.



3. *Гуревич П. С.* Психология и педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 430 с.
4. *Добрина О. А.* Психологические аспекты формирования профессиональной идентичности в период адаптации к социальной роли студента // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. С. 56–63.
5. *Зыбина Л. Н.* Мотивационная составляющая профессионального становления личности в процессе обучения в вузе // Инновационные методы диагностики в психологии, педагогике, девиантологии, психиатрии и педологии: сборник статей. Новосибирск: НГПУ, 2015. С. 90–98.
6. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.: Питер, 2019. 940 с.
7. *Мухина С. Е.* Особенности саморазвития в юношеском возрасте // Развитие человека в современном мире. 2018. № 2. С. 42–50.
8. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: А Темп, 2015. 896 с.
9. *Руффлер М.* Игры внутри нас. Психодинамические структуры личности. М.: Изд-во Института Психотерапии, 1998. 208 с.
10. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии. Наука о душе. М.: Владос, 2001. 208 с.
11. *Худобина Е. Ю.* Психология внутреннего диалога. Ульяновск: Изд-во Ульяновского государственного педагогического университета, 1996. 234 с.
12. *Юшкова Л. А.* Феномен второго высшего образования в современной России и тенденции высшей школы // Социально-экономические проблемы развития муниципального управления: теория и опыт: материалы международной научно-практической конференции. Новосибирск: НГАУ, 2006. С. 37–40.
13. *Юшкова Л. А.* Экспериментальное исследование профессиональной мотивации студентов, получающих первое и второе высшее образование по направлению «Психология» // Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества: материалы всероссийской научно-практической конференции (г. Новосибирск, 22–23 октября 2015 г.). Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2016. С. 101–104.

Дата поступления статьи в редакцию 12.05.2020



**Ганпанцуров Леонид Григорьевич**

*выпускник Национального исследовательского университета  
«Высшая школа экономики», Москва, Россия, glg47@yandex.ru*

**ДАОСИЗМ КАК ЭТИЧЕСКОЕ УЧЕНИЕ**

*Аннотация.* Эта статья описывает даосизм как этическую доктрину. Через раскрытие основных понятий объясняется, что есть этический идеал в представлении даосизма; на что нацелено это этическое учение. Актуальность даосизма как такового объясняется в конце статьи на примере КНР. Также эта статья являет собой попытку представить этику даосизма как в целом, используя конкретные понятия и термины для достижения конечного результата; так и в отдельных аспектах, например, через попытку описания даосизма в условиях современного общества как обоснования его значимости и актуальности вне контекста времени. В статье осуществлен переход к этическому аспекту даосизма через политику и современное образование, которое требует новых форм для реализации своих педагогических целей и задач. Сформулированы выводы о важности применения мудрости, накопленной веками, а именно даосской мудрости – мудрости индивидуальности, к которой исторически стремится человек в своем самосовершенствовании.

*Ключевые слова:* Даосизм, Дао Дэ Дзин, Не-деяние, этика, современное образование, индивидуальность.

**Ganpanturov Leonid Grigorievich**

*Graduate of the National research University «Higher school of Economics»,  
Moscow, Russia, glg47@yandex.ru*

**TAOISM AS AN ETHICAL TEACHING**

*Abstract.* This article describes Taoism as an ethical doctrine. Expanding the basic concepts, it is explained that there is an ethical ideal in the representation of Taoism; what is this ethical teaching aimed at... The relevance of Taoism as such is explained at the end of the article on the example of modern China. Also, this article will be an attempt to present the ethics of Taoism as a whole, using specific concepts and terms to achieve the final result; and in individual aspects, for example, through an attempt to describe Taoism in modern society, as a justification of its significance and relevance, outside the context of time. The article deals with the transition to the ethical aspect of Taoism through politics and modern education, which requires new forms to realize its pedagogical goals and objectives. Conclusions are formulated about the importance of applying the wisdom accumulated over the centuries, namely Taoist wisdom – the wisdom of the individual, which historically seeks a person in his self-improvement.

*Keywords:* Taoism, Tao Te Ching, In-action, ethics, modern education, personality.

В современном мире все чаще наблюдается некоторая беспомощность в решении разного рода этических проблем. Такая ситуация обусловлена постоянными попытками задать новый моральный дискурс и «переписать» этику под тенденции эпохи. Старые этические системы активно утрачивают свою роль. Однако эта работа не будет представлять из себя попытку этического ренессанса или чего-то похожего. В этой статье будет рассмотрен даосизм как этическое учение, которое оказывается



весьма актуальным в наше время и способствует гармонизации для человеческой жизни в целом.

Даосизм является весьма интересной религиозно-философской системой, которая является не до конца изученной, что способствует активному исследовательскому интересу к этому учению [1]. Множественные ответвления, трансформации, особенности толкования создают определенную методологическую путаницу в изучении вопроса этики в контексте даосизма. Статья будет являть собой попытку представить этику даосизма в целом, используя конкретные понятия и термины для достижения конечного результата. Также отдельный пункт будет посвящен даосизму в условиях современного общества, что поможет обосновать его актуальность.

### **Формирование учения**

При изучении проблемы этики в даосизме постоянно возникает одна и та же сложность: переизбыток исторической информации. Дело в том, что даосизм трактуют с точки зрения исключительно исторической, лишь кратко упоминая о самой этике внутри учения. Однако осмыслить даосизм в отрыве от истории было бы очень странным действием. Поэтому следует кратко рассказать о формировании учения и предоставить соответствующую историческую справку.

Даосизм как учение зародился в Китае примерно в IV–V в. до н. э. Следует также отметить, что официальное его оформление приходится на второй век (уже нашей эры). Основателем учения по праву считается Лао Цзы (его имя можно перевести как «Старый учитель»). Согласно легенде, основной труд Лао Цзы – Дао де Дзин (речь о котором пойдет далее) был написан перед долгим путешествием и оставлен стражнику на границе. В последствии, эта легенда стала неотъемлемой частью Культа Лао Цзы [2].

Основной источник даосизма – труд Дао де Дзин (*Канон пути и благодати*). Структурно книга состоит из 81 стиха. Следует выразить мысль исследователя В. С. Спирина о том, что 9-ти кратное деление текста адекватно отражает его внутреннюю структуру, чему соответствует его специальное терминологическое значение цзин (т. е., канон) – или текстологическая матрица [7]. Дао де Дзин содержит четкое и лаконичное описание доктрины учения.

На сегодняшний день сохранилось около 250 комментариев к Канону пути и благодати, и практически все они определенным образом трактуют основной труд. Известны также *эзотерические* комментарии, в которых главы воспринимаются как указания по *внутренней алхимии* и достижению бессмертия. Одним из таких является комментарий *Ван Би*. Самый древний комментарий выполнен в период Ханьской династии [4; 7].

### **Основные понятия этики даосизма и роль Дэ**

Следует сразу отметить, что большинство понятий даосизма так или иначе сопряжены с этикой. Поэтому им стоит уделить особое внимание.

Ключевым является понятие самого *Дао*. Дао – это нечто всеобъемлющее, что стоит над всем. Оно соединяет мир и обычного человека, убирает однобокость человеческого мышления. В строгом смысле Дао – это путь и источник естественной гармонии мира. Оно есть некий праотец всех вещей. Однако в различных философских школах и направлениях Дао имеет принципиально различные толкования, чем и объясняется множественность и многообразие предлагаемых в научной литературе вариантов терминологических переложений оригинального термина: «подход», «функция», «закономерность», «принцип», «правда», «абсолют» и т. д. Следует соблюдать *Дао*, так как именно в его соблюдении содержится путь к этическому идеалу.





Следующим понятием является *Сянь*. Его в строгом смысле можно перевести как бессмертие. Достижение Сянь есть главная цель всего даосского учения. В даосских трактатах можно легко заметить следующую мысль: «жизнь есть безусловное благо, величайшее среди всех благ... смерть есть зло и ее надо преодолеть» [7, с. 263].

Центральным понятием, с помощью которого и осуществляется путь к этическому идеалу, является *У-вэнь*. Его можно перевести как не-деяние. Это созерцательная пассивность. Главным его качеством является отсутствие как таковых причин для действия.

Посредством не-деяния достигается состояние «совершенномудрого», который подобен самому Дао. «...совершенномудрый, совершая дела, предпочитает недеяние; осуществляя учение, не прибегает к словам; вызывая изменения вещей, (он) не осуществляет их сам; создавая, не обладает (тем, что создано) приводя в движение, не прилагает к этому усилий» [7, с. 97].

Еще одним термином является *Инь-Ян*. Инь – это темное, женское, Ян – это светлое, мужское начало. Они олицетворяют два типа вселенских сил, воплощенных в пяти элементах, которые, в свою очередь, составляют суть мира. Также, как Дао устанавливает равновесие, Инь и Ян нуждаются в нем.

Понятием, которое как бы манифестирует Дао, и в некотором роде объединяет остальные, является термин *Дэ*. Его можно перевести как доблесть, добродетель, благодать, мощь, закономерность. *Дэ* характерно также и для конфуцианства, но там оно выступает в несколько другом модусе. Окончательное онтологическое оформление и статус понятие *Дэ* получает в трактате Дао Де Дзин. Оно осмысливается как манифест всего сущего – Дао. «Создавать и не присваивать, творить и не хвалиться, являясь старшим, не повелевать» – это и называется подлинным *Дэ* [7, с. 117]. Важно отметить, что в даосизме *Дэ* – это развитие, это иерархия, которая позволяет приблизиться к Дао. Быть добродетельным и осуществлять *Дэ* и есть задача конкретного индивида, который разделяет этический идеал даосизма.

Современная трактовка термина *Дэ* описывается через основные положения концепции сильных сторон Дао Де Дзин, которые включают в себя акцент на реальность, построенную на основе жизненного опыта; переопределение опыта в отношениях помощи; вызов для расширения нашего понимания знаний; и акцент на поддержку сильных сторон любого человека. Пять тем из даосской традиции применяются в перспективе сильных сторон и в современных реалиях трактуются следующим образом: 1) реальность – это процесс постоянного потока и изменения; 2) холистический дуализм или смешение двух аспектов в одно целое; 3) не-действие или *У-вэнь*, как способ поведения, который держит нас в гармонии с вечно меняющейся вселенной; 4) все-в-одно-время знания, которое позволяет нам перейти от линейного, абстрактного мышления, чтобы включить более глубокие уровни познания, почерпнутые из идей, инстинктов, интуиции, предчувствий и бессознательно; 5) добродетель *Дэ* [8].

#### **Переход к этическому аспекту. Политика**

В строгом смысле, вся этика даосизма репрезентирована через добродетель. Это в буквальном понимании вечное совершенствование индивида, взятое в тотальность. Для даосизма характерно изменение своего глубинного внутреннего бытия посредством следования самому учению. Следует сказать, что любой человек может стать представителем даосизма. Первоисточник (Дао де Дзин или «Канон пути и благодати») содержит некое описание того, чего нужно придерживаться. Этика



в контексте даосизма рассматривается как совокупность норм поведения, и в этом смысле она имеет предписательный характер. Тут можно смело говорить о так называемых заповедях даосизма. Они представлены в **пяти запретах**: запрет на убийство (в том числе себя); на разврат в любой его форме; запрет на кражу; запрет на ложь; на употребление веществ, которые изменяют сознание и уводят человека от адекватного существования в действительности. Апофатический метод составления «заповедей», выраженный в запретах, демонстрирует полноту учения; так как даосской доктрине понадобилось лишь сказать несколько слов о том, как действовать **не** следует. Остальное же, то есть образец и инструкция для достижения этического идеала, представлено в самом писании (вышеупомянутом Дао де Дзин или «Канон пути и благодати»). Этика даосизма – это не учение о спасении в строгом смысле – это путь совершенствования, достижения гармонии. Тот, кто хочет достичь этого идеала, должен стать отшельником, и в этом плане, казалось бы, можно упрекнуть даосизм за легитимацию проявления крайнего эгоцентризма, так как нет понятия общего блага; да и вообще каждый должен стать монахом и заботиться лишь о себе самом, при этом достигая своего *Дао* через проявление *Дэ*. Однако это неверное мнение, хотя представлено в русле рационального рассуждения. Дело в том, что одно из главных достижений древнего Китая – это построение определенного типа культуры, в котором этика и государственное устройство неразрывно связаны и играют значительно большую роль, чем индивидуальное спасение. И в этом плане даосизм связан с политикой, с построением общества. Даосские законы могут быть использованы как идеологические ресурсы. Народ как политический субъект не должен быть обделен: «Пусть народ снова начинает плести узелки и употреблять их вместо письма. Пусть его пища будет вкусной, одеяние красивым, жилище удобным, а жизнь радостной.» [7, с. 214]. В представлении даосизма существует так называемый «совершенномудрый» правитель. Он предоставляет всему развиваться своим путем, он не мешает ходу Дао, он не вмешивается. Поэтому лучший правитель это тот, о котором лишь знают, что он есть. Когда власть и правительство деятельно, то народ несчастен. Под понятием «действие» скрывается нечто более чем что-либо «уже-совершенное». Не-деяние – это не мешать и не вмешиваться в естественный ход вещей, не препятствовать Дао. Властитель должен организовать все так, чтобы жизнь его народа была достойной. В этом и заключается суть «совершенномудрого» правителя. В даосизме есть стремление к гармоничному обществу. Путь к справедливости, равенству, честности, экологической гармонии, религиозности – все это совпадает с гармоничным обществом [4]. Суть культуры даосизма должна быть полезным справочным материалом для построения гармоничного общества. Итак, сказав несколько слов о политике в даосизме, можно с уверенностью сказать, что это учение, доктрина, не является эгоцентричным, а наоборот, ставит общее благо практически на первый план. Отметить стоит и то, что *благо* воспринимается в даосизме несколько по-другому. Если есть хорошее, то есть и плохое. Если есть прекрасное, то появляется и безобразное. Благо – это, прежде всего, гармонизация, которая выражена внутри индивида. Правитель же являет благо для всего народа в целом.

Однако не следует редуцировать этику даосизма к политике. Важная особенность даосизма, что этика в нем представлена как многоаспектная составляющая. И одним из этих аспектов является так называемая *экологическая этика*. Даосизм являет собой систему, в которой роль природы является одной из главных в жизни как таковой. Человек и природа являются главными составляющими даосизма.



Люди – это часть природы, они должны любить ее, жить в соответствии с ее законами и хорошо относиться к ней, но нельзя произвольно нарушать создания природы. Таково главное соображение даосизма в этом вопросе. Даосизм – это своеобразное эко-этическое мышление. Центром даосизма является бережное отношение и любовь ко всем видам жизни. Даосская философия ориентирована на людей, а не на тех, кто представляет из себя некий деструктивный элемент. «Общие дела» выступают в гармонии между человеком и природой. Рассмотрение даосами природы являлось весьма нетривиальным. Природное – это не только лишь психофизическое – это воплощение всеобщих закономерностей структуры и организации мира. Главная задача даосских практик – открытие в себе изначально заложенного космического начала для достижения внутренней полной гармонизации [4].

### **Даосизм и современное образование**

Современное образовательное пространство требует новых форм для реализации своих педагогических целей и задач. Современная педагогическая среда, отвечая вызовам современности, иногда игнорирует философский фундамент мудрости, накопленный веками. Даосская мудрость индивидуальности, плюрализма и разнообразия имеет большое философское значение и практическое откровение для современного образования в Китае. Некоторые даосские трансформационные парадигмы в подготовке будущих специалистов различных направлений сегодня вводятся в учебных заведениях Китая, а именно модернизированные даосские практики (для лучшего понимания и реализации индивидуализированного обучения), когда смысл обучения сводится к созерцанию за человеком в процессе выполнения поставленных перед ним задач [8]. Именно в стороннем наблюдении рождаются педагогические идеи, как достижения своего *Дао* через проявление *Дэ*, человек может раскрыться во всем своем многообразии и уникальности. А на основании этих идей возможно построение индивидуального образовательного маршрута для каждого ученика с учетом его уникальности и неповторимости, а педагог – это помощник на этом маршруте, который помогает каждому достигать своего *Дао*, что сегодня часто трактуется как индивидуализированное обучение [9].

Влияние даосизма можно увидеть и в тесной связи современного китайского народа с природным миром, концепциями целостного оздоровления и здравоохранения, практикой боевых искусств, традиционными искусствами, такими как живопись и поэзия, наслаждением культурными мероприятиями и празднованиями, а также туризмом [10].

### **Даосизм как учение сегодня**

Несмотря на кризис, который даосизм переживал в XX в., сегодня он оказывается по-прежнему актуален и полезен. Наибольшее влияние он оказывает непосредственно в КНР, однако следует отметить, что даже в Российской Федерации это учение получило распространение. Республикой, в которой даосизм получил наибольшую популярность, является Бурятия. Там же и находятся даосские храмы и многие другие культурные проявления [5].

Для того, чтобы обосновать актуальность даосизма, следует привести некоторые статистические данные. В 1997 г. в КНР был проведен опрос. Анкета, предлагаемая респондентам для заполнения, содержала следующий вопрос: «На какие стороны современной жизни влияет даосизм?». Статистика выглядит приблизительно следующим образом: 39 % – культура, искусство; 29 % – охрана здоровья; 28 % – внутренняя политика КНР; 21 % – наука, образование; 21 % – внешняя политика КНР; 18 % – экономическая реформа; 13 % – охрана окружающей среды; 10 % – сельское



хозяйство. Затруднились ответить 23 % респондентов. 12 % посчитали, что даосизм не оказывает никакого влияния [3]. Опрос показал, что даосизм все еще оказывает определенное влияние на современное общество. Несмотря на то, что это древнейшее учение, даосизм все еще имеет некоторые жизненные силы. И это происходит также благодаря его этической составляющей, которая направлена на гармонизацию внутреннего мира человека, а также являет собой некий политический конструкт, главной целью которого является достижение блага для народа и для всей страны в целом [6].

Рассматривать учение даосизма с точки зрения этики – это сложная философская проблема, которая реализовывалась в этом описании через представленные основные понятия и их дефиниции, а также краткие комментарии к ним. Понятия и термины даосизма напрямую связаны с этическим учением. Политическая часть доктрины даосизма также представима через этику, где ключевую роль играет «*совершенномудрый правитель*», который представляет собой этические идеал. Основным компонентом даосского учения является понятие добродетель Дэ. Высшая добродетель для даосизма – осуществление *У-вэй* и следование *Дао*. Императивный характер пяти вышеизложенных запретов ни в коем случае не обесценивает учение, а лишь наоборот, дополняет его. Даосизм, по мнению современных китайцев, играет большую роль в социально-политической жизни. Охрана здоровья, внешняя политика, наука, образование – во всех этих сферах даосизм оказал и продолжает оказывать существенное влияние. Это влияние реализуется и трансформируется в основном с помощью этики, которая стремится к достижению гармонии для каждого отдельно взятого человека. Также стоит отметить, что даосизм сформировал этико-культурный пласт, который отразился на всем историческом развитии Китая.

