



# ВЕСТНИК

ЧЕЛЯБИНСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

ОБРАЗОВАНИЕ  
И ЗДРАВООХРАНЕНИЕ

ISSN 2409-4102

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2014 году

2021 № 2–3 (14–15)

## УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Челябинский государственный университет»

## Главный редактор

академик РАН, доктор медицинских наук, профессор **А. В. Важенин**

## Ответственный секретарь

кандидат биологических наук **А. А. Минасова**

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В. Г. Дегтярь**, академик РАН, доктор технических наук, профессор (Государственный ракетный центр имени академика В. П. Макеева, Россия); **В. А. Тупиков**, кандидат медицинских наук (Челябинский государственный университет, Россия), **Н. А. Шаназаров**, доктор медицинских наук, профессор (Больница медицинского центра управления делами президента Республики Казахстан, Казахстан)

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

**А. Ю. Савочкина**, доктор медицинских наук, председатель редакционной коллегии (Челябинск); **Н. В. Держинский**, кандидат медицинских наук (Челябинск); **А. И. Долгушина**, доктор медицинских наук (Челябинск); **А. С. Доможирова**, доктор медицинских наук (Челябинск); **А. В. Привалов**, доктор медицинских наук, профессор (Челябинск); **Н. М. Эрлихман**, кандидат медицинских наук (Челябинск)

Журнал выходит 4 раза в год

Адрес издателя:

Россия, 454001, Челябинск,  
ул. Братьев Кашириных, 129

Адрес редакции:

Россия, 454021, Челябинск,  
ул. Молодогвардейцев, 57а,  
аудитория 213  
Тел. +7 (351) 799-71-58

С требованиями  
к оформлению статей можно  
ознакомиться на сайте журнала  
[http://www.csu.ru/faculties/  
DocLib3/fundamental\\_medicine.  
aspx](http://www.csu.ru/faculties/DocLib3/fundamental_medicine.aspx)

Журнал зарегистрирован  
в Роскомнадзоре.  
Свидетельство  
ПИ № ФС77-58492

Журнал включен  
в Реферативный журнал  
и Базы данных ВИНТИ РАН

Журнал индексируется  
в базе данных РИНЦ

Корректор **Е. С. Меньшенина**  
Верстка **Е. С. Меньшениной**

Подписано в печать 20.12.21.  
Выход в свет 28.12.21.  
Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 11,6.  
Уч.-изд. л. 9,2.  
Тираж 100 экз. Заказ 556.  
Цена свободная

Редакция журнала может не разделять точку зрения авторов публикаций.

Ответственность за содержание статей и качество перевода аннотаций  
несут авторы публикаций.

**Цель журнала** — представить российской и зарубежной научной  
и научно-педагогической общественности, а также докторантам, аспирантам,  
магистрантам и другим обучающимся учреждений высшего образования новые  
научные результаты, имеющие значение в различных областях фундаментальной  
и прикладной науки по педагогике, психологии, биологии и медицине.

Отпечатано:

Издательство Челябинского  
государственного университета  
Россия, 454021, Челябинск,  
ул. Молодогвардейцев, 57б



# BULLETIN

## OF CHELYABINSK STATE UNIVERSITY

### EDUCATION AND HEALTHCARE

ISSN 2409-4102

ACADEMIC PERIODICAL

Founded in 2014

2021 № 2–3 (14–15)

#### FOUNDER

Chelyabinsk State University (CSU)

#### Editor-in-chief

*A.V. Vazhenin*, academician of the RAS, Doctor of Medical Sciences, Professor

#### Executive secretary

*A.A. Minasova*, Candidate of Biological Sciences

#### EDITORIAL BOARD

**V.G. Degtyar**, Academician of the RAS, Doctor of Technical Sciences, Professor (State Rocket Center named after Academician V.P. Makeev, Russia); **V.A. Tupikov**, Candidate of Medical Sciences (Chelyabinsk State University, Russia); **N.A. Shanazarov**, Doctor of Medical Sciences, Professor (Hospital of the Medical Center for the Administration of the President of the Republic of Kazakhstan, Kazakhstan)