### Список литературы

1. Варова Е. И. Роль даосизма в современном китайском обществе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.synologia.ru/a/Роль%20даосизма%20в%20современном%20китайском%20обществе> (дата обращения: 07.03.2020).
2. Васильев Л. С. Дао и даосизм в Китае. М.: Книга по Требованию, 2012. 289 с.
3. Вэнь Цзянь, Горобец Л. А. Даосизм в современном Китае. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2005. 160 с.
4. Ван Цзянь. Даосизм как образ жизни [Электронный ресурс] // Вестник бурятского государственного университета. Педагогика. Философия. Филология. 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/daosizm-kak-obraz-zhizni/viewer> (дата обращения: 07.03.2020).
5. Кузнецов В. С. Многоликий и вездесущий даосизм // Азия и Африка сегодня, 2012. № 3. С. 74–77.
6. Ли Юхан. Даосизм, китайская социология и антропология [Электронный ресурс] // World Leisure Journal. 1994. № 26. С. 37–47. DOI: 10.2753 / CSA0009-4625260337 (дата обращения: 07.03.2020).
7. Литвинова Л. В. Древнекитайская философия: собрание текстов в двух томах. М.: Мысль, 1972. Т. 1. 363 с.
8. Терри Л., Кениг И., Ричард Н., Спано А. Даосизм и перспектива сильных сторон, социальная мысль [Электронный ресурс] // World Leisure Journal. 1998. № 2. С. 47–65. DOI: 10.1080 / 15426432.1998.9960226 (дата обращения: 07.03.2020).
9. Фан Ян. Даосская мудрость об индивидуализированном обучении и обучении – переосмысление через перспективу Дао Дэ Цзин [Электронный ресурс] // Философия и теория образования. 2019. № 1. С. 117–127. DOI: 10.1080 / 00131857.2018.1464438 (дата обращения: 07.03.2020).



---

10. *Jiayu Wang M. A., L. Allison Stringer PhD.* Влияние даосизма на китайский досуг [Электронный ресурс] // *World Leisure Journal.* 2013. № 3. С. 33–41. DOI: 10.1080 / 04419057.2000.9674194 (дата обращения: 07.03.2020).

Дата поступления статьи 08.04.2020



# АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

---

УДК 159.922.7+316.6

**Перевозкина Юлия Михайловна**

*кандидат психологических наук, заведующий кафедрой практической  
и специальной психологии факультета психологии,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия, per@bk.ru*

**Ветерок Екатерина Владимировна**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной  
психологии факультета психологии, Новосибирский государственный  
педагогический университет, Новосибирск, Россия,  
severus.snegg.1997@gmail.com*

## КОНФИГУРАЦИЯ РОЛЕВЫХ МОДЕЛЕЙ И ЭКСПЕКТАЦИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* В статье приводится теоретический обзор современных исследований ролевых моделей. Представлены научные дефиниции ролевых моделей, наиболее распространенные в зарубежной и отечественной литературе. Описаны взаимосвязи ролевых моделей с ожиданиями на основе анализа научной литературы. Проанализирована специфика ролевых моделей в дошкольном возрасте с учетом зарубежного и отечественного опыта изучения этой проблемы. На основе эмпирического исследования обнаружены особенности соотношения ролевых моделей с ожиданиями и потребностью в зависимости от пола. Выявлено, что старшие дошкольники успешно идентифицируют себя с ролями, отражающими их половозрастные признаки. Продемонстрирована одна из системогенетических закономерностей ролевой социализации личности, заключающаяся в поэтапном формировании ожиданий, ролей, мотивов, связанных с определенной ситуацией. Представлены диахронические отношения между тем, как дошкольник интерпретирует роль с общественными ожиданиями относительно этой роли.

*Ключевые слова:* роль, ролевая модель, ожидание, дошкольный возраст.

**Perevozkina Yuliya Mihaylovna**

*Candidate of Psychology, Head of the Department of Practical and Special Psychology,  
Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,  
per@bk.ru*

**Veterok Ekaterina Vladimirovna**

*Candidate of Psychology, Lecturer for the Department of Practical and Special  
Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, Russia, severus.snegg.1997@gmail.com*

## CONFIGURATION OF ROLE MODELS AND EXPERIMENTS IN PRESCHOOL AGE

*Abstract.* The article provides a theoretical overview of modern research on role models. Scientific definitions of role models, the most common in foreign and domestic literature,



are presented. The interrelationships of role models with expectations are described based on the analysis of scientific literature. The specificity of role models in preschool age is analyzed, taking into account foreign and domestic experience of studying this problem. On the basis of an empirical study, the features of the correlation of role models with expectations and color depending on gender were found. It was found that older preschoolers successfully identify themselves with roles that reflect their gender and age characteristics. One of the systemogenetic regularities of the role socialization of a person described earlier is demonstrated, which consists in the gradual formation of expectations, roles, and motives associated with a certain situation. The article presents a diachronistic relationship between how a preschooler interprets a role and public expectations about this role.

*Keywords:* role, role model, exposure, preschool age.

В современном социуме актуализируется проблема формирования активной личности, обладающей репертуаром адекватных ролевых моделей и экспектаций. Дошкольный возраст рассматривается как сензитивный для развития социально обусловленных способов поведения. Важную роль в этом процессе играют дошкольные образовательные учреждения, а также условия воспитания в семье. В связи с этим в настоящее время в сфере дошкольного образования происходит поиск адекватных психолого-педагогических средств, направленных на развитие социально приемлемых ролевых моделей детей как основы их адаптации и социализации. Несмотря на значительный опыт, накопленный в области ролевого поведения, в зарубежных и отечественных научных источниках не раскрыта проблема ролевых моделей и экспектаций в дошкольном возрасте, что обуславливает актуальность этого исследования, посвященного выявлению конфигурации ролевых моделей и экспектаций детей этой возрастной категории.

В зарубежной психологии ролевое поведение рассматривается как специфическое взаимодействие культуры, социума, личности и биологической системы [35]. При этом, по мнению Т. Парсонса [17], при помощи культуры происходит регуляция социальных образцов, посредством социума – регуляция личностных и поведенческих характеристик индивида. В свою очередь личность контролирует биологические процессы, что позволяет поддерживать энергетическое равновесие между этими структурами. Таким образом, индивид, в условиях социального взаимодействия, находится под влиянием как биологической среды, так и социокультурных норм, что детерминирует конструирование соответствующих общественным нормам ролевых моделей. Эту модель Т. Парсонс описывал как устойчивый культурный образец, обуславливающий специфику социального взаимодействия.

Дж. Мид [15] отмечал, что ролевая модель представлена ценностями, правилами, позициями и ожиданиями, распространенными в современном социуме. По мнению Р. Тернера, ролевая модель реализуется посредством поведенческих стереотипов, которые актуализируются в специфических условиях внешней среды. Р. Линтон [32] утверждал, что ролевая модель является средством проявления комплекса возможностей и ограничений личности. Я. Морено [16], Р. Мертон [33] считали, что ролевая модель взаимосвязана с различными социальными ожиданиями.

В отечественной психологии ролевая модель также рассматривается во взаимосвязи с социальными ожиданиями, которые реализуются как в сознании индивида, так и в его поведении [5; 19]. Л. С. Выготский [6] утверждал, что в процессе онтогенеза дети дифференцируют социальную реальность, творчески вычлняя в ней закономерности ролевого взаимодействия и включая их в собственные ролевые мо-



дели. Б. Д. Парыгин [18] отмечал, что ролевая модель в детском возрасте основывается на социальном опыте и закрепляется в социальном пространстве деятельности индивида, детерминированной социокультурными ожиданиями. С позиции автора, в процессе конструирования ролевой структуры возникает противопоставление ролевых моделей и потребностей субъекта, что приводит к внутренней рассогласованности, которая может быть преодолена посредством интеграции осознанных потребностей и ролевых моделей.

В ряде отечественных исследований показано, что ролевая модель представляет собой идеальный образец поведения, включающий в себя установки на определенные ситуации и связанные с ними стратегии поведения личности [1; 4; 11]. Как отмечает Л. В. Зиновьева [9], специфика ролевых моделей представлена нарративами, особенностями психического опыта социально-ролевого взаимодействия и ожиданиями, детерминированными социокультурными факторами. По мнению автора, ожидания являются результатом ролевого взаимодействия, обусловленного функционированием социальной среды в целом. Ожидания оказывают большое влияние на ролевое поведение участников социального взаимодействия [7; 24].

В исследовании М. М. Кашапова с соавторами [13] установлено, что ролевые модели формируются на протяжении онтогенеза в процессе освоения социальной среды как внешнего пространства деятельности и взаимодействия. Ведущую роль в становлении ролевого поведения авторы отводят дошкольному периоду. По мнению Д. И. Фельдштейна [25], дошкольный возраст представляет собой возрастной период, на протяжении которого дети, с одной стороны, переживают себя как субъектов социальных отношений, включаясь в специфику правил социального взаимодействия, с другой стороны, осознают внутренний психический опыт, проявляясь в социальной реальности как субъекты деятельности, обладающие набором ролевых моделей и ожиданий.

В современных исследованиях в основном отражен научный опыт изучения гендерных моделей поведения в дошкольном возрасте. В частности, исследование П. Бричено, М. Торнтон [29] было направлено на изучение восприятия дошкольниками своих педагогов, родственников и сверстников как ролевых моделей. Авторы уточняли у детей, кто является их ролевой моделью и что именно они расценивают как важные атрибуты ролевой модели. Была использована анкета, включающая как количественные, так и качественные аспекты. Краткое объяснение вопросника было дано вместе с определением ролевой модели как «человека, которого вы уважаете и на которого хотите быть похожими». Структурированные ответы были проанализированы с использованием программного обеспечения «Статистический пакет для социальных наук» (SPSS), а исследовательский анализ факторов был использован для определения групп элементов, относящихся к разным конструкциям о ролевых моделях. Свободные ответы были проанализированы с помощью программного пакета QSR №6. Все ответы были закодированы в соответствии с демографической информацией (пол, год и группа). Исследование показало, что сверстники и родственники могут быть гораздо важнее для формирования ролевых моделей у мальчиков, чем их педагоги. Только 2,4 % всех детей выбирают педагога в качестве ролевой модели. Большинство детей выбирали в качестве ролевых моделей любящих, заботливых друзей и родственников из их непосредственной социальной среды. Статистически значимых различий не было обнаружено между ролевыми моделями детей в социально благополучных и неблагополучных районах.





В работе С. Витт [36] обнаружено, что ролевые модели в дошкольном возрасте формируются под воздействием родителей, школы, сверстников и средств массовой информации. Отношения со сверстниками играют важную роль в развитии самооценки ребенка и оказывают влияние на то, как дети видят роль мужчин и женщин в современном обществе. Сохранение гендерных предрасположений и стереотипов часто начинается в семье, а затем усиливается группой сверстников. С. Витт, изучая влияние сверстников на социализацию гендерных ролей детей, установила, что приверженность традиционным гендерным ролям настоятельно поощряется группой сверстников и поддерживается родителями, школами и средствами массовой информации. А. Хенсхау, Дж. Келли, К. Граттон [31] провели исследование гендерных стереотипов дошкольников и факторов, которые оказывают влияние на формирование этих стереотипов. Авторы представили детям специально разработанные задания, три из которых касались восприятия детьми гендерных предпочтений игрушек, а также видов деятельности и занятий, и одна задача касалась концепции цвета в отношении половой идентификации. Основное внимание в исследовании уделялось межполовому поведению и тому, видели ли дети роль женщины более гибкой, чем роль мужчины. Исследователи обнаружили, что дети четко различают игрушки, занятия и цвета, которые они считают подходящими для мужчин и женщин. Также было выявлено, что дети рассматривали мужские гендерные роли и действия как более жестко запрещенные, чем роли женщин.

В исследовании Дж. Ендендик с соавторами [30] изучалось, могут ли явные и неявные гендерные стереотипы матерей, а также нейронные ответы на гендерные стимулы предсказать наблюдаемое гендерное общение со своими детьми. Авторы рассматривают гендерные стереотипы как широко распространенное мнение о характеристиках, поведении и роли мужчин и женщин. Теория запланированного поведения предсказывает, что гендерные стереотипы неосознанно влияют на поведение по отношению к мужчинам и женщинам. Люди могут сохранять гендерные стереотипы как явно, так и неявно. Явные стереотипы – это явно выраженные идеи, которые находятся под высоким уровнем сознательного контроля. С другой стороны, неявные стереотипы предположительно относительно и недоступны для осознания. Результаты исследования не показали связи между неявными или явными гендерными стереотипами матерей с гендерным общением. Эти результаты указывают на то, что нейробиологические меры были лучше способны обнаружить основные механизмы бессознательного процесса, такие как гендерное общение, чем неявные и явные гендерные стереотипы. Это обеспечивает важный вклад в исследования в области воспитания детей, поскольку указывает на то, что нейробиологический подход является перспективным для раскрытия бессознательных процессов, лежащих в основе того, как родители передают стереотипы детям.

Полученные результаты могут быть интерпретированы в свете модели итеративной переработки, в которой гендерный стимул вызывает оценочные процессы, опираясь на ранее существовавшие гендерные установки, что приводит к фактической оценке стимула и гендерному поведению. Является ли этот процесс сознательным или бессознательным, зависит от количества итераций первых трех шагов модели. «Неявные» оценки имеют меньше итераций и задействуют меньше процессов, чем «явные» оценки. Кроме того, оцениваемое поведение, связанное с полом, носило неявный характер, поскольку высказывание оценочных комментариев относительно пола по отношению к детям часто происходит неосознанно. Это исследование продемонстрировало, что у матерей была выявлена улучшенная ранняя нейронная



обработка гендерных стимулов, к которым они относились положительно. Этот уклон в обработке нервной системы был связан с тем, как позитивные матери говорили со своими детьми о стереотипно-конгруэнтном и неконгруэнтном поведении мальчиков и девочек, а также о мужских и женских действиях. Относительная автоматическая нейронная обработка вербальными стимулами матерей была более тесно связана с гендерным общением матерей со своими детьми, чем с неявными или явными гендерными стереотипами матерей. Эти результаты предполагают, что гендерное общение действительно является бессознательным процессом, который можно предсказать по распределению внимания человека к гендерным стимулам. Поэтому особенно важно повышать осведомленность матерей об их собственных гендерных предубеждениях и последствиях этих процессов для их родительского поведения.

Таким образом, на основании теоретического обзора зарубежной и отечественной научной литературы выявлены специфика и противоречия в понимании ролевой модели, а также обнаружена фрагментарность в описании взаимосвязей ролевых моделей с ожиданиями в дошкольном возрасте, что обуславливает постановку цели исследования, заключающейся в изучении конфигурации ролевых моделей и ожиданий в дошкольном возрасте.

### **Методы исследования**

Для изучения особенностей соотношения ролевых моделей с ожиданиями и цветом в зависимости от пола было организовано исследование, предполагающее диагностику ролевого профиля у дошкольников по методике «Калейдоскоп» (Ю. М. Перевозкина, Л. В. Паньшина, О. О. Андронникова, Н. В. Дмитриева [23]). Методика представляет собой ролевой набор, состоящий из десяти фигур, цветового поля с четырьмя базовыми цветами и бланка для фиксации результатов. Респондентам предъявлялся набор из 10 фигур, соответствующих 10 базовым ролевым моделям, и предлагалось выбрать роль, с которой они могут идентифицировать себя на данный момент, и соотнести ее с одним из цветов на поле из четырех цветов, соответствующих четырем базовым потребностям. Затем дошкольнику нужно было обосновать свой выбор, ответив на вопрос «Почему он считает себя похожим на эту фигуру?». Так определялась expectation выбранной актуальной роли. После чего ребенку снова было необходимо сделать аналогичный идентификационный выбор из оставшихся фигур, выставив выбранную фигуру на цветное поле. Это позволило диагностировать потенциальную роль и связанную с ней потребность, а затем процедура повторялась для диагностики резервной роли и потребности. Далее ребенка просили выбрать из оставшихся фигур самую неприятную, на которую он похож меньше всего, и выставить ее на оставшийся цветовой квадрат, что дало возможность выявить отвергаемую ролевую модель и связанную с ней потребность. Данные о выбранной ролевой модели, цвете, с которым она была соотнесена, и характеристикой роли (expectation), фиксировались на специальном бланке.

Для определения достоверности результатов использовался критерий  $\chi^2$ -Пирсона, применяющийся для изучения сопряженности между номинативными данными. Все расчеты производились в программе «STATISTICA 10.0».

### **Результаты и их обсуждение**

Полученные результаты демонстрируют, что, в зависимости от пола, выбор ролевой модели на всех четырех позициях достоверно различается с вероятностью ошибки менее 0,01 % (табл. 1).



## Оценка сопряженности пола и выбора ролевой модели у дошкольников

Сопрягаемые переменные	$\chi^2$	ст. св	<i>p</i>
Пол (2) x роль актуальная	99,31261	сс=5	0,0000
Пол x роль резервная	34,74126	сс=5	0,0000
Пол x роль потенциальная	63,94406	сс=7	0,0000
Пол x роль отвергаемая	31,72028	сс=8	0,0001
Пол x цвет актуальная	18,42797	сс=3	0,0003
Пол x цвет потенциальная	9,61096	сс=3	0,9945
Пол x цвет резервная	31,72028	сс=3	0,0000
Пол x цвет отвергаемая	5,193207	сс=3	0,1581
Роль актуальная x экспектации	29,6667	сс=5	0,0000
Роль актуальная x цвет	37,40260	сс=5	0,0011

Кроме того, были обнаружены статистически значимые различия между мальчиками и девочками по выбору цвета на актуальной и резервной позициях. Также была выявлена сопряженность между ролевой моделью в актуальной позиции, экспектациями и цветом.

Анализ полученных результатов показывает, что на первую позицию дошкольники выбирают ролевые модели, соответствующие детскому возрасту. Причем они четко дифференцированы по полу. Большинство дошкольников мужского пола идентифицировали себя с ролевой моделью мальчика, которую они чаще всего сопоставляли с красным цветом (табл. 2 и 3). В то время как дошкольники женского пола уверенно отождествляют себя с ролевой моделью девочки, соотносимой с желтым цветом ( $p < 0,001$ ).