#### EDITORIAL BOARD OF SCIENTIFIC DIRECTIONS

**A.Yu. Savochkina**, Doctor of Medical Sciences, Chairman of the Editorial Board (Chelyabinsk); **N.V. Derzhinskiy**, Candidate of Medical Sciences (Chelyabinsk); **A.I. Dolgushina**, Doctor of Medical Sciences (Chelyabinsk); **A.S. Domozhirova**, Doctor of Medical Sciences (Chelyabinsk); **A.V. Privalov**, Doctor of Medical Sciences, Professor (Chelyabinsk); **N.M. Erlikhman**, Candidate of Medical Sciences (Chelyabinsk)

#### The journal is published four times per year

Address of Publisher:  
129 Bratiev Kashirinykh St.,  
Chelyabinsk, 454001, Russia

Editorial office's address:  
57a Molodogvardeitsev St.,  
Chelyabinsk, 454021, Russia, room 213  
Telephone: + 7 (351) 799-71-58

All the requirements  
are available on the web-site  
[http://www.csu.ru/faculties/DocLib3/  
fundamental\\_medicine.aspx](http://www.csu.ru/faculties/DocLib3/fundamental_medicine.aspx)

Academic periodical  
is registered  
in Federal Supervision Agency  
for Information Technologies  
and Communications  
Certificate ПИ № ФС77-58492

Abstracting and indexing  
in Referativny Zhurnal  
and VINITI Database RAS

Indexed in the RSCI Database

Proofreader *E.S. Menshenina*  
Imposition by *E.S. Menshenina*

Passed for printing 20.12.21.  
Date of publication 28.12.21.  
Format 60×84 1/8. Litho paper.  
Font Times.  
Conventional print. sh. 11,6.  
Ac.-publ. sh. 9,2.  
Circulation 100 copies. Order 556.  
Open price

The Editorial Board may not share the views of the authors.

Authors are responsible for the article content and quality of annotations' translation.

**The purpose of the journal** is to present to the Russian and foreign scientific and pedagogical community, as well as to doctoral students, postgraduate students, undergraduates and other students of higher education institutions new scientific results of importance in various fields of fundamental and applied science in pedagogy, psychology, biology and medicine.

Printed:  
Publishing Office  
of Chelyabinsk State University  
57b Molodogvardeitsev St.,  
Chelyabinsk, 454021, Russia

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОБЗОР МНЕНИЙ

- А. А. Горчинская, Р. Е. Капелюшник.* Психологические аспекты проблемы безнадзорности несовершеннолетних ..... 5
- В. Л. Бозаджиев.* Гаджет-аддикции, их виды и психологические характеристики ..... 9
- С. А. Белоусова, А. В. Ботезат, Р. Ф. Гатауллин, Е. А. Родионова, К. Д. Черных.* Обзор современных практик психологической поддержки инкорпорации детей индигенных мигрантов с большой культурной дистанцией в российское принимающее сообщество ..... 22

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

- Н. Г. Быструшкина, О. А. Титова.* Изучение иррациональных убеждений у студентов медицинского университета ..... 46
- С. Н. Ярошенко.* Экспериментальное исследование корреляции мотивации обучения в вузе и мотивационной структуры личности у студентов с ограниченными возможностями здоровья ..... 51

### СООБЩЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

- Р. Р. Илимбетов.* Коммуникативная толерантность и стрессоустойчивость персонала учреждения ФСИИ ..... 55
- П. И. Колесникова.* Привлекательность профессии для студента-юриста на этапе первичной профессионализации ..... 63
- Е. Э. Лисовская.* Взаимосвязь физической подготовленности и психологической устойчивости военнослужащих ..... 68
- Н. А. Хисариева.* Подходы к исследованию понятия психического здоровья ..... 72

### ОБМЕН ОПЫТОМ

- О. Р. Карбанова.* Психологическая подготовка военнослужащих к профессиональной деятельности ..... 81
- А. А. Федюрко, Е. А. Шумилова.* Нейропсихологическая профилактика и коррекция психологического развития дошкольников по методу замещающего онтогенеза в условиях инклюзивного образования ..... 85
- Е. А. Мартынова, С. М. Томилова.* Организационно-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации ..... 91
- Г. А. Винькова, Е. И. Рыжая.* К вопросу включения цветоимпульсной терапии в комплекс оздоровительных мероприятий по охране зрения младших школьников ..... 96