Таблица 2

## Сопряженность ролевых моделей и пола у дошкольников

Позиция	Мальчики		Девочки	
	Ролевая модель	Цвет	Ролевая модель	Цвет
Актуальная	Мальчик/45,8 %	Красный/33,3 %	Девочка/37,5 %	Желтый/20,8 %
Потенциальная	Герой/25,8 %	Желтый/28,8 %	Дева /28,6 %	Красный/21,5 %
Резервная	Отец/25,5 %	Синий/33,3 %	Мать/21,3 %	Синий/25,5 %
Отвергаемая	Старик/22,6 %	Зеленый/25,0 %	Старуха/21/8 %	Зеленый/21,8 %

Согласно Дж. Бейби [28], архетипические сценарии мальчика и девочки тесно связаны с импульсивностью личности, которая испытывает трудности в социализации или только включается в социальное пространство. С точки зрения одного из современных авторов, для ролевых моделей, относящихся к периоду детства, характерны эмоциональность, любознательность, упрямство. Среди экспектаций, связанных с ролевыми моделями мальчика и девочки, выделенных в рамках настоящего исследования, можно обозначить такие, как похожая одежда или внешность. Иначе говоря, дошкольники, отвечая на вопрос, почему ты похож на выбранную фигуру, чаще всего отвечали, что у меня такие же волосы, лицо, глаза, рубашка, платье и т. д. Это приводит к одному из важных следствий, сформулированному в одном из научных исследований, что ребенок в этом возрасте еще не способен к глубокому пониманию роли [12]. Он может идентифицироваться с ролью, опираясь только на внешние признаки, такие как одежда или внешность. Именно в этом возрасте



ребенок с помощью механизма имитации ролевого поведения взрослого имеет возможность познакомиться с ролью. Конечно, этот механизм, являясь фрагментарным освоением ролевых и культурно-символических элементов, не позволяет в полной мере интериоризировать роль и осознать ее общественные ожидания [17; 21]. Это происходит с течением развития такого новообразования, как рефлексия в более позднем, подростковом возрасте [20]. Но этот этап также важен в присвоении роли, т. к. в случае блокировки механизма имитации происходит редукция ролевого диапазона, поведение личности отличается ролевым однообразием, ролевыми конфликтами по типу экспектационного и аутентичности роли [22]. В частности, экспектационный конфликт характеризуется несовпадением роли и общественных ожиданий, а конфликт аутентичности роли отличается рассогласованием выполняемой роли и текущей ситуации. Кроме того, конфликт часто связан с нарушением равновесия между субъектом и социумом, как считают ряд исследователей [8; 10; 26; 34], и актуализирует диахронические тенденции.

Таблица 3

Сопряженность ролевых моделей и экспектаций у дошкольников

Ролевая модель	Цвет	Эспектация 1	Эспектация 2	Эспектация 3
Девочка	желтый	одежда	внешность	модная
Мальчик	красный	одежда	веселый	крутой
Дева	зеленый	скромная		
Трикстер	зеленый	веселый		
Мать	синий	добрая		
Отец	желтый	сильный		

Важно отметить, что взрослые роли редко выбираются дошкольниками как актуальная для них ролевая модель, однако их экспектации имеют уже внутренний характер. Так, дева имеет такие ожидания, как скромная, мать – добрая, трикстер – веселый, а отец – сильный. Выбранные детьми характеристики совпадают с результатами научного исследования и отражают понимание детьми ролевых ожиданий моделей, относящихся к следующим возрастным этапам. Возможно, эти роли, являясь привлекательными для ребенка, побуждают его к некоторому их анализу. Действительно, по данным Н. Л. Белопольской [3], такая особенность связана с желанием ребенка к развитию и росту, готовностью к принятию идущей следом по возрасту социальной роли. Стоит отметить, что на потенциальной позиции, вскрывающей латентную готовность к реализации роли, в случае, если актуальная роль по каким-то причинам не позволяет удовлетворить потребность, находятся роли периода юности. Это роли героя у мальчиков и девы у девочек. Интересным фактом, доказанным в ряде исследований [2; 27], явился выбор дошкольниками красного и желтого цвета на первые позиции (актуальная и потенциальная). Именно эти цвета связаны с экспрессивностью, любознательностью, потребностью в активности и освобождении от ограничений. На резервной позиции находятся роли, относящиеся к периоду взрослости – это роли отца и матери, сопоставляемые с синим цветом, отражающим потребность в эмоциональной близости, чувствительности, в сопринадлежности [14; 22].

Среди отвергаемых ролевых моделей можно обозначить роли старика для дошкольников мужского пола (22,6 % указали, что им не нравится эта фигура) и роль старухи для дошкольников женского пола (21,8 % указали, что им не нравится



эта фигура). Полученные результаты согласуются с данными, представленными Н. Л. Белопольской [3], которая продемонстрировала, что непривлекательными образами для детей дошкольного и младшего школьного возраста выступают образы старости. Кроме того, с этими двумя ролевыми моделями дошкольники обоих полов ассоциируют зеленый цвет, связанный с потребностью в значимости, самоутверждении, упорстве [14; 22]. В целом, по данным ряда авторов [2; 21; 27], дети отдают предпочтение красным и желтым цветам и отвергают синий и зеленый. Это связано с физиологическими характеристиками цветов: желтый и красный цвета отражают активность, которая имманентно свойственна ребенку, тогда как спокойные и умиротворяющие характеристики зеленого и синего не принимаются ребенком.

### **Выводы**

Полученные в настоящем исследовании результаты позволяют сформулировать ряд важных выводов.

Во-первых, старшие дошкольники успешно идентифицируют себя с ролями, отражающими их половозрастные признаки. Вместе с тем, освоение роли находится еще на этапе внешней идентичности, т. к. ребенок в этом возрасте не способен к глубокому пониманию роли. Он может ассоциировать себя с ролью, опираясь только на внешние признаки, такие как одежда или внешность. Именно в этом возрасте ребенок с помощью механизма имитации ролевого поведения взрослого имеет возможность познакомиться с ролью. Этот механизм, являясь фрагментарным освоением ролевых и культурно-символических элементов, не позволяет в полной мере интериоризировать роль и осознать ее общественные ожидания. Но этот этап также важен в присвоении роли, т. к. в случае блокировки механизма имитации происходит редукция ролевого диапазона, поведение личности отличается ролевым однообразием, ролевыми конфликтами по типу экспектационного и аутентичности роли.

Во-вторых, продемонстрирована одна из описанных ранее системогенетических закономерностей ролевой социализации личности, заключающаяся в поэтапном формировании экспектаций, ролей, мотивов, связанных с определенной ситуацией. В этом случае наглядно представлен дискретный и фрагментарный механизм имитации ролевых моделей дошкольниками, без учета общественных ожиданий роли. Это со всей очевидностью отражает парциальность процесса социализации в процессе формирования личности.

В-третьих, полученные результаты свидетельствуют о таком важном свойстве ролевой социализации, как транстемпоральность, заключающейся в переходах от диахронического диссонанса к синхроническому консонансу, и наоборот. Представлены диахронические отношения между тем, как дошкольник интерпретирует роль и общественными ожиданиями относительно этой роли. В этом и есть проявление социальной активности ребенка как члена общества, т. к. его нахождение в рас-согласовании с социумом, сопровождаемое напряжением, побуждает его к социальной активности в виде проигрывания роли (ее имитации) и фиксации важных общественных характеристик, связанных с этой ролью.

### **Список литературы**

1. Андронникова О. О., Перевозкина Ю. М., Ветерок Е. В. Семейные отношения как детерминанты аддиктивного и суицидального поведения личности // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2016. Т. 16. № 4. С. 12–21.
2. Базыма Б. А. Психология цвета: Теория и практика. СПб.: Речь, 2007. 205 с.



3. *Белопольская Н. Л.* Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. М.: Когито-Центр, 1998. 24 с.
4. *Ветерок Е. В.* Теоретические аспекты изучения самоотношения в психологической науке // Социокультурные проблемы современного человека: сборник трудов конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 174–179.
5. *Ветерок Е. В., Зиновьева Л. В.* Теоретические аспекты изучения феномена осознанности в современной науке // Смальта. 2019. № 1. С. 15–22.
6. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл: Эксмо, 2004. 512 с.
7. *Грибов Д. Е.* Социальные ожидания как регулятор социального поведения личности: теоретические проблемы исследования // Гуманитарий Юга России. 2016. № 3. С. 182–189.
8. *Григорьева М. В., Шамионов Р. М.* Временные соотношения субъектных и личностных проявлений в адаптационном процессе // Известия ВГПУ. 2009. № 9. С. 127–130.
9. *Зиновьева Л. В.* Конфигурации ролевых моделей у девушек поколения Z в контексте экспектаций // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. Т. 2. № 2. С. 75–86.
10. *Карнов А. В.* Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с.
11. *Карнов А. В., Перевозкина Ю. М.* Структурно-темпоральная системность ролевой социализации // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 5–17. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.01.
12. *Карнов А. В., Перевозкина Ю. М., Андронникова О. О.* Темпоральная системность ролевой социализации личности // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 359–372. DOI: 10.32744/pse.2019.5.25 .
13. *Каишапов М. М., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б.* [и др.] Специфика развития ролевых ожиданий в процессе формирования личности // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 2. С. 127–140. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2002.15>.
14. *Люшер М.* Цветовой тест Люшера. М.; СПб.: АСТ: Сова, 2006. 190 с.
15. *Мид Дж.* Сознание, самость и общество. М.: Директ-Медиа, 2007. 171 с.
16. *Морено Я.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. М.: Академический проект, 2004. 320 с.
17. *Парсонс Т.* О структуре социальных действий. М.: Академический проект, 2002. 880 с.
18. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. 592 с.
19. *Пашкова Я. В.* К вопросу о социально ориентированном поведении детей старшего дошкольного возраста // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 2. С. 43.
20. *Перевозкин М. С., Голубь Т. Б.* Особенности полоролевой идентичности подростков // Зимний школьный марафон: материалы VII Международной научно-практической конференции школьников (Чебоксары, 28 февраля 2020 г.). Чебоксары: Интерактив плюс, 2020. С. 66–71
21. *Перевозкина Ю. М.* Субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. 307 с.
22. *Перевозкина Ю. М., Зиновьева Л. В.* Структура ролевой социализации // Социокультурные проблемы современного человека: сборник трудов конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 206–214.
23. *Перевозкина Ю. М., Паньшина Л. В., Андронникова О. О., Дмитриева Н. В.* Способ оценки психосоциального профиля личности, № 2625284, дата подачи заявки 18.02.2016, дата публикации 12.07.2017, зарегистрирован в Государственном реестре изобретений Российской Федерации 12 июля 2017 (RU 2 625 284 C1, МПК А 61 М 21/00).



24. Попович И. С. Теоретико-методологический анализ социальных ожиданий личности как составляющей коммуникативно-ролевого взаимодействия // Социальные явления. 2016. № 4. С. 47–54.
25. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
26. Шамонов Р. М. Социальная активность молодежи: системно-диахронический подход // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16, № 1. С. 166–188.
27. Яньшин П. В. Психосемантика цвета. СПб.: Речь, 2006. 368 с.
28. Beebe J. Type and Archetype. Part One: The Spine and its Shadow // Typeface. 2007. Vol. 18, iss. 2. P. 8–12.
29. Bricheno P., Thornton M. Role model, hero or champion? Children's views concerning role models // Educational Research. 2007. Vol. 49, iss. 4. P. 383–396. DOI: 10.1080/00131880701717230.
30. Endendijk J. J., Spencer H., Bos P. A., Derks B. Neural processing of gendered information is more robustly associated with mothers' gendered communication with children than mothers' implicit and explicit gender stereotypes // Social Neuroscience. 2019. Vol. 14, iss. 3. P. 300–312. DOI: 10.1080/17470919.2018.1468357.
31. Henshaw A., Kelly J., Gratton C. Skipping's for girls: children's perceptions of gender roles and gender preferences // Educational Research. 1992. Vol. 34, iss. 3. P. 229–235. DOI: 10.1080/0013188920340307.
32. Linton R. The Study of Man. New York: Appleton Century Crofts, Inc., 1936. 523 p.
33. Merton R. K. Intermarriage and the Social Structure // Psychiatry. 2016. Vol. 3, iss. 4. P. 361–374. DOI: 10.1080/00332747.1941.11022354.
34. Spurlock J. Multiple roles of women and role strains // Health Care for Women International. 1995. Vol. 16, Iss. 6. P. 501–508.
35. Turner R. H. Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior // American Journal of Sociology. 1956. Vol. 61, iss. 4. P. 316–328. DOI: 10.1086/221763.
36. Witt S. D. The Influence of Peers on Children's Socialization to Gender Roles // Early Child Development and Care. 2000. Vol. 162, Iss. 1. P. 1–7. DOI: 10.1080/0300443001620101.

Дата поступления статьи 05.07.2020



**Коваленко Валентин Иванович**

*кандидат технических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и правопедения, Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия, vi.kovalenko58@mail.ru*

**Буравцова Наталия Владимировна**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, доцент кафедры психологии, педагогики и правопедения, Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия, burawzov@sibmail.ru*

**СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ  
И КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАТОРСКИХ СКЛОННОСТЕЙ  
ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблемам исследования личностных характеристик, свойственных подростковому возрасту. Обсуждается место тревожности в структуре эмоциональной сферы подростка. Анализируется роль коммуникативных и организаторских навыков в развитии личности подростка. Особое внимание уделяется эмоциональной и коммуникативной сфере подростков с нарушением речи. Проведено исследование параметров школьной тревожности и выраженности коммуникативно-организаторских склонностей респондентов. Выявлены значимые корреляционные связи между исследуемыми параметрами. Сформулированы выводы и рекомендации, направленные на снижение личностной и школьной тревожности подростков с нарушением речи.

*Ключевые слова:* подростки, нарушения речи, личностная тревожность, школьная тревожность, коммуникативные и организаторские навыки, психокоррекция.

**Kovalenko Valentin Ivanovich**

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia, vi.kovalenko58@mail.ru*

**Buravtsova Nataliya Vladimirovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, burawzov@sibmail.ru*

**SPECIFICITY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL  
ANXIETY AND COMMUNICATIVE-ORGANIZATIONAL  
INCLINATIONS OF TEENAGERS WITH SPEECH DISORDERS**

*Abstract.* The article is devoted to the problems of studying personality characteristics inherent in adolescence. The place of anxiety in the structure of the emotional sphere of a teenager is discussed. The role of communication and organizational skills in the





development of the personality of a teenager is analyzed. Particular attention is paid to the emotional and communicative sphere of adolescents with speech impairment. A study of the parameters of school anxiety and the severity of communicative and organizational inclinations of respondents was carried out. Significant correlation between the studied parameters was revealed. The conclusions and recommendations are formulated aimed at reducing the personal and school anxiety of adolescents with speech impairment.

*Keywords:* adolescents, speech disorders, personal anxiety, school anxiety, communication and organizational skills, psychocorrection.

Современное общество – общество с ультраразвитой коммуникацией и высокой организацией, поэтому коммуникативно-организаторские способности выступают как особо значимый компонент успешной жизнедеятельности. Для каждого человека важно умение выстраивать конструктивные межличностные отношения, организовывать межличностное взаимодействие, т. к. это – важные компоненты успешной социализации.

В настоящее время имеется несколько подходов определения коммуникативной сферы личности. Используются понятия общительности, коммуникабельности, коммуникативности и т. п.

Л. С. Выготский указывает, что коммуникативные способности – это умение устанавливать и сохранять социальные взаимодействия между окружающими [2].

С. Л. Рубинштейн утверждает, что общение является сложным процессом в установлении и поддержки взаимоотношений, в обмене информацией, где главными факторами развития контактов являются коллективная деятельность и способность понимать и чувствовать другого человека [9].

С точки зрения Г. С. Васильева [1], коммуникативные способности определяют часть личностной структуры, отвечающей потребностям, связанным с коммуникативной деятельностью, обеспечивая ее эффективную реализацию.

Е. А. Капустина, в рамках личностно-деятельностного подхода, отмечает, что:

- коммуникативная сфера имеет общественно-исторический характер;
- коммуникативные способности развиваются и совершенствуются в процессе речевого взаимодействия;
- коммуникативные способности представляют собой индивидуальные психологические свойства, проявляющиеся в момент коммуникативной деятельности;
- коммуникативные способности раскрываются в коммуникативных навыках, а коммуникативная деятельность – в коммуникативных способностях [4].

Н. И. Карасева, в контексте предметно-деятельностного подхода, отмечает, что коммуникативные способности раскрываются как совокупность внутренних ресурсов, которые требуются для построения успешного коммуникативного межличностного взаимодействия [5].

В этой авторской концепции коммуникативные способности подразделяются на:

- способность ориентироваться в ситуациях коммуникативного взаимодействия;
- способность выбирать и осуществлять адекватные способы коммуникации.

То есть, коммуникативные способности – это способности личности устанавливать и поддерживать межличностные коммуникативные взаимодействия.

Помимо всестороннего изучения и исследования коммуникативных способностей также требуют изучения проблемы организаторских способностей и причин, обуславливающих их развитие и эффективность реализации. Организаторские способности также являются важнейшим фактором для развития личности.



Л. И. Уманский определяет организаторские способности как совокупность различных действий, направленных на группу людей для реализации и достижения общих целей и задач [13]. Автор выделяет важные компоненты организаторских способностей:

- психологическая избирательность – такие личностные особенности, как понимание состояния других, способность чувствовать окружающих, ставить себя на их место, то есть эмпатия;
- практический психологический ум – способность человека эффективно распределять обязанности, находить мотивационные параметры деятельности, учитывая индивидуально-личностные особенности других;
- психологический такт – наличие чувства меры в межличностном взаимодействии;
- общественная энергичность – умение воздействовать на других, способность побуждать других к деятельности, формировать у них уверенность в достижении значимого результата;
- критичность как способность логично формулировать высказывания, критично анализировать собственные и чужие высказывания;
- интерес и расположенность к организации деятельности – потребность самопроявления в организаторской деятельности, получение эмоционального удовлетворения при ее выполнении.

Организаторские способности расширяются и конкретизируются в тех способностях, которые помогают более успешно выполнять управленческую деятельность.

А. В. Карпов выделяет такие организаторские способности, как: способность к целеполаганию, к предвидению результатов своей деятельности, к своевременному принятию важных решений, к планированию своей деятельности, способность к эффективному стимулированию окружающих и осуществлению эффективного контроля за их деятельностью [6].

Классификация Н. И. Карасёвой в структуре коммуникативно-организаторских способностей включает следующее:

- способность к построению успешного коммуникативного взаимодействия в группе;
- способность выбирать эффективные приемы коммуникации;
- способность к реализации поставленных целей;
- способность к эмпатийному реагированию [5].

Общение – значительный компонент успешной жизнедеятельности. Человеку необходимо уметь выстраивать межличностные отношения, т. к. это – залог успешной социальной адаптации.

Подростковый возраст – особо значимый период в личностном развитии, поскольку одной из главных сфер его жизни является межличностное взаимодействие. Подростковое общение характеризуется изменчивостью в мотивах, средствах и содержании общения; расширением круга общения (при его неустойчивом характере); возникновением ситуативных контактов и крепких дружеских взаимосвязей. Этот период характеризуется бурным эмоциональным поведением, чрезмерно сильными переживаниями и кризисами; концентрацией внимания на себе, ориентацией на мнение окружающих, усилении (в связи с этим) обидчивости и ранимости.

Формирование коммуникативно-организаторских способностей у подростков с нарушением речи происходит иначе, чем у их сверстников, не имеющих речевых



патологий. Речевые нарушения серьезно затрудняют межличностные отношения, создают дополнительные трудности в коммуникативной и организаторской сфере, снижают инициативность, ведут к повышению ситуативной и формированию личностной тревожностей.

Э. Эриксон [16] указывал, что в подростковом возрасте происходит становление стойких способов и форм поведения, ответных эмоциональных реакций. Поэтому именно подростковый период выступает значимым фактором для формирования личностной тревожности.