---

## CONTENTS

### REVIEW OF OPINIONS

- A.A. Gorchinskaya, R.E. Kapelyushnyk.* Ensuring the psychological safety of the educational process in educational institutions of higher education..... 8
- V.L. Bozadzhiev.* Gadget addictions, their types and psychological characteristics ..... 20
- S.A. Belousova, A.V. Botezat, R.F. Gataullin, E.A. Rodionova, K.D. Chernykh.* Review of modern practices of psychological support for incorporation of children of foreign migrants with a long cultural distance into the Russian receiving community ..... 40

### EXPERIMENTAL MATERIALS

- N.G. Bystrushkina, O.A. Titova.* The study of irrational beliefs among students of medical university ..... 50
- S.N. Yaroshenko.* An experimental study of the correlation between the motivation of students with disabilities to study at a university and their motivational personality structure..... 53

### MESSAGES FROM YOUNG SCIENTISTS

- R.R. Ilimbetov.* Communicative tolerance and stress resistance of the staff of the establishment of the federal punishment service..... 60
- P.I. Kolesnikova.* Attractiveness of the profession for a law student at the stage of primary professionalization..... 66
- E.E. Lisovskaya.* The relationship between physical fitness and psychological stability of military personnel ..... 70
- O.N. Khisarieva.* Approaches to the research of the concept of mental health ..... 79

### EXPERIENCE EXCHANGE

- O.R. Karabanova.* Psychological preparation of military personnel for professional activity ..... 83
- A.F. Fedyurko, E.A. Shumilova.* Neuropsychological prevention and correction of psychological development of preschool children by the method of substitution ontogenesis in inclusive education ..... 89
- E.A. Martynova, S.M. Tomilova.* Organizational and pedagogical support of children with mental retardation in a preschool educational organization ..... 94
- G.A. Vin'kova, E.I. Ryzhaya.* On the question of including pulse color therapy in the complex of healthcare measures for the protection of the vision of younger school children ..... 98

---

---

# ОБЗОР МНЕНИЙ

## REVIEW OF OPINIONS

---

---

*Вестник Челябинского государственного университета.  
Образование и здравоохранение. 2021. № 2—3 (14—15). С. 5—8.*

УДК 159.9:34  
ББК 88.4

DOI: 10.24411/2409-4102-2021-102-301

### Психологические аспекты проблемы безнадзорности несовершеннолетних

*А. А. Горчинская, Р. Е. Капелюшник*

*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*

В статье рассматриваются психологические аспекты проблемы безнадзорности несовершеннолетних, проводится анализ соотношения феноменов безнадзорность и беспризорность, раскрываются социально-психологические причины безнадзорности, анализируются психологические дефекты семейного и школьного воспитания, препятствующие нравственно-правовой социализации несовершеннолетних, освоению ими социально значимых ролей. Представлены пути выхода «трудных подростков» из-под социального контроля, примитивизации их потребностной сферы, что обусловлено психологическими механизмами безнадзорности.

**Ключевые слова:** *несовершеннолетний, психологические причины безнадзорности, беспризорность, психологические проблемы семейного и школьного воспитания, деформация социализации подростка, психология «трудного подростка».*

Безнадзорность несовершеннолетних является одной из актуальнейших проблем современного российского общества. Традиционно причины безнадзорности связываются с кризисами экономической и политической жизни в государстве, обуславливающими создание объективных факторов, которые катализируют данный процесс, что приводит к психологическим проблемам внутри семейного и школьного воспитания.

Часто понятия «безнадзорность» и «беспризорность» рассматривают как тождественные. Однако каждое из них имеет свое смысловое содержание. Так безнадзорным является человек, лишенный присмотра, а беспризорным — бездомный, живущий на улице.

В 60-х годах XX века в СССР беспризорность трактовалась как отсутствие у детей и подростков постоянного места жительства, определенных занятий, семейного или государственного попечения и систематического воспитательного воздействия в результате утраты родителей, ухода из семьи, бегства из воспитательного учреждения и других причин. Позже понятие «беспризорные дети» перестало употребляться в официальных документах. Считалось, что в государстве имелись лишь единичные случаи временного ухода детей из семьи или из детских домов из-за конфликтов с родителями, воспитателями, в поисках новых впечатлений.

В то же время детские приемники-распределители, в тот период находившиеся в ведомстве

Министерства внутренних дел, регулярно отчитывались о наполняемости не только потерявшими детьми и подростками-«путешественниками», но и теми несовершеннолетними, которые вели бездомный образ жизни, самостоятельно обеспечивая свое существование попрошайничеством, проституцией, кражами.