А. М. Прихожан [8] выделяет три формы проявления тревожности:

- острая, нерегулируемая или слабо регулируемая – осознаваемая тревожность, проявляющаяся в поведенческих аспектах и деятельности;
- регулируемая и компенсируемая тревожность, при которой тревожный человек способен найти способы совладания;
- культивируемая – осознанная, переживаемая как ценное личностное качество, которое позволяет добиться поставленной цели.

Именно культивируемая тревожность, проявляющаяся через усиление симптомов, чаще всего наблюдается в подростковом возрасте.

Автор предлагает рассматривать виды детской и подростковой тревожности в зависимости от их проявления в конкретных ситуациях:

- ситуации, связанные с процессом обучения, формируют учебную тревожность;
- ситуации, связанные с представлениями о себе, формируют самооценочную тревожность;
- ситуации, связанные с общением, формируют межличностную тревожность.

Личностная тревожность не всегда проявляется напрямую. Ее уровень определяется по частоте и интенсивности возникновения состояния тревоги. Тревожная личность воспринимает окружающий мир как содержащий некую опасность и угрозу. В подростковый период тревожность может обретать форму личностного образования. На это влияет самооценка подростка, его представления о себе, оценки и мнения окружающих. Повышенная тревожность влияет на результативность любой деятельности подростка, снижает его способности и возможности, ухудшает социальное взаимодействие и увеличивает эмоциональное напряжение [2].

Исследователи утверждают, что тревожность выступает в качестве основы для целого ряда психологических отклонений и нарушений [10; 12; 14; 15].

О. Л. Леханова указывает, что успешность социализации подростка находится в тесной взаимосвязи с полноценностью процесса речевого общения. Особенно приобретает значимость поиск успешных путей развития навыков речевого общения у подростков с выраженными патологиями речи (заикание, ринолалия и другие). У подростков с расстройствами речи наблюдаются трудности в реализации полноценной коммуникативно-организаторской деятельности, отмечаются нарушения самоконтроля, недостатки когнитивной и эмоционально-волевой сферы. Эти подростки не проявляют инициативы в общении, неактивны, у них отмечаются трудности в организации речевого поведения, влияющие негативно на общение со сверстниками [7].

При отставании в развитии речевых компонентов у подростка возникают серьезные трудности, связанные с общением, вследствие чего у подростка проявляется чувство закомплексованности, беспомощности, чувство неполноценности, а также неудовлетворенность от процесса межличностного взаимодействия. Роль общения играет большую роль в жизни подростка, которая заключается в накоплении



социального опыта и становления самосознания. Нарушение коммуникативного поведения, заключается в неспособности правильно организовывать социальное взаимодействие с людьми. Отмечается, что высокий уровень тревожности, проявляющийся в процессе общения, затрудняет построение полноценного коммуникативного поведения у подростков с нарушением речи [3; 11].

В. В. Соловьева отмечает следующие характеристики подростков с нарушением речевых способностей: истощение словарного запаса, фиксированность на дефекте, отсутствие склонности к общению, снижение самооценки, отставания в учебной деятельности и т. п. [11].

Различные нарушения в формировании коммуникативно-организаторских способностей препятствуют становлению полноценного межличностного взаимодействия, что может привести к отчужденности таких подростков в группе.

С целью исследования взаимосвязи коммуникативно-организаторских способностей и тревожности подростков с нарушением речи использовались следующие методики: методика диагностики самооценки уровня тревожности Ч. Д. Спилберга и Ю. Л. Ханина; методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса; тест оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1) В. В. Сиявского, Б. А. Федоришина. В исследовании приняли участие подростки – учащиеся специализированной школы 5-го вида г. Новосибирска в количестве 56 человек в возрасте 14–16 лет.

Результаты исследования уровня личностной и ситуативной тревожности по методике Ч. Д. Спилберга и Ю. Л. Ханина показали, что по параметру ситуативной тревожности респондентов характеризует средний уровень с тенденцией к высокому (43,34 балла), а по параметру личностной тревожности – средний уровень (35,12 баллов). То есть, у этих испытуемых могут проявляться чувствительность, ранимость и обидчивость как личностные характеристики, а в качестве реакций на стрессовые ситуации у них могут проявляться напряжение, беспокойство, чрезмерная озабоченность и нервозность, растерянность в принятии решения для выхода из сложных ситуаций. Подростки могут отдавать предпочтение деятельности, к которой уже адаптировались, в которой ранее достигали успеха, но избегать тех сфер, которые могут представлять опасность для их компетентности и престижа.

Среднее значение уровня школьной тревожности респондентов составляет 20,34 балла. Структурные параметры школьной тревожности представлены на рисунке 1.

Полученные данные позволили выделить доминирующие факторы школьной тревожности:

- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (5,87 баллов, при критическом значении 5 баллов), т. е. респонденты часто проявляют неспособность справиться со сложной, стрессогенной ситуацией, что повышает вероятность неадекватного, деструктивного реагирования;
- страх ситуации проверки знаний (6,75 баллов, при критическом значении 6 баллов), т. е. тревожность возникает в ситуации ожидания оценивания со стороны учителя или в ситуациях публичного оценивания демонстрируемых навыков;
- фрустрация потребности в достижении успеха (12,89 баллов, при критическом значении 13 баллов), т. е. психологический фон, позволяющий подросткам удовлетворять свои потребности в успехе и добиваться более высоких результатов в деятельности, близок к критическому;



– страх самовыражения (5,95 балла, при критическом значении 6 баллов), следовательно, респондентов характеризует повышенное эмоциональное напряжение в ситуациях, связанных с самораскрытием, демонстрацией своих способностей; это может провоцировать психологическую отгороженность и нежелание демонстрировать имеющиеся достижения.

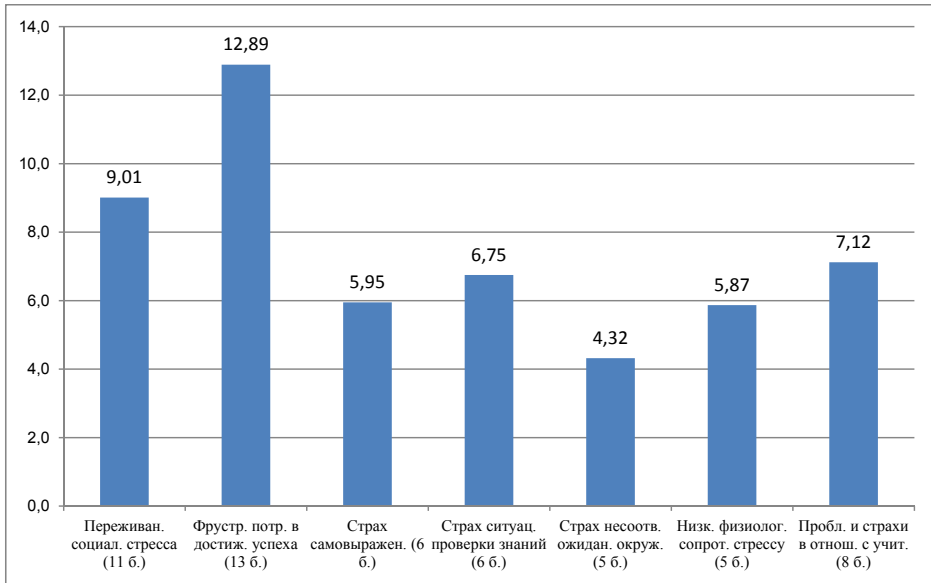


Рис. 1. Выраженность параметров школьной тревожности у подростков с нарушением речи (в скобках указаны критические значения)

Остальные параметры школьной тревожности респондентов находятся в пределах нормативных значений.

Преобладающим у подростков с нарушением речи является низкий уровень коммуникативных склонностей (отмечается у 37,28 % испытуемых). Такие подростки зачастую безынициативны в общении или избегают его, с трудом устанавливают новые контакты и сложно осваиваются в новой обстановке. У 29,30 % респондентов уровень коммуникативных склонностей выражен ниже среднего, т. е. они, как правило, не проявляют и не стремятся к проявлению инициативы в общении; чувствуют себя зажато в группе сверстников, не выражают и не отстаивают собственное мнение.

33,42 % подростков с нарушением речи характеризует средний уровень коммуникативных склонностей, т. е. их общительность проявляется только в привычной среде друзей и знакомых.

Исследование организаторских склонностей подростков с нарушением речи показало, что доминирующим является низкий уровень (у 42,80 % респондентов). Они безынициативны, безответственны, неспособны к самоорганизации, характеризуются сложностями в принятии решений.

Уровень ниже среднего отмечается у 46,15 % испытуемых. Этим подростков характеризует сниженная инициативность и стремление к избеганию ответственности в общественной деятельности.

Только 11,05 % подростков – участников исследования характеризует средний уровень организаторских склонностей. То есть, они способны организовывать свою деятельность, но не деятельность других.



Для выявления взаимосвязи тревожности и коммуникативно-организаторских склонностей подростков с нарушением речи, был применен критерий г-Спирмена. Исследование показало наличие ряда прямых и обратных значимых взаимосвязей. Выявлено, что развитие и проявление коммуникативных склонностей будет способствовать снижению у респондентов личностной тревожности ( $r=-0,48$ ;  $p\leq 0,02$ ), страха проверки знаний ( $r=-0,44$ ;  $p\leq 0,03$ ) и переживания социального стресса ( $r=-0,57$ ;  $p\leq 0,03$ ), т. е. ориентация на общение и навыки межличностной коммуникации могут стать для них средством обсуждения, анализа и снижения остроты фрустрирующих ситуаций.

В то же время наличие прямой взаимосвязи коммуникативных склонностей со страхом самовыражения ( $r=0,65$ ;  $p\leq 0,04$ ), страхом в отношениях с учителями ( $r=0,49$ ;  $p\leq 0,04$ ) свидетельствует о том, что старания вербального самопроявления и попытки обсудить отношения с учителями только усиливают переживание подростками тревоги и фрустрации.

Схожие результаты получены при анализе взаимосвязей параметров тревожности с организаторскими склонностями. Проявление организаторских склонностей будет способствовать снижению фрустрации потребности в достижении успеха ( $r=-0,54$ ;  $p\leq 0,03$ ) и переживанию социального стресса ( $r=-0,51$ ;  $p\leq 0,02$ ); но в то же время может усиливать страх самовыражения ( $r=0,39$ ;  $p\leq 0,04$ ) и страх несоответствия ожиданиям окружающих ( $r=0,42$ ;  $p\leq 0,01$ ). Следовательно, критичность со стороны окружающих и проблемы самовыражения могут блокировать даже незначительное проявление организаторских действий.

Полученные результаты позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Подростки с нарушением речи характеризуются чувствительностью, ранимостью и обидчивостью, на стрессовые ситуации реагируют повышением беспокойства, напряжения и нервозности, растерянностью в принятии решений. Предпочтение отдается привычной безопасной деятельности, исход которой они легко могут предвидеть, и избеганию сфер, представляющих потенциальную опасность для их компетентности и престижа.

2. Этих респондентов характеризует пониженная способность совладания со стрессогенной ситуацией и высокая вероятность деструктивного реагирования. В наибольшей степени это может проявляться в ситуациях ожидания оценивания со стороны учителя, при публичной оценке, при неуверенности в успехе выполняемой деятельности, а также в ситуациях самовыражения и самораскрытия.

3. Уровень выраженности коммуникативно-организаторских склонностей респондентов свидетельствует о коммуникативной зажатости, низкой инициативности и отсутствии выраженного стремления в расширении круга общения.

4. Проведенное исследование подтвердило теоретические положения о том, что развитие коммуникативно-организаторских склонностей может способствовать снижению страха к ситуациям проверки знаний, переживания социального стресса и фрустрации потребности в достижении успеха.

5. В то же время попытки подростков проявлять свои коммуникативно-организаторские склонности (попытки вербального самопроявления и обсуждения отношений с учителями) могут приводить к усугублению страха самовыражения и оценивания их успехов.

Поэтому педагогам и психологам, работающим с подростками с нарушением речи, можно использовать такие психокоррекционные методы развития вербального и невербального общения, как игро- и сказкотерапия, различные приемы и элемен-



ты психодрамы; расширить спектр невербальных приемов и методов, с помощью которых подростки смогут конструктивно реализовывать задачи самопроявления и самореализации. В качестве задач могут выступать приемы и техники арт-терапии, танцевально-двигательной терапии и различные приемы работы с метафорой.

На наш взгляд, это поможет подросткам с нарушением речи более активно проявлять конструктивные стратегии межличностного взаимодействия и развивать творческие аспекты личностного самопроявления.

### Список литературы:

1. *Васильев Г. С.* Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977. 21 с.
2. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М.: Лабиринт, 2008. 306 с.
3. *Игнатьева С. А.* Коммуникативно-речевая деятельность старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] // Ученые записки. 2008. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-rechevaya-deyatelnost-starsheklassnikov-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 24.11.2019).
4. *Капустина Е. А.* Взаимосвязь социального интеллекта и коммуникативной компетентности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2014. 19 с.
5. *Карасева Н. И.* Психологические особенности развития коммуникативных способностей у подростков, оставшихся без попечения родителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1991. 18 с.
6. *Карпов А. В.* Психология менеджмента. М.: Гардарики. 2017. 584 с.
7. *Леханова О. Л.* Состояние невербального общения и формирование невербальных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием. Череповец: Череповецкий гос. ун-т, 2011. 193 с.
8. *Прихожан А. М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. Т. 3, № 2. С. 11–17.
9. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2016. 742 с.
10. *Сидоров К. Р.* Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. 2013. № 2. С. 42–52.
11. *Соловьева Л. Г.* Особенности коммуникативной деятельности детей с ОНР // Дефектология. 1996. № 1. С. 62–69.
12. *Спилбергер Ч. Д.* Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. М.: Физкультура и спорт, 2013. С. 12–24.
13. *Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности школьника. М.: Просвещение, 1980. 126 с.
14. *Фролова О. В.* Психологические особенности тревожности в фрустрационных ситуациях и их психологическая коррекция у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2001. 19 с.
15. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Прогресс, 2013. 480 с.
16. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: Питер, 2019. 448 с.

Дата поступления статьи 19.03.2020



**Майбородина Наталья Владимировна**

*психолог-консультант Центра иностранных языков и психологии  
«Брайт – Лайф», Новосибирск, Россия, nataly\_may@inbox.ru*

**Шперлинь Або Вольфович**

*старший преподаватель кафедры экономики и управления, Новосибирский  
Технологический Институт (филиал) ФГБОУ РГУ им. А. Н. Косыгина,  
Новосибирск, Россия, abo-1969@mail.ru*

## **СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ СКЛОННОСТИ К КОМПУЛЬСИВНОМУ ПОТРЕБЛЕНИЮ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА МАТЕРИАЛИЗМ И ОТНОШЕНИЕМ К ДЕНЬГАМ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного анализу взаимосвязи склонности к компульсивному потреблению с ориентацией на материализм и отношением к деньгам у юношей и девушек. Общая проблема этого исследования связана с необходимостью изучения экономико-психологических характеристик личности, оказывающих влияние на формирование и проявление дезадаптивных и аддиктивных моделей поведения в условиях повседневной жизнедеятельности. Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии тесной взаимосвязи склонности к компульсивному потреблению с ориентацией на материализм и отношением к деньгам, при этом указанная взаимосвязь носит гетерогенный характер и имеет свои специфических особенностей у юношей и девушек.

*Ключевые слова:* компульсивное потребление, ориентация на материализм, отношение к деньгам.

**Mayborodina Natalia Vladimirovna**

*Psychologist-Consultant of the Center for Foreign Languages and Psychology  
"Bright – Life", Novosibirsk, Russia, nataly\_may@inbox.ru*

**Shperlin Abo Volfovich**

*Senior Lecturer, Department of Economics and Management. Novosibirsk Technological  
Institute (branch) FSBEI RSU named after A. N. Kosygina,  
Novosibirsk, Russia, abo-1969@mail.ru*

## **SPECIFIC RELATIONSHIP OF THE PROPENSIVE CONSUMPTION WITH THE ORIENTATION ON MATERIALISM AND ATTITUDE TO MONEY IN YOUNG MEN AND GIRLS**

*Abstract.* In article presents the results of an empirical study devoted to the analysis of the relationship between the propensity to compulsive consumption with an orientation towards materialism and attitude to money in boys and girls. The general problem of this study is related to the need to study the economic and psychological characteristics of the personality that influence the formation and manifestation of maladaptive and addictive behavioral models in the conditions of everyday life. The data obtained allow us to conclude that there is a close relationship between the propensity to compulsive consumption with an orientation towards materialism and attitude to money, while this relationship is heterogeneous and has its own specific characteristics in boys and girls.

*Keywords:* compulsive consumption, orientation towards materialism, attitude to money.





Постсовременное «общество потребления», частью которого является и наша страна, отличается высокой степенью значимости в общественном сознании монетарных ценностей и материальных благ. Изменение системы ценностей и жизненных целей личности в сторону доминирования ценностей консьюмеризма и монетаризма, рост дифференциации общества по имущественному признаку оказывают влияние на отношение людей к материальным аспектам своей жизни и формирование новых жизненных стандартов и поведенческих стратегий.

Следует отметить, что это влияние ведет не только к позитивным результатам и способствует повышению социальной и экономической активности людей, но и создает предпосылки для развития различных социальных и психологических девиаций, негативно влияя на нормальное развитие и функционирование как отдельного человека, так и общества в целом.

В связи с этим проблема взаимосвязи между склонностью личности к компульсивному потреблению, ориентацией на материализм и отношением к деньгам приобретает особую актуальность в жизни современного российского общества.

В рамках нашего исследования мы понимаем ориентацию на материализм не только как стремление к неограниченному потреблению, но и в качестве ведущей жизненной цели и ценности. М. Ричинс и С. Доусон рассматривают материализм как «набор централизованных убеждений о важности имущества в своей жизни» [12, с. 307]. При этом авторы рассматривают материализм в качестве ценности, «которая определяет выбор людей и их поведение в различных ситуациях, включая, но не ограничиваясь, области потребления» [12, с. 307].

Следует отметить, что стремление к потреблению далеко не всегда носит «здоровый» характер и зачастую не укладывается в рамки рациональности потребительского выбора. Точно так же, как и не укладывается в пространство строгой унификации неоклассической экономической теории и отношение личности к деньгам, вариативное, субъективное и порой весьма иррациональное. С позиции психологического подхода О. С. Дейнека определяет отношение к деньгам как «субъективно-оценочное, осознанно-избирательное представление о деньгах, проявляющееся в экономическом поведении» [1, с. 158].

Понимание ценностно-смысловой и субъективно-оценочной основы материализма и отношения к деньгам обуславливает рассмотрение влияния указанных факторов на потребительское поведение, являющееся для постсовременного человека средством выражения своей индивидуальности и идентичности.

При этом в качестве одного из основных дезадаптивных и порой аддиктивных типов покупательского поведения, посредством осуществления которого сегодняшний потребляющий индивид пытается обрести свою ускользающую идентичность в консьюмеристском потоке смыслов, мы выделили компульсивное потребление.

По мнению Р. Фабера и Т. О'Туина компульсивное потребление это «хроническая, повторяющаяся покупка, которая становится первичной реакцией на негативные события или чувства, трудная для остановки и которая в конечном итоге приводит к вредным последствиям» [11, с. 155].

Р. Фабером и Т. О'Туином был разработан опросник склонности к компульсивным покупкам с позиции оценки компульсивного потребления как формы обсессивно-компульсивного и аддиктивного расстройства, использованный нами в настоящем исследовании [11].

Компульсивное потребление принято рассматривать в качестве нехимической формы аддиктивных расстройств, либо как хроническое психопатологическое рас-



стройство, относящееся к обсессивно-компульсивному спектру [2; 7; 9; 10]. Вопрос о месте компульсивного шопинга в классификации расстройств в настоящее время остается дискуссионным, однако все исследователи согласны с негативным влиянием этого явления на психику человека. Компульсивный шопинг в итоге приводит к возникновению чувства вины, тревоге, депрессивным состояниям, ухудшению межличностных отношений и финансовым затруднениям.

В своей работе мы рассматриваем компульсивное покупательское поведение как дезадаптивный вид потребления, приводящий к негативным социальным и психологическим последствиям для индивида.

В этой связи общая проблема этого исследования связана с необходимостью изучения экономико-психологических характеристик личности, оказывающих влияние на формирование и проявление дезадаптивных и аддиктивных моделей поведения в условиях повседневной жизнедеятельности.

**Цель исследования.** Основная цель настоящего исследования: анализ взаимосвязи между склонностью к компульсивному потреблению, ориентацией на материализм и отношением к деньгам у юношей и девушек. Мы полагаем, что существует взаимосвязь между склонностью личности к компульсивному потреблению, ориентацией на материализм и отношением к деньгам, при этом указанная взаимосвязь имеет свои специфические особенности у юношей и девушек.

**Организация и методы исследования.** В исследовании приняли участие 117 человек, студентов вузов г. Новосибирска в возрасте от 18 лет до 24 лет. Средний возраст респондентов составил 21,7 года. Среди опрошенных 53 юноши (45,3 %) и 64 девушки (54,7 %).

**Методики исследования.** Для получения данных и последующей их обработки нами были использованы ответы респондентов по следующим методикам.

1. Склонность к компульсивному покупательскому поведению измерялась при помощи шкалы компульсивных покупок (The Compulsive Buying Scale, CBS) Р. Дж. Фабера, Т. К. О'Гуинн [8].

Опросник содержит 14 утверждений, оценивающих степень склонности к компульсивному покупательскому поведению, с которыми опрошенным необходимо было выразить степень своего согласия, ориентируясь на пятибалльную биполярную шкалу лайкертовского типа.

2. Оценка склонности к материализму осуществлялась с помощью русскоязычной версии опросника (The Material Values Scale, MVS М. Ричинс и С. Доусона), разработанной В. А. Хашченко [5].

Сокращенная русскоязычная версия шкалы материализма сохраняет оригинальную конструкцию опросника MVS М. Ричинс и С. Доусона и включает в себя 12 утверждений касающихся значимости обладания материальными благами, распределяющихся по трем субшкалам и интегральный индекс материализма:

- 1) успех: материальные ценности как критерий жизненного успеха;
- 2) центрированность: обладание материальными благами как самооценочность;
- 3) счастье: восприятие материальных ценностей в качестве меры счастья и удовлетворенности жизнью;
- 4) интегральный индекс материализма: итоговая степень выраженности ориентации на материализм.

3. Опросник «Шкала монетарных представлений и поведения» (The Money Belief and Behavior Scale, MBBS) А. Фернама в адаптации О. С. Дейнеки, вариант на 47 вопросов [3].



В оригинальном варианте эта методика включает в себя 60 утверждений, ответы на которые позволяют определить характеристики отношения к финансам, деньгам и кредитам по шести факторам: 1) obsессия; 2) власть/расходование; 3) сохранение; 4) надежность/осторожность; 5) недостаточность; 6) усилия/возможности [4].

В ходе проведенного нами на российской выборке факторного анализа было получено четыре согласованных фактора, характеризующих отношение личности к деньгам:

- 1) «финансовая озабоченность»: тревога и беспокойство по поводу денег и своего финансового положения;
- 2) «финансовый прагматизм»: меркантилизм, экономизированный тип мышления, стремление к постоянному финансовому контролю и учету;
- 3) «финансовое тщеславие»: отношение к деньгам как к символу власти и влияния, преобладание монетарных ценностей;
- 4) «экономность/скудость»: восприятие денег как гарантии безопасности, экономность, бережливость, скардность личности [6].

Обработка данных осуществлялась с помощью компьютерного пакета статистических программ Statistika ver.10. При этом использовались методы описательной статистики, корреляционный анализ (расчет статистических коэффициентов корреляции Спирмена).

#### **Результаты исследования и их обсуждение.**

В результате проведения корреляционного анализа было установлено наличие статистически значимых взаимосвязей между склонностью к компульсивному потреблению, шкалами материализма и отношением к деньгам на общей выборке респондентов. Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 1 и 2.

*Таблица 1*

**Значения коэффициентов корреляции между склонностью к компульсивному потреблению и шкалами материализма (N = 117)**

Шкалы материализма	Склонность к компульсивному потреблению
Успех	0,12
Центрированность	0,29**
Счастье	0,30**
Интегральный индекс	0,26*

*Примечание:* \* – отмечены коэффициенты корреляции, значимые на уровне  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$ .

Статистически значимые взаимосвязи между склонностью к компульсивному потреблению и показателями материализма личности выявлены как на частном, так и интегральном уровнях. Склонность к компульсивному потреблению положительно взаимосвязана с общим уровнем материализма, а также субшкалами «счастье» и «центрированность» опросника MVS.

Исходя из полученных данных, мы предполагаем, что восприятие вещей и собственности в качестве ведущей жизненной цели, меры счастья, жизненной удовлетворенности и признание их самооценности способствует росту склонности к неограниченному, навязчивому и неконтролируемому потребительскому поведению, увеличению компульсивных трат и является одним из ключевых факторов формирования ониомании как аддиктивной формы социального поведения.



**Значения коэффициентов корреляции между склонностью к компульсивному потреблению и отношением к деньгам (N = 117)**

Шкалы отношения к деньгам	Склонность к компульсивному потреблению
Финансовая озабоченность	0,24*
Финансовый прагматизм	0,56**
Финансовое тщеславие	0,27*
Экономность/скупость	- 0,14

*Примечание:* \* – отмечены коэффициенты корреляции, значимые на уровне  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$ .

Кроме того, установлено, что склонность к компульсивному потреблению положительно коррелирует со шкалами: «финансовая озабоченность», «финансовый прагматизм», «финансовое тщеславие» опросника MBBS.

Характер полученной взаимосвязи позволяет предположить, что отношение к деньгам как к символу власти и влияния, экономизированный, меркантилистский и утилитарный тип мышления, а также тревога по поводу денег и своего финансового положения способствует предрасположенности личности к компульсивным тратам, навязчивости и неконтролируемости и в общем итоге дезадаптивности потребления.

Мы полагаем, что склонность к компульсивным, навязчивым покупкам и дезадаптивному потребительскому поведению повышается вместе с ростом самостоятельной ценности материальных благ, восприятия их в качестве символа счастья и ведущей жизненной цели и ценности. В целом полученные результаты согласуются с данными других исследователей [9; 10].

Кроме того, по нашему мнению, склонность к компульсивному потреблению возрастает с усилением значимости монетарных ценностей для личности, меркантильности монетарных установок, отношения к деньгам как к символу власти и влияния на окружающих, беспокойства по поводу трат и своих финансовых возможностей.

Следует отметить взаимозависимость и взаимозаменяемость рассматриваемых феноменов. По нашему мнению, высокая значимость для личности материалистических и монетарных ценностей, меркантилизм монетарных установок, монетарная тревожность и отношение к деньгам как к символу власти не только сами повышаются вместе с ростом склонности к компульсивному потреблению, но и являются экономико-психологическими факторами, способствующими формированию этой дезадаптивной и аддиктивной поведенческой модели.

Другими словами, личность, изначально ориентированная на ценности материализма и деструктивные монетарные установки, в наибольшей степени предрасположена к компульсивному потреблению.

Следует отметить, что материалистические ценности и монетарные установки взаимосвязаны не только со склонностью личности к компульсивному потреблению, но и между собой. Так, в частности, шкала «счастье» положительно коррелирует со шкалой «финансовая озабоченность» ( $r_s = 0,26$ ,  $p < 0,05$ ); шкалы «успех», «центрированность» и «счастье» со шкалой «финансовый прагматизм», корреляции:  $0,20$ ,  $p < 0,05$ ;  $0,31$   $p < 0,01$ ;  $0,33$   $p < 0,01$  соответственно. Интегральный индекс материализма также положительно взаимосвязан со шкалами «финансовый прагматизм» и «финансовая озабоченность» корреляции:  $0,18$ ,  $p < 0,05$  и  $0,33$   $p < 0,01$ .



Полученные данные позволяют предположить, что ориентация на материализм, восприятие материальных ценностей как мерила жизненного счастья и успеха, стремление к обладанию ими сопровождаются меркантилизмом и утилитаризмом в отношении к деньгам и финансовым вопросам жизнедеятельности, а также тревогой по поводу денег и своего финансового положения.

С целью проверки нашего предположения, касающегося существования специфических особенностей взаимосвязи склонности к компульсивному потреблению с ориентацией на материализм и отношением к деньгам у юношей и девушек, были рассчитаны корреляции между рассматриваемыми переменными и полом респондентов.

В результате анализа было выявлено, что корреляции между полом респондентов, склонностью к компульсивному потреблению и ориентацией на материализм оказались либо очень низкими, либо статистически малозначимыми. При этом было выявлено наличие слабой, но статистически значимой отрицательной взаимосвязи между полом респондентов и шкалой «финансовый прагматизм» опросника MBBS ( $r_s = -0,15$ ,  $p < 0,05$ ) и положительной со шкалой «финансовая озабоченность» ( $r_s = 0,16$ ,  $p < 0,05$ ) опросника MBBS. Полученные данные позволяют предположить, что девушки в большей степени склонны к тревоге по поводу денег и своего финансового положения и им менее свойственно прагматичное и сугубо утилитарное отношение к деньгам, что вполне согласуется с результатами ранее проведенных нами исследований [6].

В ходе проведения исследования установлено, что у юношей и девушек взаимосвязи между склонностью к компульсивному потреблению, ориентацией на материализм и отношением к деньгам имеют свои специфические особенности. Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

**Значения коэффициентов корреляции между склонностью к компульсивному потреблению и шкалами материализма, юноши (N = 53)**

Шкалы материализма	Склонность к компульсивному потреблению
Успех	0,06
Центрированность	0,32**
Счастье	0,07
Интегральный индекс	0,16

*Примечание:* \* – отмечены коэффициенты корреляции, значимые на уровне  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$ .

Таблица 4

**Значения коэффициентов корреляции между склонностью к компульсивному потреблению и шкалами отношения к деньгам, юноши (N = 53)**

Шкалы отношения к деньгам	Склонность к компульсивному потреблению
Финансовая озабоченность	0,23*
Финансовый прагматизм	0,65**
Финансовое тщеславие	0,25*
Экономность/скупость	- 0,02

*Примечание:* \* – отмечены коэффициенты корреляции, значимые на уровне  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$ .



Так, в частности, в подгруппе юношей установлено наличие статистически значимой взаимосвязи между склонностью к компульсивному потреблению и шкалой «центрированность» опросника MVS, а также шкалами «финансовый прагматизм», «финансовая озабоченность», «финансовое тщеславие» опросника MBBS.

Центрированность на материальных благах, признание их высокой самостоятельной ценности, отношение к деньгам как к символу власти и влияния, экономизированный, меркантилистский тип мышления, а также тревога по поводу денег способствуют росту компульсивных трат навязчивости и неконтролируемости потребления у юношей. При этом в отличие от выборки в целом, у юношей отсутствует взаимосвязь между склонностью к компульсивному потреблению, шкалой «счастье» и интегральным индексом материализма.

Данные, полученные в результате проведения корреляционного анализа в подгруппе девушек, демонстрируют несколько иную картину взаимосвязи рассматриваемых переменных. Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5

**Значения коэффициентов корреляции между склонностью к компульсивному потреблению и шкалами материализма, девушки (N = 64)**

Шкалы материализма	Склонность к компульсивному потреблению
Успех	0,18
Центрированность	0,26*
Счастье	0,49**
Интегральный индекс	0,37**

*Примечание:* \* – отмечены коэффициенты корреляции, значимые на уровне  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$ .

Таблица 6

**Значения коэффициентов корреляции между склонностью к компульсивному потреблению и шкалами отношения к деньгам, девушки (N = 64)**

Шкалы отношения к деньгам	Склонность к компульсивному потреблению
Финансовая озабоченность	0,25*
Финансовый прагматизм	0,39**
Финансовое тщеславие	0,25*
Экономность/скупость	- 0,29*

*Примечание:* \* – отмечены коэффициенты корреляции, значимые на уровне  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$ .

В отличие от юношей, у девушек склонность к компульсивному потреблению более тесным образом взаимосвязана со шкалами материализма как на частном, так и на интегральном уровнях. Склонность к компульсивному потреблению положительно коррелирует со шкалами «центрированность», «счастье» и интегральным индексом ориентации на материализм.

Кроме того, по выборке девушек выявлено также большее количество статистически значимых взаимосвязей между склонностью к компульсивному потреблению и отношением к деньгам. Склонность к компульсивному потреблению у девушек положительно взаимосвязана со шкалами «финансовый прагматизм», «финансовая озабоченность» и «финансовое тщеславие». При этом шкала «экономность/скупость» опросника MBBS отрицательно взаимосвязана со склонностью к компульсивному потреблению.



Восприятие материальных благ в качестве символа счастья, центрированность на них, сверхзначимость материальных ценностей и стремление к их обретению и приумножению способствуют у девушек увеличению тяги к компульсивным тратам, навязчивости и неконтролируемости, и в общем итоге – дезадаптивности потребления.

Характерной особенностью при этом является сложность и разнонаправленность монетарных аттитюдов в их взаимосвязи со склонностью к компульсивному потреблению у девушек. Склонность к компульсивному потреблению сочетается у девушек не только с тревогой по поводу денег и трат, отношением к деньгам как к символу власти и престижа, прагматичностью и экономизированностью монетарных установок, но и с отказом от экономии и бережливости в отношении денег.

### **Выводы.**

1. В результате анализа данных, полученных в ходе проведения исследования, установлено наличие значительного количества статистически значимых положительных взаимосвязей между склонностью к компульсивному потреблению шкалами материализма и отношением к деньгам.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что восприятие вещей и собственности в качестве ведущей жизненной цели, меры счастья, жизненной удовлетворенности и признание их самооценности, отношение к деньгам как к символу власти, меркантилизм монетарных установок, а также тревога по поводу денег и своего финансового положения способствуют росту склонности личности к компульсивному потреблению.

Следует отметить взаимозависимость и взаимозаменяемость рассматриваемых феноменов. По нашему мнению, высокая значимость для личности материалистических и монетарных ценностей, меркантилизм монетарных установок, монетарная тревожность и отношение к деньгам как к символу власти не только сами повышаются вместе с ростом склонности к компульсивному потреблению, но и являются экономико-психологическими факторами, способствующими формированию этой дезадаптивной и аддиктивной поведенческой модели.

2. Установлено, что существуют специфические особенности взаимосвязи между склонностью к компульсивному потреблению, ориентацией на материализм и отношением к деньгам у юношей и девушек.

В частности, центрированность на материальных благах, признание их высокой самостоятельной ценности, отношение к деньгам как к символу власти и влияния, экономизированный, меркантилистский тип мышления, а также тревога по поводу денег положительно взаимосвязаны и способствуют склонности к компульсивному потреблению у юношей.

В отличие от юношей, у девушек склонность к компульсивному потреблению более тесным образом взаимосвязана со шкалами материализма как на частном, так и на интегральном уровнях.

В частности, у девушек склонность к компульсивному потреблению положительно взаимосвязанна с восприятием материальных благ в качестве символа счастья, центрированностью на них, сверхзначимостью материальных ценностей и стремлением к их обретению и приумножению.

Кроме того, склонность к компульсивному потреблению взаимосвязанна у девушек не только с тревогой по поводу денег и трат, отношением к деньгам как к символу власти и престижа, прагматичностью и экономизированностью монетарных установок, но и с отказом от экономии и бережливости в отношении денег.



Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии тесной взаимосвязи склонности к компульсивному потреблению с ориентацией на материализм и отношением к деньгам, при этом указанная взаимосвязь носит гетерогенный характер и имеет свои специфические особенности у юношей и девушек.

3. Практическая значимость настоящего исследования заключается в возможности использования полученных результатов для прогнозирования индивидуальной предрасположенности к выбору дезадаптивных и аддиктивных моделей потребительского поведения на основе анализа экономико-психологических характеристик личности, а также могут быть использованы для создания программ коррекции зависимого поведения в сфере потребления с учетом индивидуальной и половозрастной специфики отношения людей к материальным аспектам своей жизнедеятельности.

### Список литературы

1. Дейнека О. С. Экономическая психология. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2000. 160 с.
2. Егоров А. Ю. Аддикция к покупкам (компульсивный шопинг) // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова, 2014. № 114(5-2). С. 9–14.
3. Максименко А. А. Стратегии экономического поведения российской молодежи. Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. 224 с.
4. Фернам А. Деньги. Секреты психологии денег и финансового поведения / под общ. ред. А. А. Алексеева. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 478 с.
5. Хащенко В. А. Личность и группа в экономических и управленческих отношениях. М.: Институт психологии РАН, 2016. 535 с.
6. Шперлинь А. В. Роль субъективного экономического благополучия в детерминации экономического поведения личности: монография. Новосибирск: СГУВТ, 2016. 311 с.
7. Duroy D., Sabbagh O., Baudel A., Lejoyeux M. Compulsive buying in Paris psychology students: Assessment of DSM-5 personality trait domains // Psychiatry Res. 2018. Vol. 267. P. 182–186. DOI: 10.1016/j.psychres.2018.06.015.
8. Faber R. J., O'Guinn T. C. A Clinical Screener for Compulsive Buying // Journal of Consumer Research. 1992. Vol. 19. P. 459–469.
9. Harnish R. J., Bridges K. R., Karelitz J. L. Compulsive Buying: Prevalence, Irrational Beliefs and Purchasing // International Journal of Mental Health and Addiction. 2017. Vol. 15. P. 993–1007.
10. Harnish R. J., Bridges K. R., Nataraajan R., Gump J. T., Carson A. E. The impact of money attitudes and global life satisfaction on the maladaptive pursuit of consumption // Psychol Mark. 2018. Vol. 35. P. 189–196.
11. O'Guinn T. C., Faber R. J. «Compulsive Buying: A Phenomenological Exploration» // Journal of Consumer Research. 1989. P. 147–157.
12. Richins M. L., Dawson S. A. A Consumer Values Orientation for Materialism and Its Measurement: Scale Development and Validation // Journal of consumer research. Inc. 1992. Vol. 19, December. P. 303–316.