В начале нового столетия беспризорность стала пониматься как отсутствие у детей и подростков семейного или государственного попечения, педагогического надзора и нормальных условий жизни [5; 6]. Между тем, термин «безнадзорность» начал употребляться при рассмотрении проблем детской преступности и ее причин. Правонарушения несовершеннолетних обуславливали безнадзорностью, что нашло отражение в правовых актах, юридической и иной официальной литературе. Актуальный на сегодняшний день Федеральный закон Российской Федерации «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ предлагает следующее определение: безнадзорным признается несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и содержанию со стороны родителей или законных представителей либо должностных лиц; беспризорный — это тот же безнадзорный, но не имеющий места жительства и места пребывания [1].

Очевидно, что при своем сущностном различии безнадзорность и беспризорность имеют свою причинно-следственную связь. Безнадзорность служит благоприятной почвой для беспризорности.

Безнадзорный подросток, в отличие от беспризорного, как правило, живет под одной крышей с родителями, сохраняет связи с семьей, у него может быть эмоциональная привязанность к кому-либо из членов семьи, но связи эти достаточно хрупкие и находятся под угрозой атрофии и разрушения. Предоставленные себе, несовершеннолетние бросают учебу, все свободное время проводят на улице. По этой причине безнадзорность может привести подростка к беспризорности, социальной дезадаптации, деформации процесса социализации.

Социально-психологические причины безнадзорности часто находятся в тесной связи с социально-экономическими проблемами, приводящими к кризису семьи, увеличением числа разводов, потерей одного из родителей, опекунов, ухудшением климата в семье, грубым обращением с детьми, физическими наказаниями, сексуальным, физическим и эмоциональным насилием со стороны взрослых [4].

Тяжелое материальное положение, алкоголизм и наркомания, маргинализация общества создают серьезные деформации детско-родительских отношений. Растет число неблагополучных семей, в которых дети не получают возможности удовлетворения основных потребностей в любви, заботе, внимании и участии со стороны окружающих.

Неблагоприятная обстановка в семье, непрочные эмоциональные контакты родителей с подростками значительно усиливают восприимчивость последних к антиобщественным влияниям. В этом случае задачи коррекции поведения, нейтрализации психологических дефектов семейного воспитания несовершеннолетних ставятся государством перед школой. Однако и школьное обучение, и воспитание не всегда отличается психологической компетентностью педагогического состава и стремлением качественно решать поставленные задачи, результатом чего является формализация взаимодействия с подростками. Психологические проблемы, обусловленные дефектами семейного и школьного воспитания, наслаиваясь на возрастные особенности несовершеннолетних, формируют склонность к бродяжничеству, обуславливают криминализацию личности подростка [7].

Большинство безнадзорных — «трудновоспитуемые» подростки, у которых негативное семейное воспитание определяет слабую выраженность со-

циальной роли учащегося. Такие несовершеннолетние ухудшают взаимоотношения между учениками в классе, отрицательно влияют на слабых, неустойчивых учеников, плохо учатся, нарушают дисциплину, нередко совершают хулиганские поступки.

Учителя в целом относятся к «трудновоспитуемым» резко отрицательно. Обычно все их попытки справиться с неуспеваемостью и недисциплинированностью этих ребят сводятся к методам «негативного стимулирования» — нравоучительным беседам, взысканиям, наказаниям, проработкам в присутствии всего класса и т. д. Психологическая некомпетентность педагогов не только не приносит позитивных результатов коррекции поведения подростков, но, наоборот, еще больше озлобляет и настраивает несовершеннолетних против учителей и школы.

Рассмотрение таких несовершеннолетних учителями с позиции «трудный» способствует оправданию своей психолого-педагогической несостоятельности в решении проблемы воспитания данной категории подростков. В то же время следует отметить, что подобное отношение не формируется посредством однократного воздействия и является прогнозируемым. Как правило, разрыв между системой внешних требований, связанных с учебной, с одной стороны, и объективными данными (возможностями и способностями) таких несовершеннолетних для учебы, с другой, возникает у «трудновоспитуемых» еще в младших классах. Этот конфликт нередко глубоко переживается ребенком, вызывая у него фрустрационные, стрессовые и аффективные состояния [2; 3].