Дата поступления статьи 08.07.2020





**Балацкая Наталья Яковлевна**

*педагог-психолог, клинический психолог отделения паллиативной помощи  
ГБУЗ НСО «НКРБ №1», действительный член ОППЛ,  
член Ассоциации песочной терапии, Новосибирск, Россия, yalom27@yandex.ru*

## **МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЖЕНЩИНАМ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ДИАГНОЗОМ**

*Аннотация.* В статье анализируются исследования, связанные с выявлением ведущих копинг-механизмов и типов реакций на болезнь у женщин с онкологическим заболеванием. Особое внимание уделено посттравматическому состоянию женщин с онкологическим заболеванием, их эмоциональному состоянию. Представлены результаты исследования по выявлению ведущих копинг-механизмов и типов реакций на болезнь у женщин с онкологическими заболеваниями отделения паллиативной помощи. На основе изучения поведения инкурабельных больных сделаны выводы о необходимости создания модели психологической помощи, адаптированной для женщин с онкологическим диагнозом, с учетом поведения и эмоционального посттравматического состояния. Представлены этапы работы и схема-модель взаимодействия всех участников психологической помощи женщинам с онкологическим диагнозом.

*Ключевые слова:* копинг-механизмы, рак, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), инкурабельный.

**Balatskaya Natalia Yakovlevna**

*Educational psychologist, Clinical Psychologist of the Department of palliative care of the state medical INSTITUTION «NCRB №1», full member of the CPL, member Association of sand therapy, Novosibirsk, Russia, yalom27@yandex.ru*

## **MODEL OF ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL CARE FOR WOMEN WITH CANCER DIAGNOSIS**

*Abstract.* The article presents the results of a research related to the identification of the leading coping mechanisms and types of reactions to the disease in women with cancer in the palliative care department. Special attention is paid to the post-traumatic state of women with cancer, their emotional state. Based on the study of the behavior of incurable patients conclusions were drawn about the need to create a model of psychological care that is adapted for women with cancer diagnosis, taking into account the behavior and emotional post-traumatic state. The stages of work and a schematic model of interaction of all participants in psychological care to women with cancer are presented.

*Keywords:* coping mechanisms, cancer, post-traumatic stress disorder (PTSD), incurabl.

В работе с пациентами, имеющих онкологические заболевания, все более актуальными становятся вопросы психоэмоционального состояния больных, их родственников и сопровождающего медицинского персонала. Осознание диагноза и дальнейшие последствия онкологического заболевания являются серьезной стрессовой нагрузкой, которая может послужить основой для развития посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Одной из важных социально-психологических проблем в онкологической клинике является реакция на болезнь самого пациента и его близких.



В 2011 г. в Санкт-Петербурге проводились исследования на базе онкологического диспансера, целью которого стало выявление особенностей отношения к жизни у людей с онкологическим заболеванием [5]. В исследовании приняли участие женщины от 24 до 42 лет с раком молочной железы. В результате исследования были выделены следующие особенности: фрустрируются духовные потребности; утрачивается субъективный смысл жизни, ценностей; онкобольной находится во внутреннем тупике своего положения и др. Сложность положения женщин с онкологическим заболеванием заключается в том, что женщины «зациклены» на прошлом и настоящем, т. к. в большинстве своем не надеются на будущее и не видят себя в нем. Кроме того, изучение особенностей женщин с онкологическим диагнозом показало, что их психологический возраст гораздо старше возраста здоровых сверстников. Исследования дают право наблюдать изменения в ценностно-ориентационных, смысловых, мировоззренческих, духовных, эмоциональных и других сферах жизни человека. Это подтверждают из своих наблюдений врачи, средний медицинский персонал, службы социальной помощи и, конечно, родственники онкобольных. Несмотря на исследования и наблюдения близких онкобольных нельзя категорично утверждать, что это связано непосредственно с болезнью, в том числе, отношение к жизни, к себе зависит в совокупности и от круга общения, ценностных ориентаций, социальных и возрастных факторов. А рак может стать толчком к переосмыслению, к осознанию, пересмотру отношения к жизни, к себе [3; 5].

Из определения В. А. Бодрова [1], реакция на стресс представляет собой соотношение между условиями среды и имеющимися ресурсами для ответа на эти условия у личности. Качество этих отношений опосредуется через когнитивные процессы оценки. На основе сопоставления первичной (оценка опасности для организма сложившейся ситуации) и вторичной (оценка достаточности своих ресурсов для преодоления этой ситуации) оценок у человека формируется тот или иной способ адаптации. Устойчивые паттерны способов адаптации формируют так называемые копинг-механизмы, или личностные типы отношения к болезни [1].

Для выявления ведущих копинг-механизмов и типов реакций на болезнь у женщин с онкологическими заболеваниями было проведено исследование на базе ГБУЗ НСО «НКРБ № 1» в отделении паллиативной помощи. В исследовании участвовало 15 женщин с инкурабельной формой онкологического заболевания и их детей. Использовались следующие методы исследования:

1. Эмпирические: опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса [4]; методика ТОБОЛ (диагностика типов отношения к болезни), авторы-составители: доктор медицинских наук, профессор Л. И. Вассерман, ведущий научный сотрудник, кандидат медицинских наук Б. В. Иовлев, старший научный сотрудник, кандидат психологических наук Э. Б. Карпова, математик-программист А. Я. Вукс [2].

2. Интерпретационно-описательные: количественные методы (вычисление средних величин), вычисление достоверности по критерию Стьюдента. Статистическая обработка проводилась с использованием программы STATISTICA-7,0.

По результатам эмпирического исследования были получены следующие результаты (табл. 1, 2, 3, 4).



**Показатели средних величин стратегий поведения у женщин с онкологическим диагнозом  
(опросник «Способы совладающего поведения», Р. Лазарус)**

Стратегия поведения	Респонденты															Общ. балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Конфронтация	77,8	27,8	44,4	44,4	66,7	44,4	55,6	55,6	72,8	44,4	44,4	77,8	66,7	27,8	44,4	53,00
Дистанцирование	38,9	50	44,4	33,3	22,2	33,3	50	38,9	22,2	33,3	44,4	44,4	22,2	44,4	33,3	37,01
Самоконтроль	55,6	22,2	66,7	83,9	44,4	66,7	22,2	44,4	44,4	66,7	55,6	55,6	44,4	33,3	83,9	52,67
Поиск соц. поддержки	77,8	66,7	66,7	100	83,3	66,7	66,7	72,2	77,8	66,7	66,7	77,8	93,3	66,7	100	76,61
Принятие ответственности	38,9	44,4	33,3	55,6	44,4	33,3	44,4	38,9	33,3	33,3	33,3	44,4	44,4	44,4	55,6	41,46
Бегство-избегание	55,6	16,7	33,3	55,6	27,8	55,6	33,3	77,8	55,6	44,4	44,4	55,6	27,8	22,2	55,6	44,09
Планирование решения проблем	72,2	66,7	55,6	100	27,8	55,6	66,7	38,9	55,6	44,4	55,6	72,2	27,8	66,7	100	60,39
Положительная переоценка	44,4	55,6	83,3	88,9	88,9	83,3	55,6	55,6	44,4	66,7	66,7	44,4	88,9	55,6	88,9	67,41

Таблица 2

**Показатели достоверности средних величин стратегий поведения у женщин  
с онкологическим диагнозом (опросник «Способы совладающего поведения», Р. Лазарус)**

Стратегия поведения	Критерий достоверности $\chi^2$	p
Конфронтация	1,25	*
Дистанцирование	3,41	*
Самоконтроль	0	нд
Поиск соц. поддержки	5,21	*
Принятие ответственности	0	нд
Бегство-избегание	2,17	*
Планирование решения проблем	0,1	нд
Положительная переоценка	0,1	нд

Примечание: \* $p > 0,5$  (средний уровень достоверности данных).

Таблица 3

**Показатели средних значений типов отношения к болезни у женщин  
с онкологическим диагнозом (методика ТООЛ, Л. И. Вассерман и др.)**

Темы/ Шкалы	Г	Р	З	Т	И	Н	М	А	С	Э	П	Д
I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
I		7,5		2					4	2		2,5
II				2,5	2		2,5	2,5				2,5
III	2			2			4					
IV		3					2	5	2			
V				2	2				2,5			
VI			2,5	2			4					2
VII							3		3,5			2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
VIII							2		7	2		2
IX				2			6		4,5			
X		2			2				7			
XI		3,5					4		1,5			
XII										1,5		2
Сумма	2	16	2,5	12,5	6	0	27,5	7,5	32	5,5	0	15

*Темы:* I – Самочувствие; II – Настроение; III – Сон и пробуждение ото сна; IV – аппетит и отношение к еде; V – отношение к болезни; VI – отношение к лечению; VII – отношение к врачам и медперсоналу; VIII – отношение к родным и близким; IX – отношение к работе (учебе); X – отношение к окружающим; XI – отношение к одиночеству; XII – отношение к будущему.

*Типы отношения:* Г – гармоничный; Р – эргопатический; З – анозогнозический; Т – тревожный; И – ипохондрический; Н – неврастенический; М – меланхолический; А – апатический; С – сенситивный; Э – эгоцентрический; П – паранойяльный; Д – дисфорический.

Таблица 4

**Показатели достоверности средних величин типов отношения к болезни у женщин с онкологическим диагнозом (методика ТОБОЛ, Л. И. Вассерман и др.)**

Тип отношения	Критерий достоверности $\chi^2$	p
Г	2,16	**
Р	3,83	*
З	2,67	*
Т	1,61	**
И	3,15	*
Н	1,01	***
М	2,01	*
А	1,89	*
С	1,65	**
Э	1,11	***
П	2,34	*
Д	1,09	***

Где \* p<0,001, \*\*p<0,01, \*\*\* p<0,05

*Типы отношения:* Г – гармоничный; Р – эргопатический; З – анозогнозический; Т – тревожный; И – ипохондрический; Н – неврастенический; М – меланхолический; А – апатический; С – сенситивный; Э – эгоцентрический; П – паранойяльный; Д – дисфорический.

По результатам анализа ответов по опроснику «Копинг-стратегии» (Р. Лазарус) и методики ТОБОЛ (Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, Э. Б. Карпова, А. Я. Вукс) можно сделать следующие выводы:

1. В структуре совладающего со стрессом поведения у женщин с онкологическим диагнозом преобладали неадаптивные копинг-механизмы: конфронтация (53 балла), дистанцирование (37,01 балла) и бегство-избегание (44,09 балла).

2. Высокая частота копинг-механизма: поиск социальной поддержки, который способствует закреплению у женщин с онкологическим диагнозом ориентации только на использование внешних ресурсов, зависимость от окружающих, потреб-



ность в безусловной опеке и поддержке, отказ от принятия ответственности за преодоление жизненных трудностей.

3. У женщин с онкологическим диагнозом встречается смешанный тип реагирования: сенситивный (32 балла) и меланхолический (27,5 баллов).

4. Преобладали дисфорические (агрессивные реакции) реакции в таких сферах как: настроение, отношение к лечению, отношение к медицинскому персоналу, отношение к будущему.

Таким образом, расширение репертуара проблемно- и эмоционально-фокусированных копинг-стратегий у женщин с онкологическим диагнозом, повышение адаптивности стратегий совладания с актуальными трудностями являются важными задачами психологической работы с этим контингентом пациентов.

У женщин с онкологическим заболеванием возможно поведенческое и эмоциональное проявление реакции на стресс:

- заменяться ажитированным или дезорганизованным поведением;
- навязчивые воспоминания, компульсивные проявления и специфическое для травмы повторяющее поведение;
- ночные кошмары;
- выраженное снижение интереса к ранее значимым видам деятельности;
- чувство отстраненности и отчужденности от других членов семьи;
- раздражительность или вспышки гнева;
- трудности концентрации внимания и другие проявления.

Такие симптомы говорят о наличии посттравматических стрессовых нарушений [9; 11].

Тяжелобольные с онкологическими заболеваниями нуждаются в психологической поддержке. Выбор моделей организации психологической помощи женщинам с онкологическим диагнозом зависит от ряда причин: возраста, специфики проблем, уровня подготовки специалистов сопровождающих пациентов, возможностей и желания совместного взаимодействия тяжелобольных и многое другое [7].

Таким образом, необходима модель организации психологической помощи женщинам (девушкам) с онкологическим диагнозом включающая несколько этапов: диагностика психологического состояния; анализ полученной информации; разработка рекомендаций для близких, психологов, социальных работников и других специалистов, сопровождающих пациентов; консультирование всех участников сопровождения инкурабельного пациента; выполнение рекомендаций; анализ выполнения рекомендаций (отслеживание динамики); проработку и рекомендации дальнейших действий, направленных на психокоррекцию, психотерапию, сопровождение и поддержку женщин с онкологическим диагнозом.

Организацию психологической помощи женщинам с онкологическим диагнозом мы видим с самого «порога» – с постановки диагноза. На этом этапе нужна поддержка в принятии диагноза, в понимании того, что жизнь на этом не закончилась. Кроме того, в первую очередь необходимо обратить внимание врачей-онкологов на то, как озвучивать диагноз, как информировать пациентку о результатах исследования на наличие раковых клеток и их мутации. Необходимо провести корректную психодиагностику пациентки, собрать анамнез для построения дальнейшей работы: оказания психологической помощи, поддержки и психологического сопровождения. Определив жизненно важные ценности онкобольной, ее семью, тех, на кого можно ориентироваться, кто может являться поддержкой, ее хобби, мотивацию к жизни, ее слабые и сильные стороны. Рационально организованная психологическая помощь,



включающая в себя помощь онкопсихологов, работающих как индивидуально, так и в групповой терапии; участие религиозных организаций различных конфессий; социальных работников (помощники, сиделки); центр социального развития; при необходимости консультация юристов; центр занятости населения; отдел культуры и спорта; волонтерские организации; при необходимости благотворительные фонды – дадут положительные результаты: качественную благополучно-психологическую жизнь при онкологическом диагнозе.

На базе паллиативного отделения ГБУЗ НСО «НКРБ № 1» проводятся мероприятия, направленные на психологическую помощь – поддержку онкобольных женщин. Помимо того, что в отделении работает три клинических психолога, придерживаясь преемственности, есть тесная связь с волонтерами: психологи организации «ВолонтерСиб»; студенты факультета психологии ФГБОУ ВО «НГПУ»; учащиеся Новосибирского медицинского колледжа; общественно-пациентская организация «ДиалайфСибирь»; организация «Больничные клоуны»; творческие художественные коллективы; молодежный центр «100 друзей» (г. Бердск); социальная служба «Шаг на встречу» Сретенского Храма (г. Бердск) и многие другие. Благодаря совместной работе оказывается психологическая помощь не только пациентам, но и их близким и семьям. Проводятся совместные мероприятия, мастер-классы, встречи, где женщины знакомятся между собой, находят свои интересы, хобби, приобретая новый смысл в жизни, мотивацию, радость момента. Психологи отделения настроены работать с онкобольными на протяжении всего отрезка их жизни и в дальнейшем, понимая всю тяжесть психологической нагрузки на семью и близких, сопровождая детей, родителей, супругов онкопациентов. В этом и заключается организация психологической помощи онкобольным.

Учитывая опыт зарубежных психологических служб в области онкологии: Линн Халамиш, Холланд Джими, работу отечественных служб [6; 8; 10] и собственный опыт, осмелимся сделать вывод по работе с женщинами с онкологическим заболеванием. Необходимо разработать модель психологической службы с учетом взаимодействия с другими организациями различных направлений, таких как социальная, духовная, педагогическая, юридическая, культурная (творческая, художественная), спортивная, благотворительная, волонтерская. Обмен информацией между ними, интеграция в работе, являются основными факторами обеспечения соответствующего качества жизни, как семье, так и онкобольному. Психолог, в силу того, что является одним из первых специалистов, который знакомится как с семьей, так и с больным, волей обстоятельств должен выполнять функцию координатора, информатора и куратора, как с внутренними, так и с внешними ресурсами, обеспечивающими эффективность психолого-педагогического сопровождения семьи женщины с онкологическим диагнозом.

Этапы работы участников психологической помощи:

I. Диагностика (обследование). Постановка диагноза. Проговаривание диагноза врачом-онкологом, в присутствии клинического психолога.

II. Знакомство клинического психолога и пациентки с РМЖ (рак молочной железы). Психодиагностика.

III. Совместная работа врача–онколога с клиническим психологом.

IV. Делегирование части вопросов социальной службе + совместная работа с социальным психологом; педагогом-психологом. Групповая работа с женщинами, имеющих диагноз «рак молочной железы». Психологическая и социальная работа с семьей (социальные центры: социальные работники; сиделки; «ухажеры»; педагоги-психологи).



V. По необходимости – консультации юристов, центра занятости населения. Контакты с фондом социального страхования.

VI. Взаимодействия с религиозными организациями референтной для пациентки конфессии. А также взаимодействия с различными некоммерческими организациями по поддержке пациентов различных нозологий; волонтерскими организациями; благотворительные фонды и т. п.

Таким образом, психологическая помощь не заключается только в работе одного психолога и только с пациенткой. Это совместная работа, это общий механизм, где в одной цепочке тесно взаимосвязаны и где-то взаимозаменяемы, одновременно и поочередно осуществляют психологические, педагогические и социальные помощь, поддержку, терапию, коррекцию, сопровождение пациентки с РМЖ и членам ее семьи (детям, родителям, супругу и даже друзьям). Схема-модель участников психологической помощи женщинам с РМЖ показана на рисунке 1.



Рис. 1. Схема-модель участников психологической помощи женщинам с РМЖ

Функциональные задачи участников психологической помощи женщинам с онкологическим диагнозом.

Первичную оценку психологического состояния членов семьи, а также их социального, финансового благополучия, делает врач-онколог. Своим мнением, впечатлениями он делится с психологом, курирующим онкологическое отделение.

Психолог в обязательном порядке навещает больного. Методами наблюдения, беседы, анкетирования он собирает сведения, формирует собственное впечатление о наличии таких психологических симптомов, как тревожность, депрессия, которые при дальнейшей работе с пациенткой исследует при помощи выбранных им методик, тестов. Содержанием первичной беседы является выяснение социальных, материальных проблем семьи, связанных с уходом за больным. Профилактика усугубления психоэмоционального состояния членов семьи будет заключаться в информировании о помощи, которую семья может получить у психолога. Психолог информирует семью о том, в какие организации можно обратиться при возникновении соответствующих проблем.



Информация о социальных и финансовых проблемах семьи должна быть доведена психологом до соответствующих служб и фондов, которые могут в чем-либо помочь, поддержать. У психолога должна быть документация сопровождения семьи, пациента, в которой необходимо отразить как проблемы социального характера, имеющие место в семье, так и моменты характеризующие психоэмоциональное состояние членов семьи, пациента. Обусловлено это тем, что, при поступлении пациента непосредственно в онкологическое отделение, его проблемами, а также проблемами семьи будет заниматься психолог отделения.