Стигматизация является одним из средств социального контроля — социальных санкций. Она представляет собой сложный процесс социального взаимодействия, ведущий к отвержению лиц с определенными нежелательными признаками, которыми обладает нестандартный человек. Это приводит к девальвации (обесцениванию) стигматизированного индивида, снижению его социального статуса. Стигматизирующие признаки гиперболизируются окружающими и способствуют обесцениванию положительных сторон личности «трудного» подростка [7].

Отсутствие поддержки со стороны близких людей, преобладание отрицательной оценки поведения, некорректность и психологическая некомпетентность педагогов формирует у несовершеннолетних механизмы самозащиты. Первоначально это пропуски школьных занятий с целью избежания неудач, связанных с обучением и общением, а спустя некоторое время, полное прекращение посещения образовательного учреждения [8].

Создавшийся таким образом жизненный вакуум, заполняется тем, что может компенсировать подрастку эмоциональный дискомфорт. Обособляясь от семьи и школы, он начинает самостоятельную жизнь, поддержание которой обеспечивается воровством, разбоем, ночевками в подвалах и на вокзалах. Обостренные в данном возрасте потребности в общении, самоутверждении, понимании и личностной защите удовлетворяются в группе таких же озлобленных неудачников. Вследствие отсутствия социально-позитивных связей со школой, обладая избытком времени, беспризорники тратят свой досуг на сомнительные развлечения (хулиганство, вымогательство и т. д.).

В итоге по механизму регрессии подростки фиксируются на примитивных формах проведения досуга, где удовлетворение базисных потребностей и определение статусных позиций происходит примитивными способами (курение, алкоголь, карты, ранние половые отношения и т. д.). «Примитивизация» деятельности с неизбежностью приводит к дальнейшей «примитивизации» личности несовершеннолетних, что проявляется в отсутствии элементарных культурных запросов, преобладании в структуре потребностей материальных, физиологических (сексуальных), извращенных квазипотребностей (алкоголь, нар-

котики). На этом этапе своей деморализации «трудновоспитуемые» нередко становятся правонарушителями, а затем и преступниками.

Статус «безнадзорность» является противопоставлением окружающему миру, что проявляется в ряде особенностей поведения несовершеннолетних. Сюда относятся в первую очередь такие признаки их независимости, как особенности одежды, жаргон. Употребляемые подростками термины нередко грубы, подчеркнута условность, словам придается смысл, противоположный их обычному значению, часто встречается заимствование слов из блатного лексикона. Вся эта словесная игра выполняет психологическую функцию отделения «своих» от «посторонних», а также укрепляет групповую солидарность [4].

Таким образом, психологические дефекты семейного и школьного воспитания затрагивают все структурные элементы социализации и проявляются в дефектах выполнения социальной роли, в разрыве эмоциональных связей несовершеннолетнего с родителями, одноклассниками и педагогами, в выходе из-под норм социального контроля, в формировании извращенной примитивной структуры потребностей, удовлетворение которых обуславливает овладение социальной ролью «безнадзорности».

### Список литературы

1. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 24.04.2020) // Собрание законодательства Российской Федерации. — 1999. — № 26. — Ст. 3177.
2. Белоусова, С. А. Опыт организации вторичной психологической профилактики самоповреждающего поведения школьников / С. А. Белоусова, Т. А. Зайцева, Н. Ф. Билецкая // Вестник ЧелГУ. Сер.: Образование и здравоохранение. — 2020. — № 1. — С. 24—46.
3. Ветошкин, С. А. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : учеб. пособие / С. А. Ветошкин. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. — 307 с.
4. Долгова, А. И. Криминология: учебник для вузов / А. И. Долгова. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Норма : Инфра-М, 2016. — 1008 с.
5. Костюнина, Н. Ю. Социально-педагогическая профилактика бродяжничества и беспризорности / Н. Ю. Костюнина // Вестник ЧелГУ. Сер.: Образование и здравоохранение. — 2013. — № 34. — С. 41—44.
6. Соколова, В. В. Влияние семейного воспитания на формирование девиантного поведения детей / В. В. Соколова // Вестник ЧелГУ. Сер.: Образование и здравоохранение. — 2015. — № 1 (3). — С. 102—106.
7. Шиханцов, Г. Г. Юридическая психология : учеб. для вузов / Г. Г. Шиханцов; под ред. В. А. Томсинова. — М. : Зерцало, 1998. — 352 с.
8. Шнейдер, Л. Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков : учеб. и практикум для академ. бакалавриата / Л. Б. Шнейдер. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб. : Питер, 2019. — 219 с.