Психолог при необходимости налаживает взаимодействие с внешними организациями – привлекают волонтеров, фонды; планируют и проводят профилактическую, консультативную и коррекционную работу с онкобольной и членами семьи.

Врач онкологического отделения также является первым человеком, к которому приходят члены семьи пациента. Его роль в участии сопровождения семьи такая же, как у психолога: составить мнение об эмоциональном состоянии семьи, порекомендовать членам семьи посетить консультацию психолога онкологического отделения.

Психолог может начать профилактическую работу по предупреждению возникновения у членов семьи деструктивных эмоциональных реакций, если пациент попадает сразу в отделение.

При выписке больного домой, психолог отделения должен донести соответствующую информацию о проделанной им работе, о необходимости дальнейшего сопровождения членов семьи психологу по сопровождению пациентки в дальнейшем. Члены семьи, при необходимости, должны иметь информацию от психолога отделения о том, что психолог дальнейшего сопровождения является специалистом, к которому можно обратиться при возникших трудностях.

В модели психологической помощи женщинам с онкологическим заболеванием и ее семье должны быть предусмотрены определенные мероприятия, в первую очередь профилактической направленности – консультирование и информирование. Коррекционный процесс всегда индивидуален, эксклюзивен. Но психолог может в профилактической работе с семьей определить ситуации, которые могут возникнуть на этапе проживания семьей терминального состояния близкого человека, и проинформировать семью о таких возможностях. Вполне возможно предугадать, предположить эмоциональную реакцию членов семьи в этих ситуациях, что дает возможность загодя планировать коррекционные методы воздействия, имеющие цель снижения тревожности и ослабления эмоционального напряжения.

Тяжелое состояние здоровья близкого родственника провоцирует у отдельных членов семьи формирование депрессии и депрессивных симптомов, на фоне общего, высокого уровня ситуативной и личностной тревожности. Организация психологической помощи онкобольным и их семьям терминального больного требует изучения особенностей семейных взаимоотношений, выявление потребностей семьи со стороны структурных подразделений, входящих в сферу психологической медицинской, в том числе и паллиативной помощи.

Мультидисциплинарный подход, интегративное взаимодействие медицинского, психологического, социального и духовного блоков; внимание к эмоциональному, социальному, материальному, соматическому здоровью семьи, является сутью психологической помощи, реализующей основной принцип своей деятельности – поддержание должного качества жизни как пациента, так и его семьи.

В результате исследования были определены основные условия, требующие внедрения в деятельность психологической медицинской помощи, для достижения





цели эффективности функционирования модели психологической помощи женщинам с онкологическим заболеванием.

Обеспечение самостоятельности и независимости в выполнении психологом своих функциональных обязанностей.

Психолог должен выполнять обязанности координатора и связующего звена между другими сферами помощи – социальной, волонтерской и т. п.

Наряду с коррекцией актуального эмоционального состояния членов семьи, психолог обязан уделять внимание профилактике возникновения эмоциональных дистрессов, то есть, обратить внимание на такое направление профессиональной деятельности, как консультирование и профилактика.

Анализ проблем, влияющих на создание полноценного интегрированного и комплексного сопровождение семьи и самого пациента с онкологическим заболеванием, послужил основой для предложенной модели психологической помощи женщинам с онкологическим диагнозом.

### Список литературы

1. *Бодров В. А.* Проблема преодоления стресса. Часть 1: «COPING STRESS» и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 1. С. 122–133.
2. *Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Карпова Э. Б.* [и др.] Методика для психологической диагностики типов отношения к болезни: методические рекомендации. СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 2001. 33 с.
3. *Гнездилов А. В.* Психология и психотерапия потерь: пособие по паллиативной медицине и сказкотерапии для врачей, психологов, волонтеров и всех интересующихся проблемой. Киев: АДЕФ, 2013. 256 с.
4. *Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В.* Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
5. *Липецкий Н. Н.* Психологические особенности отношения к жизни онкологических больных (на примере женщин больных раком молочной железы III ст.) [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2013. № 7 (54). С. 372–374. URL: <https://moluch.ru/archive/54/7448/> (дата обращения: 21.02.2020).
6. *Беляев А. М.* Онкопсихологии для врачей-онкологов и медицинских психологов / под ред. А. М. Беляева, В. А. Чулковой, Т. Ю. Семиглазовой, М. В. Рогачева. СПб.: Любавич, 2017. 352 с.
7. *Сенина В. С.* Психологический статус онкобольного пациента // Молодой ученый. 2017. № 48. С. 164–168.
8. *Сидоров П. И., Парняков А. В.* Введение в клиническую психологию. М.; Екатеринбург: Академический Проект: Деловая книга, 2000. Т. I. 416 с.
9. *Тарабрина Н. В.* Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Речь, 2001. 47 с.
10. *Тарабрина Н. В., Ворона О. А., Курчакова М. С.* [и др.] Онкопсихология: посттравматический стресс у больных раком молочной железы. М.: Институт психологии РАН, 2010. 176 с.
11. *Ташлыков В. А.* Психологические защиты у больных с неврозами и психосоматическими расстройствами. СПб.: СПб МАПО, 1992. 23 с.

Дата поступления в редакцию 10.03.2020



# ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

---

УДК 376.36+159.922.7

**Дронова Ирина Николаевна**

*детский нейропсихолог, руководитель Центра психологии «Семья и Детство»,  
Павлодар, Республика Казахстан, dronova.i@mail.ru*

**Сарсембаева Элла Юрьевна**

*кандидат психологических наук, старший преподаватель высшей школы  
педагогике ПГПУ, Павлодар, Республика Казахстан, elmasars@mail.ru*

## ПРОВЕДЕНИЕ КУРСА-ИНТЕНСИВА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ЦЕНТРА

*Аннотация.* В статье описывается структура и особенности проведения курса-интенсива для детей с особыми образовательными потребностями и их родителей, направленный на запуск развития речи, а также представлены достигнутые детьми результаты. Сделаны выводы о комплексном воздействии специалистов и родителей на ребенка: развивающий комплекс упражнений для ребенка с задержкой речевого развития должен сочетаться с психолого-педагогическим сопровождением родителей (их участие в курсе-интенсиве, обучение конструктивному общению с ребенком) и командной работой специалистов.

*Ключевые слова:* дети с особыми образовательными потребностями, коррекционно-развивающая работа, «запуск речи» речи ребенка с задержкой речевого развития, важность детско-родительских отношений в формировании речи ребенка.

**Dronova Irina Nikolaevna**

*Children's neuropsychologist, Head of the Center of psychology «Family and  
childhood», Pavlodar, Republic of Kazakhstan, dronova.i@mail.ru*

**Sarsembayeva Ella Yuryevna**

*Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer  
of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar State Pedagogical University,  
Pavlodar, Republic of Kazakhstan, elmasars@mail.ru*

## CONDUCTING AN INTENSIVE COURSE FOR CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT IN A SPECIALIZED CENTER

*Abstract.* The article describes the structure and features of the intensive course for children with special educational needs and their parents, aimed at rapid speech development, and also presents the results achieved by children. Special attention is paid to the complex impact on the child: a developing set of exercises for a child with speech delay should be combined with psychological and pedagogical support of parents (their participation in the intensive course, training in constructive communication with the child) and team work of specialists.

*Keywords:* children with special educational needs, correctional and developmental work, launching the speech of a special child, the importance of child-parent relations in the formation of a child's speech.



Формирование личности ребенка с проблемами речевого развития и поведения, его социализация, сопровождение развития особенного ребенка зависит прежде всего от его взаимодействия с родителями, с матерью [7]. Центр психологии «Семья и Детство», осуществляющий свою деятельность с 2005 г., регулярно проводит курсы-интенсивы, направленные на развитие речи детей, которых мы называем особенными. С некоторыми интересными результатами мы хотим поделиться в этой статье.

Особенные дети, занимающиеся в Центре – это дети с нарушениями речи, коммуникации и поведения, зачастую плохо идущие на контакт, не имеющие указывающих жестов, обращенной речи; не реагирующие на инструкции, не имеющие навыков самообслуживания (одевание, прием пищи); имеющие склонность к удовлетворению своих запросов через истерики, манипуляции, протестное поведение, с выставленным ПМПК заключением «Замедленное психическое развитие (ЗПР)», «Слуховая и речевая агнозия», «Задержка речевого развития» (ЗРР), «Синдром дефицита внимания и гиперактивность» (СДВГ) и др. [3, 6, 9, 10].

Качественное отличие проведения плановой работы Центра и курса-интенсива состоит в том, что, кроме участия в «интенсиве» тех же специалистов, тех же форм работ (групповых и индивидуальных), используемых в работе Центра, осуществлялась ежедневная обязательная работа специалистов с родителями, а также проводились совместные занятия специалистов, родителей и детей. До обеда специалистами Центра проводились групповые занятия, после каждый специалист занимался с ребенком индивидуально. По окончании отведенного времени ребенок «переходит» к следующему специалисту. Общее время индивидуальной работы – не более 10 минут и зависит от истощаемости нервной системы ребенка, в некоторых случаях продолжительность занятия может составлять 2 минуты.

Структура курса-интенсива по «запуску речи».

1 этап. Диагностический

На этом этапе происходит формирование группы, диагностика проблем развития ребенка, изучение результатов исследования узких специалистов (психоневролога, заключение ПМПК, педиатра и др.) и разработка индивидуальных направлений коррекционной деятельности для ребенка.

Например: Аяжан. Цели: работа с праксисами (оральный, кистевой, пальцевой, артикуляционный), расширение круга мотивационный ценностей, повышение концентрации и устойчивости распределения устойчивого внимания, расширение интеллектуальных способностей (инструкция сопоставления «Дай такой же», работа над пониманием речи (отзывать на имя, различение предметов в пространстве, работа с инструкциями).

Ограничениями вхождения в группу является наличие у детей психических расстройств или состояние психоза.

На этом этапе мы также наблюдаем к каким развивающим предметам и методическому материалу ребенок имеет положительный эмоциональный отклик. И первичная работа (включение ребенка в групповую работу) будет начинаться с этих предметов. Например: ребенок проявил интерес к камешкам. Тогда с помощью этих камешков мы будем проводить различную работу – перекладывать, сопоставлять, рисовать на них, класть на отдельные части тела (руки, ноги, живот...), постепенно добавляя другой стимульный материал. Необходимо создание ситуации безопасности и эмоциональной стабильности для коррекционной работы.



2 этап. Основной. На этом этапе работа курса-интенсива распределена по направлениям, представленным на рисунке 1.

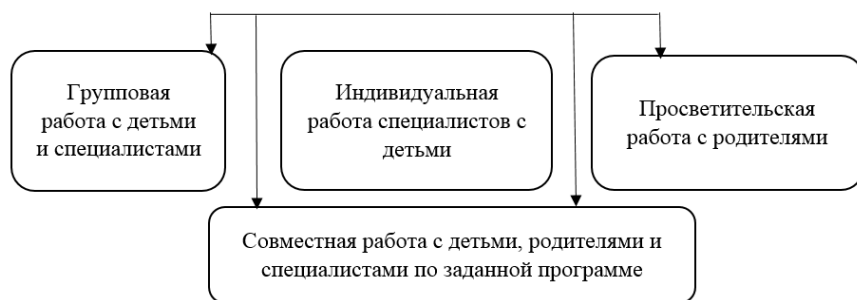


Рис. 1. Направления коррекционной работы в курсе-интенсиве по развитию речи с детьми дошкольного возраста с ЗРР

3 этап. Подведение итогов.

Проводится ежедневно (обсуждение проблем, выработка рекомендаций), еженедельно (коррекция индивидуальной коррекционной программы), в конце курса-интенсива – подведение итогов проведенной программы, выдача рекомендаций родителям и последующая их разработка для следующих курсов.

Рассмотрим этапы проведения курса-интенсива более подробно.

1 этап.

Для участия в курсе-интенсива нами были отобраны 10 человек. Общие поведенческие особенности детей мы приводим в таблице 1.

Таблица 1

**Общие поведенческие особенности детей дошкольного возраста с ЗРР**

№ п/п	Имя	Диагноз, поведенческие проявления	Возраст
1.	Артем	Слуховая и речевая агнозия, полный симбиоз с мамой	1 год 9 мес.
2.	Инвар	Слуховая и речевая агнозия, полный симбиоз с мамой, «висит» на ней, щипает и бьет ее	2 года
3.	Толя	ЗПР, отдельные слоговые обозначения, речь жестовая	6 лет
4.	Ернур	Умственная отсталость легкой степени, тревожное состояние	4,5 года
5.	Аглия	РАС, тревожное состояние, речи нет, протестное поведение	4 года
6.	Эльмар	СДВГ	5 лет 9 мес.
7.	Саша	ЗРР, ЗПР, поведенческие нарушения	4 г. 8 мес.
8.	Жангир	ЗРР, дефицит внимания, импульсивность	5 л. 5 мес.
9.	Ксюша	ЗРР, тревожно-депрессивное состояние	3 г. 4 мес.
10.	Слава	Слуховая и речевая агнозия	2 г. 3 мес.

2 этап.

2.1 Родителям. Для родителей (были матери и бабушки) проводились специальные занятия-лекции, занятия-практикумы, на которых объяснялись не только особенности развития мозга ребенка, возрастные особенности, но и проводились тренинги по развитию эмоционального интеллекта родителей, личностная терапия родителей.

*Пример:* мать ребенка Инвара отличалась от других участников *постоянной* улыбкой. Для неспециалиста – это приветливость. Для специалиста – это маска, которая подавляет истинные эмоции. Какую реакцию видит ребенок на собственное поведение, «незрелые» эмоциональные проявления? Улыбку. Поэтому ребенок не может понять, правильно ли он поступает в том или ином случае, у ребенка нет примера для проявления собственной палитры эмоциональных проявлений, и такой типаж «приветливой мамы» только усугубляет проблему развития речи у ребенка.

Инвар проявляет поведенческую расторможенность, полный симбиоз с матерью, «висит» на ней, щипает и бьет ее. На вопрос: «Вы говорите ребенку, что Вам больно, что так делать нельзя?», – она отвечает: «Я боюсь его ранить, обидеть, не хочу, чтобы он страдал от моих упреков».

После проведения коррекционной работы, после того, как она разрешила себе грамотно проявлять разные эмоции, быть живой, реагирующей на эмоциональные ситуации, произошло включение в групповую работу ребенка. Ребенок меньше стал проявлять негативизм, стал слышать ведущего специалиста и, как результат, мы услышали первые звуки (афферентный артикуляционный праксис) и слоги.

На курсе-интенсиве папы И. не было. Когда мать показала ему видеоотчет достижений сына, папа плакал 10 минут. Потому что он увидел *другого ребенка*.

*Пример:* женщине 28 лет, трое детей, ее инфантилизм сложно поддавался коррекции. Но ее научили основам взаимодействия с ребенком, развивающим играм. Как результат, мы смогли активизировать речевую активность ребенка, увеличить запас активных слов. То есть, создавая благоприятную среду для развития мозга ребенка, мы можем способствовать развитию речи, всех познавательных процессов.

*Пример:* Толя, 6 лет с ЗПР, посещает специализированный детский сад, но вербальная речь отсутствует, полная замена жестовой речью. Мама очень тревожна, во взаимоотношениях с ребенком проявляет гиперопеку. Так, на одном из занятий («Осенний лес. Пчелы») детям предлагалось попробовать мед. Мамы должны были помочь ребенку. Толя не хотел пробовать мед, но его мать, нацеленная на выполнение задания, заставляла сына не просто попробовать мед, а съесть полную ложку: то есть наблюдается тревожность, граничащая с невротизацией. Мать Толи была очень настойчива по отношению к нему.

Гиперопека не только тормозит развитие ребенка, но и тормозит развитие речи. Так как родители делают все за ребенка, у малышей пропадает стимул и желание делать что-либо самостоятельно.

2.2 Детям. Весь комплекс упражнений мы условно разбили на группы:

- групповая работа с детьми и специалистами утром;
- после обеда – работа со специалистами (детский нейропсихолог, логопед-дефектолог когнитивный психолог, специалист по сенсорной интеграции, АВА-специалист, психологи и тьюторы, закрепленные за каждым ребенком);
- работа в круге с родителями, специалистами и детьми по заданной специалистами программе. Обязательное условие – в круг должна быть включена мать ребенка, происходит отслеживание и обучение конструктивному взаимодействию матери с ребенком (насколько самостоятельно ребенок выполняет задания, каким образом мама реагирует на ошибки ребенка, происходит ли после этого агрессия в ее сторону, как следствие, ощущает ли себя ребенок успешным или неуспешным);
- совместная игровая деятельность родителей с детьми и специалистами (основная цель: обучение конструктивному взаимодействию матери и ребенка);
- фольклорные упражнения (всегда используются в конце занятия): хороводы,



потешки, считалки и т. д. Цель упражнений – ритуальность, повторяемость, групповая работа, дыхательная гимнастика, основанная на протяжности звукового сопровождения, задаваемость ритмического рисунка;

– упражнения, направленные на осознание своей телесности, образа «Я») [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

– ежедневная рефлексия, обратная связь между родителями и специалистами (Заполнение «Листа успешности» каждой матерью: отмечаются достижения ребенка за день) – не более 15 минут.

3 этап. Подведение итогов.

Первый вывод, который мы сделали по завершению курса – мы помогли каждому ребенку. Некоторые результаты мы представили в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты, достигнутые ребенком в результате прохождения курса-интенсива по «запуску речи»**

№ п/п	Имя	Результаты, достигнутые ребенком
1.	Артем	Появилось много звуков, появились навыки самообслуживания
2.	Инвар	Включение ребенка в групповую работу, меньше стал проявлять негативизм, стал слышать ведущего специалиста и, как результат, мы услышали первые звуки (афферентный артикуляционный праксис) и слоги
3.	Толя	Ребенок, будучи дома, зашел в туалет. Когда дверь туалета открыл папа, ребенок произнес: «Жди!». Обозначение собственных границ, запуск речи на 2 неделе. Формирование навыков групповой игры
4.	Ернур	Стал спокойнее, увереннее появились звуки А, О. Стал различать предметы в пространстве и выполнять инструкции. Мама отмечает самостоятельность ребенка и прекращение истерик дома
5.	Аглая	Появилось понимание речи, стала слышать инструкции, появился интерес к занятиям. Маму радует то, что она спокойно может заходить в магазин, а ребенок ждет, слышит ее, спокойно реагирует в магазине на реплику «Сегодня я тебе это не куплю»
6.	Эльмар	Стал более включенным в занятия, научился ждать, ушли истерики
7.	Саша	Улучшилась экспрессивно-импрессивная речь, появился контроль двигательных и когнитивных психических функций, снижено количества проявлений гиперактивности
8.	Жангир	Речь стала четче, увеличилась концентрация и объем внимания, стал увереннее, спокойнее, научился ждать. Как отмечает мама: ребенок спит один, не приходит к родителям ночью в кровать
9.	Ксюша	Стала спокойнее, увереннее, появились новые слова (15 слов), появился интерес к занятиям. Мама отмечает: появилось больше самостоятельности, дочь стала сама раздеваться и есть ложкой
10.	Слава	Стал более усидчивее, новые звуки и слова: звук «А», «мама», «пить», научился дуть, почувствовал возможность управления собственными губами

Второй важный вывод. Обязательно будет наблюдаться сопротивление матери. Это может быть неосознанная, но вполне закономерная реакция. Поэтому на курсе-интенсиве должна быть организована работа с такого рода сопротивлением. Формы сопротивления разнообразны: сонливость, отвлекаемость, доказательство собственной правоты, удрученность, возвращение к привычным, но неэффективным способам реагирования на поведение ребенка.

Например, на групповом семинаре-тренинге для родителей матерей обучали правильной реакции на возникновение у ребенка истерики на занятии: если ребенок



плачет, нужно сесть рядом, сопереживать ему, использовать фразы; «Я понимаю тебя», «Я вижу, что ты расстроен», «Ты устал, тебе плохо, но мы занимаемся (опора на визуальное расписание) и потом пойдем домой». Непосредственно перед занятием родители получают четкие инструкции о правилах взаимодействия с ребенком. Но, к сожалению, на занятии мама может очень грубо сказать ребенку: «Не ори!», «Успокойся!», «Замолчи немедленно!», «Когда ты уже заткнешься?». Здесь важна помощь специалиста. И как правило, специалист помогает выстраивать поведение на этом этапе взаимодействия с ребенком. Если в обучающей безопасной среде мать не может поменять собственное поведение, не умеет транслировать эмоционально зрелые эмоции, ничего и не изменится в поведении ребенка, речь не запустится.

Поведение матери подготавливает поведение ребенка. Обучение матери новому поведению, новым паттернам общения, кардинально отличающимся от привычных, происходит сложно и чаще всего сопровождается кризисом. Это можно сравнить с протеканием любого соматического заболевания: выздоровление всегда происходит через ухудшение самочувствия. Что касается поведения взрослых людей, имеющих ребенка (в том числе и норматипичного), то формирование их осознанного родительства – процесс сложный и многогранный, формирующийся на протяжении всей жизни, зависящий от семейных и национальных традиций, уровня эмоционального интеллекта, критического мышления, типа воспитания и взаимоотношений в родительской семье и т. д. И не всегда родительство является осознанным.

– Матерей нужно обучать (прописывать, обсуждать, повторять в разных ситуациях с обязательной супервизией ведущего специалиста), как разговаривать с ребенком;

– Мы не оцениваем ребенка, мы его любим всегда. Если ребенок плачет, то мы должны поговорить с ним: «Тебе плохо?», «Ты расстроен?», «Я рядом, давай вместе...»;

– Ребенок может не говорить, потому что мама безэмоциональна, говорит с «закрытыми губами», использует метафоры или абстрактные существительные. Ребенок такую речь не воспринимает, потому что нет зрительного образа и нет эмоций, на которые он реагирует. Поэтому с ребенком нужно говорить четко, понятно, эмоционально;

– Вопросы, обращенные к ребенку, должны быть понятными. Пример неэффективного вопроса: «Почему ты плачешь?» Попробуйте задать такой вопрос взрослому человеку – Вы не получите ответ. Во всяком случае, взрослый ответит не сразу, задумается над ответом. По-другому ребенок будет отвечать на вопросы: «Ты сейчас злишься (расстроен), потому что...»;

– Необходима работа над эмоциональным интеллектом матери, которая транслирует собственное поведение ребенку.

Третий вывод. Необходима работа с командой специалистов, которая заключается не только в комплексной разработке индивидуальной коррекционной программы, но и в ежедневной рефлексии, профилактике синдрома эмоционального выгорания, правильном питании и соблюдении водного баланса как условия работы всей команды специалистов. Обсуждение трудностей с использованием технологии мозгового штурма, проговаривание даже незначительной проблемы, ситуации, связанной с ребенком. Время ежедневной рефлексии должно быть ограничено 15-ю минутами, но является важным ритуальным завершением каждого рабочего дня.

В заключении следует отметить, что для закрепления положительного эффекта, достигнутого ребенком, необходима дальнейшая работа. Но полученный детьми



и их родителями опыт безусловно даст как минимум богатый материал для размышления, как максимум – стимул для грамотного психолого-педагогического сопровождения развития и социализации ребенка, как полноценной личности.

### Список литературы

1. *Айрес Э. Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2018. 272 с.
2. *Аверина И. Е.* Группы кратковременного пребывания: организация и содержание работы: практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. 176 с.
3. *Александрова О. В.* Развитие мышления и речи для малышей 4–6 лет. М.: Эксмо, 2013. 48 с.
4. *Мазурова Н. В.* Особенности адаптации родителей к болезни ребенка // Российский педиатрический журнал. 2013. № 5. С. 50–56.
5. *Новиковская О. А.* Малыш учится говорить. Развитие речи 1–3 лет. М.: АСТ, 2018. 30 с.
6. *Нуриева Л. Г.* Развитие речи у аутичных детей. М.: Теревинф, 2012. 112 с.
7. *Овчарова Р. В.* Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
8. *Сборник подвижных игр. Для работы с детьми 2–7 лет / автор-составитель Э. Я. Степаненкова.* М.: Мозаика-синтез, 2011. 144 с.
9. *Янушко Е. А.* Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2016. 128 с.
10. *Янушко Е. А.* Помогите малышу заговорить. Развитие речи детей 1–3 лет. М.: Эксмо, 2016. 424 с.

Дата поступления в редакцию 10.06.2020





## ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, 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 раз в год. Сроки выхода номеров журнала – конец каждого квартала текущего года. Полнотекстовые статьи размещаются на сайте журнала после размещения № 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 выпусках журнала размещены на сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>

### **Общий порядок опубликования**

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@gmail.com](mailto:smalta.journal@gmail.com)

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, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, тел. (383) 244-00-77), 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 вышеуказанными 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 «СМАЛЬГА» – рецензируемое научное издание. Принятые к рассмотрению материалы проходят несколько этапов рецензирования.

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

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. Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.

### 3.2. Процесс рецензирования.

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

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

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



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

3.2.3. Решение о принятии к публикации основывается на поступивших рекомендациях рецензентов журнала. Наличие положительной рецензии членов редакционной коллегии и редакционного совета не является достаточным основанием для публикации статьи.

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.

Если принято решение «рекомендовать к публикации с учетом исправления отмеченных недостатков», то *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. Редакция ведет переписку с автором, ответственным за переписку и указанным в сопроводительном письме *корреспондирующим.* Корреспондирующий автор выступает контактным лицом между редакцией и соавторами, самостоятельно согласовывает все изменения в статье с соавторами.

Корреспондирующий автор должен отправить статью на электронную почту журнала и собрать все необходимые документы, согласовав их и подписав у соавторов. Корреспондирующий автор ответственен за целостность и правильность сопроводительных документов, направляемых в редакцию.

При отправке статьи корреспондирующий автор должен указать свою электронную почту. На указанную электронную почту корреспондирующий автор будет получать уведомления о статусе статьи, отзывы рецензентов, замечания редакторов и любую информацию, связанную со статьей.

Корреспондирующий автор должен информировать соавторов и привлекать их к принятию решений по вопросам публикации: ответы на комментарии рецензентов, исправление статьи и утверждение итогового варианта.

Корреспондирующий автор должен оперативно отвечать на запросы редакции, профессионально и в кратчайшие сроки – на вопросы рецензента. Корреспондирующий автор должен быть доступен 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, корреспондирующий автор должен уточнить причину изменений (в случае добавления авторы 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 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 см

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

Абзацный отступ (красная строка): 1,25

Межстрочный интервал: 1,15

Объем статьи: 12–25 стр.

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 e-mail: [smalta.journal@gmail.com](mailto:smalta.journal@gmail.com)

4.2. Структура авторского резюме (метаданные).

#### 4.2.1. УДК

4.2.2. Публикуемые сведения к статье **на русском языке:**

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

– Следующая строка: **полные сведения об авторе** – ученая степень, ученое звание, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение), город, страна, e-mail, ORCID (желательно).



*Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур. Если авторов несколько, информация о них представляется поочередно. Шрифт жирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по центру.*

– Через пропущенную строку: **Аннотация** статьи, не менее 450–500 знаков – *структурированная развернутая аннотация содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология, результаты исследования, заключение (выводы)*. Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.

– На следующей строке: **Ключевые слова** (5-7 слов), размер шрифта – 12.

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

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

– Следующая строка: **полные сведения об авторе** – *ученая степень, ученое звание, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), занимаемая должность, (для студентов/магистрантов/аспирантов – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение), город, страна, e-mail, ORCID (желательно)*. *Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур. Если авторов несколько, информация о них представляется поочередно. Шрифт жирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по центру.*

– Через пропущенную строку: размещается **аннотация** статьи (Abstract), не менее 450–500 знаков – *структурированная развернутая аннотация содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология, результаты исследования, заключение (выводы)*. Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.

– На следующей строке: **ключевые слова (Keywords)**, 5–7 слов, размер шрифта – 12.

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

4.4. **Пристатейный список литературы** (на русском языке).

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

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

4.5. **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, указывается ссылка по тексту статьи. В случае цитирования страницы указываются рядом с номером источника, например, «Текст цитаты...» [3, с. 32]. Использование подстрочных ссылок не допускается.

Пример оформления материалов для публикации приведен в *приложении 1*.

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



4.7. На отдельной (последней) странице размещаются полные сведения об авторе/авторах (*приложение 2*):

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

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого. Сведения об авторах не учитываются при подсчете количества страниц.

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

Материалы статей, принятые к публикации, проходят редакционную подготовку к публикации – 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.**

Подготовленные к публикации файлы статей размещаются на сайте журнала в открытом бесплатном доступе. Метаданные опубликованных статей выпуска регистрируются в российских системах и базах данных, размещаются, в библиографических сервисах в сроки, установленные соответствующими договорами, распространяются по электронной подписке.

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

#### **7. Ответственность.**

Материалы публикуются в авторской редакции. Авторы опубликованных материалов **несут ответственность** за оригинальность и содержание публикуемых материалов, подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и прочих сведений. В то же время редакция **не несет ответственность** за достоверность информации, приводимой **авторами**.

#### **По вопросам публикации обращаться:**

Марина Викторовна Шпехт, тел. +7 (383) 244-00-77; 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, каб. 402 факультета психологии (Центр практической психологии), ФГБОУ ВО «НГПУ».

E-mail: [smalta.journal@gmail.com](mailto:smalta.journal@gmail.com)

Подробная информация также размещена на официальном сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>



## Пример оформления материалов для публикации

УДК .....

**Бугрова Нина Владимировна**

*педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, г. Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru*

### ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ПРИЕМНЫМИ РОДИТЕЛЯМИ

*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.

**Bugrova Nina Vladimirovna**

*educational psychologist of the 1st category, Urban center of psycho-pedagogical support, Novosibirsk, Russia, bugrova@yandex.ru*

### FORM OF PSYCHOLOGISTS' WORK WITH FOSTER PARENTS

*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.

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 литературы

1. *Арестова Т. З.* Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы. 2012. № 3. С. 23–26. DOI .....
2. *Материалы* Всероссийского форума приемных семей [Электронный ресурс] 2019. URL: <http://cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.ru>. (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.



**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 1st category
Место работы с указанием адреса: (на русском и английском языке) – кафедра, факультет, – учебное заведение или организация	г. Новосибирск, ул. Ленина, д. 2. Novosibirsk, st. Lenin, 2. Городской центр психолого-педагогической поддержки Citycenter of psychological and pedagogical support
Место учебы для студентов, магистрантов, аспирантов, соискателей, адъюнктов: (на русском и английском языке) – курс, направление обучения, – факультет, учебное заведение	нет
Почтовый адрес (полностью)	Россия, 630000, г. Новосибирск, ул. Ленина, 1, кв. 1.
Контактный телефон	+7- ___ - ___ - ___ - ___
e-mail:	bugrova@yandex.ru





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

Контакты для дополнительной информации: р.т. +7 (383) 244-03-78, м.т. +7-923-226-48-47, e-mail: svetanesterova@yandex.ru, Нестерова Светлана Борисовна, ответственный секретарь приёмной комиссии факультета психологии; сайт университета <https://www.nspu.ru/abiturient/>

### **БАКАЛАВРИАТ**

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология	Русский язык Биология Обществознание	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология семейных отношений		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология управления		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Консультативная психология		Очная, заочная	Бюджетное, 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 (профильный)	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 психо-коррекционных 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.

## **ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ**

*Студенты приобретают* компетенции в области:

- консультирования руководителей и специалистов по вопросам психологии управления, психологических аспектов маркетинга, рекламы, построения системы мотивирования и профессионально-личностного развития сотрудников;
- поиска и привлечения ресурсов для развития организации;
- разработки технологии формирования общественных настроений и мнения, планирование и психологическая поддержка PR-компаний, повышения эффективности информационного воздействия, в т.ч. в рекламе, продвижении услуг;
- обучения эффективному общению и конструктивному разрешению конфликтов;
- отбора, подбора и аттестации кадров, выстраивание системы обучения и повышения квалификации, повышение качества обслуживания;
- организация процесса создания и развития корпоративной культуры, налаживание деловой коммуникации между людьми в сфере бизнеса; консультирование в преодолении кризисов развития организации;
- оказания помощи в профессиональном самоопределении и построении профессиональной карьеры, сопровождения личности в ситуации профессиональных кризисов и предупреждения профессиональной деформации.

*Сфера профессиональной деятельности выпускников:*

- производственно-управленческие структуры;
- образовательные учреждения;
- учреждения социальной защиты населения;
- учреждения молодежной политики;
- кадровые агентства;
- психологические центры.



**КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Студенты приобретают компетенции в области:*

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

*Сфера профессиональной деятельности выпускников:*

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

**44.03.02 Психолого-педагогическое образование****ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Студенты приобретают компетенции в области:*

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

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

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Студенты приобретают компетенции в области:*

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

*Сфера профессиональной деятельности выпускников:*

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



## 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Студенты приобретают компетенции в области:*

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

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

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

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

*Сфера профессиональной деятельности выпускников:*

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

**СПЕЦИАЛИТЕТ**

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология служебной деятельности	Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов	Русский язык Биология Обществознание	Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое обеспечение служебной деятельности в экстремальных условиях		Очная	Внебюджетное
Педагогика и психология девиантного поведения	Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное



**44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения****ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

*Студенты приобретают компетенции в области:*

- своевременного 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.



## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

*Студенты приобретают компетенции в области:*

- осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников МЧС, вернувшихся из «горячих точек»;
- оказания психологической помощи семьям сотрудников МЧС
- осуществления психологической помощи в реабилитации населения в экстремальных ситуациях (пожары, землетрясения и т.д.);
- применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета сотрудника МЧС.

*Сфера профессиональной деятельности выпускников:* психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства чрезвычайных ситуаций РФ, предполагающим работу в условиях экстремальных ситуациях (катастрофах).

### МАГИСТРАТУРА

#### **37.04.01 Психология**

Консультативная психология и психотерапия

Клиническая психология

Психология развития

Драматерапия виктимности

#### **44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

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

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психология и педагогика образования одаренных детей

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

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

Специальная психология

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология развития	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Клиническая психология	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Консультативная психология и психотерапия	Заочная	Внебюджетное
	Драматерапия виктимности	Заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология и педагогика образования одаренных детей	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих	Заочная	Бюджетное, внебюджетное



	Девиантология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое сопровождение школьной службы медиации	Очная, заочная	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, канд. 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.

#### КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Руководитель:* О. О. Андронникова, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

*Программа направлена* на подготовку психолога, способного решать комплексные задачи психологической диагностики, экспертизы и помощи гражданам в общественных, образовательных, научно-исследовательских и консалтинговых организациях, учреждениях здравоохранения и социальной защиты населения, а также в сфере частной практики – предоставление психологической помощи или психологических услуг физическим и юридическим лицам.

#### ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

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

*Программа направлена* на подготовку выпускника, готового к научно-исследовательской деятельности в области психологии развития, к преподавательской деятельности в области психологии, к практической деятельности в сфере образования, культуры, спорта и др. сферах.

Сформированные компетенции позволят магистрам проводить исследование процессов развития и формирования психики человека на разных ступенях жизненного цикла; исследование закономерностей развития индивидуальности и субъектности ребенка; сравнительное изучение развития психики в разных культурах, исследование социальной и биологической детерминации психического развития человека; изучение объективных и субъективных факторов, содействующих или препятствующих прогрессивному развитию и реализации потенциалов человека.



## **ДРАМАТЕРАПИЯ ВИКТИМНОСТИ**

*Руководитель:* Е. В. Руденский, доктор социол. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

*Программа направлена* на подготовку выпускника, способного осуществлять исследовательскую деятельность, связанную с проблемами социализации личности в семье, в образовательном процессе школы, в образовательном процессе высшего учебного заведения, в профессиональной деятельности и межличностных отношениях, в соответствии с современными достижениями социальной психологии развития и социальной педагогики социализации личности, на основе новейших научных достижений в области социальной психологической виктимологии личности.

Это программа академической магистратуры по подготовке психологов-педагогов как социальных психологов-виктимологов и как социальных терапевтов-виктимологов, специалистов способных решать проблемы психологической и социальной уязвимости личности к трудным жизненным ситуациям и социальным деструкциям, и социальным рискам.

Это *единственная* в отечественной и зарубежной педагогике профессионального образования *академическая программа магистратуры*, где в качестве основной единицы психологического анализа рассматривается дефицит социально-личностных компетенций, а социальная терапия виктимности личности рассматривается как дидактическая технология девиктимизации личности.

### **44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

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

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

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

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

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





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

*Руководитель:* И. А. Федосеева, доктор пед. наук, профессор кафедры практической психологии 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.

## **ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ**

*Руководитель:* Т. Л. Павлова, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

*Программа направлена* на подготовку магистров к работе, связанной с образованием одаренных и мотивированных детей, а именно: выявление, развитие, обучение, психолого-педагогическое сопровождение и социальная поддержка одаренных и мотивированных детей; с формированием у магистров компетенций для работы в области педагогической и научно-исследовательской деятельности, связанной с одаренными и мотивированными детьми в школах разного типа, а так же вузах, реализующих психолого-педагогическое направление.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ**

*Руководитель:* Н. Я. Большунова, доктор психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

*Программа направлена* на подготовку высококвалифицированных профессионалов, обладающих глубокими знаниями в сфере педагогики и психологии, способных осуществлять профессиональную деятельность в области урегулирования конфликтов; владеющих теорией и практикой альтернативного метода разрешения споров и конфликтов в сфере социального взаимодействия; владеющих научно-исследовательскими, экспертными, психодиагностическими, коррекционными, медиаторными методами и техниками.

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

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

## **СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Руководитель:* О. К. Агавелян, доктор психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «НГПУ».

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



## 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 раз в год. Сроки выхода номеров журнала – конец каждого квартала текущего года.

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 № в системе РИНЦ.

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