### Сведения об авторах

**Горчинская Анастасия Анатольевна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. *hanaberiya@yandex.ru*

**Капелюшник Роман Ефимович** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. *hanaberiya@yandex.ru*

*Bulletin of Chelyabinsk State University.*

*Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 5—8.*

## Ensuring the psychological safety of the educational process in educational institutions of higher education

**A.A. Gorchinskaya**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. hanaberiya@yandex.ru*

**R.E. Kapelyushnyk**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. hanaberiya@yandex.ru*

The article considers the psychological aspects of the problem of neglect of minors, analyzes the ratio of the phenomena of neglect and homelessness, reveals the socio-psychological causes of homelessness, analyzes the psychological defects of family and school education, preventing the moral and legal socialization of minors, their mastery of socially significant roles. The ways of “difficult adolescents” escape from social control, primitivization of their needs sphere, which is caused by psychological mechanisms of neglect, are presented.

**Keywords:** *minors, psychological causes of neglect, homelessness, psychological problems of family and school upbringing, deformation of adolescent socialization, psychology of the “difficult teenager”.*

### References

1. Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih [On the Fundamentals of the System of Prevention of Child Neglect and Juvenile Delinquency]. *Sobranie zakonodatel'stva RF* [Collection of Laws of the Russian Federation], 1999, no. 26, art. 3177. (In Russ.)
2. Belousova S.A., Zaitseva T.A., Biletskaya N.F. Opyt organizatsii vtorichnoi psikhologicheskoi profilaktiki samopovrezhdayushchego povedeniya shkol'nikov [Experience of Organizing Secondary Psychological Prevention of Self-Damaging Behavior of Schoolchildren]. *Vestnik ChelGU. Ser.: Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of chelyabinsk state university. Education and healthcar], 2020, vol. 9, no. 1, pp. 24—46. (In Russ.)
3. Vetoshkin S.A. *Profilaktika beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih* [Prevention of child neglect and juvenile delinquency]. Ekaterinburg, Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij univessitet, 2010. 307 p. (In Russ.)
4. Dolgova A.I. *Kriminologiya* [Criminology]. Moscow, Norma, NIC Infra-M, 2016. 1008 p. (In Russ.)
5. Kostyunina N.Yu. Sotsial'no-pedagogicheskaya profilaktika brodyazhnichestva i besprizornosti [Social and pedagogical prevention of vagrancy and homelessness]. *Vestnik ChelGU. Ser.: Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of ChelSU. Ser.: Education and health care], 2013, no. 34, pp. 41—44. (In Russ.)
6. Sokolova V.V. Vliyanie semeinogo vospitaniya na formirovanie deviantnogo povedeniya detei [The Influence of Family Education on the Formation of Deviant Behavior of Children]. *Vestnik ChelGU. Ser.: Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of ChelSU. Ser.: Education and health care], 2015, no. 1 (3), pp. 102—106. (In Russ.)
7. Shihancov G.G. *Yuridicheskaya psihologiya* [Legal Psychology]. Moscow, Zercalo, 1998. 352 p. (In Russ.)
- Shnejder L.B. *Psihologiya deviantnogo i addiktivnogo povedeniya detej i podrostkov* [Psychology of deviant and addictive behavior in children and adolescents]. St. Peterburg, Piter, 2019. 219 p. (In Russ.)

## Гаджет-аддикции, их виды и психологические характеристики

*В. Л. Бозаджиев*

*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*

Являясь одним из важнейших атрибутов жизни современного человека, гаджеты, вместе с тем создают определенные социально-психологические и эмоционально-психологические проблемы в процессе взаимодействия личности с обществом, в межличностных отношениях. В статье с психологической точки зрения рассматривается понятие «гаджет-аддикция», представлена психологическая характеристика СМС-аддикции, сетевых аддикций, информационной аддикции, селфи-аддикции.

**Ключевые слова:** *гаджет; гаджет-аддикция; смс-аддикции, сетевые аддикции, информационные аддикции, селфи-аддикции.*

Анализ фундаментальных и прикладных исследований показывает, что подавляющее большинство ученых, вовлеченных в данную проблематику, исследовали химические аддикции. Значительно меньше внимания уделяется (хотя в последние годы число работ все увеличивается) нехимическим аддикциям, особенно электронным [10]. В то же время из последних наиболее изученными оказываются интернет-аддикции, игровые компьютерные аддикции и телевизионные аддикции. Что же касается гаджет-аддикций, то эта проблема в публикациях представлена довольно ограниченно.

Это обстоятельство и привлекло наше внимание. Термином «гаджет», как правило, обозначается техническое приспособление (в том числе с цифровыми технологиями), портативное устройство, или приложение, обладающее повышенной функциональностью, но ограниченными возможностями. В настоящее время к гаджетам относят любые цифровые аппараты, размеры которых позволяют подсоединить их к персональному компьютеру, смартфону или надеть на руку и пр.

Несомненно, гаджеты сегодня — это атрибут, без которого обойтись в современной динамичной жизни становится все труднее. Гаджеты реализуют стремление человека к коммуникации, с их помощью мы постоянно находимся «на связи» с другими, можем одновременно взаимодействовать с предметами различной природы. Гаджет представляет динамическую систему с элементами самоорганизации, находящуюся в постоянном развитии за счет автоматического обновления программного обеспечения.

По данным исследования, проведенного британской компанией Penn Schoen Berland, 69 % опрошенных заявили, что гаджеты и им подобные технологии помогают наладить личные

отношения, 57 % надеются на то, что гаджеты помогут развитию сфер образования и здравоохранения (49%). Молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет надеются, что будущие технологии сделают их жизнь лучше, проще и интереснее. 86 % респондентов считают, что инновации в области технологий уже делают их жизнь гораздо проще. Особенно полезными гаджеты оказываются в экстремальных, чрезвычайных ситуациях, когда необходимо срочно вызвать скорую медицинскую помощь, сотрудников полиции или службы спасения. Трудно переоценить полезность гаджетов в жизни людей с ограниченными возможностями здоровья. Гаджеты помогают переносить одиночество, в том числе при нахождении на лечении в учреждениях здравоохранения.

Тем не менее ситуация такова, что постоянное, привычное, чрезмерно увлеченное пользование гаджетами зачастую приводит к формированию у пользователей гаджет-аддикции, и, как следствие, аддиктивного поведения. Неумеренное, бесконтрольное, избыточное пользование портативными электронными устройствами в детском возрасте приводит к негативным последствиям в психическом и физическом здоровье развивающейся личности.

В последние годы, пусть не так часто, или не так часто, как хотелось бы, но появляется все больше исследований, посвященных отношению пользователей к своим гаджетам, как правило, мобильным телефонам, смартфонам, состоянию пользователей в случае потери возможности воспользоваться своим гаджетом, а также проблемам, возникающим в ситуациях чрезмерной увлеченности гаджетами. Речь идет об исследованиях, проводимых за рубежом. В России, к сожалению, серьезных исследований подобного рода крайне мало.

В этой связи уместно отметить эксперимент, проведенный в Италии — 300 человек на 15 дней оставили без мобильной связи. Спокойно пережили эту потерю 30 % испытуемых, 70 % ощущали нехватку телефона, 25 % из них чувствовали себя просто отвратительно, 48 % испытуемых признались, что без мобильного телефона у них пропал интерес к сексу. Психологи, проводившие эксперимент, отметили, что сознание таких людей находится в постоянной готовности отреагировать на новую информацию — SMS или e-mail. В результате у человека снижается концентрация внимания, и он не может посвятить себя выполнению текущих задач. Эта зависимость получила название «инфомания».

В ходе исследований обнаружено, что чрезмерная увлеченность мобильным телефоном, смартфоном наносит не только психологический ущерб, но представляет собой и экономическую проблему. Обнаружено, что отвлечение от работы из-за проверки электронной почты и обмена электронными сообщениями обходится американцам в 588 млрд долларов в год. Время, затраченное человеком в подобных ситуациях, составляет в среднем 28 % от рабочего дня квалифицированного сотрудника [8]. По другим данным 72 % не отходят от гаджета дальше чем на полтора метра, 19 % признались, что не могут отвлечься от телефона в церкви; 12 % берут гаджет с собой в уборную и ванну; 55 % не отвлекаются от смартфонов во время вождения; 33 % продолжают «сидеть» онлайн во время свиданий; 9 % не отрываются от гаджета даже во время занятия сексом [см. 19].

Зависимость от гаджетов тесно связана с понятием **номофобии** — страх остаться без мобильного устройства или забыть его. К признакам номофобии относятся: гаджет всегда, при любых условиях находится при пользователе, в том числе во время приема пищи, в постели, в туалетной комнате, на деловой встрече и пр.; приоритетное внимание к уровню заряда аккумулятора, наличию средств на счете, наличию сети wi-fi; при недоступности гаджета возникает сильный стресс, сопровождающийся раздражительностью, чувством потерянности, безысходности, повышением пульса, учащением сердцебиения и пр.; утрачивается интерес ко всему, что не имеет отношения к гаджету — «живому» общению с людьми, к сферам жизни, не требующим, или препятствующим постоянному «общению» с гаджетом; игнорирование опасности при пользовании гаджетом во время вождения автомобиля, при переходе проезжей части улицы и т. п. и другие.

Одним из проявлений гаджет-аддикций является фаббинг — привычка постоянно отвлекаться

на свой гаджет во время общения с собеседником. Фабберы используют телефон, как правило, не для звонков. Они «зависают» в чатах, читают различные цитаты, шутки, обновляют статусы, скачивают музыку и смотрят фильмы. Фаббер боится отключить телефон, думая, что пропустит что-то важное. В итоге человек становится замкнутым, раздражительным, его можно легко сравнить с игроманом, который не может прожить без своего гаджета ни минуты. Вскоре у него начинаются серьезные проблемы со здоровьем. У фаббера, как правило, нет настоящих друзей, поскольку общению с друзьями он предпочитает «позависать» в своем телефоне. Фаббинг — одна из причин разногласий, конфликтов, возникающих в межличностных и, в частности, супружеских отношениях. В исследованиях прослеживаются два подхода к пониманию причин и содержания этого феномена. Первое — фаббинг — результат совокупности видов аддиктивного поведения. В основе фаббинга лежат такие явления, как зависимость от телефона, частота включенности в чаты посредством смс, использование интернета, зависимость от социальных медиа (включая социальные сети), интернет-зависимость, игровая зависимость, половая принадлежность и наличие смартфона [23]. Согласно второму подходу, фаббинг не следует однозначно рассматривать как результат зависимого поведения. Скорее всего — это следствие изменения норм социального поведения и общения. Причина — зависимость от смартфона, возникающая вследствие интернет-аддикции, страха пропустить события в социальных сетях и проблем с самоконтролем.

Фаббинг не только вносит перемены в повседневную жизнь человека, но выступает и как стрессогенный фактор в близких отношениях. Увеличение времени на использование гаджетов делает партнерские и личные отношения более размытыми, снижается интимность и близость в отношениях. Появилось даже понятие — партнерский фаббинг (Pphubbing), когда романтический партнер использует или отвлекается на мобильный телефон, находясь рядом, в компании своего партнера. Такой фаббинг влияет не только на удовлетворенность отношениями, но и на удовлетворенность жизнью в целом, способствуя усилению депрессии [24].

По мнению большинства представителей современного поколения, гаджеты и иные современные технологии делают людей менее человечными, и общество слишком сильно полагается на них [7]. Гаджеты и прочие электронные помощники хотя и делают жизнь удобнее, но нас — глупее [1].

Весьма характерно, что многие пользователи сами прекрасно понимают вред гаджет-аддикций,

осознают пагубное влияние гаджетов на развитие психики ребенка, на процесс его социализации, на решение повседневных задач жизнедеятельности человека. Вот что пишет один из пользователей [1]:

«Абсурдная ситуация: гаджеты, созданные помогать людям, поработают волю и принесут больше вреда, чем пользы. Это фактически оружие массового поражения для всей планеты. Нам промывают мозги и делают покорными рабами, которым неинтересно жить в нормальной среде, ограничивают наше развитие, формируют из прекрасного общества и радужных, открытых людей одиноких и несчастных. Перевоплощают в моральных инвалидов... Ужасно, что все начинается с самого детства и продолжается во взрослой жизни».

Уточним, гаджеты вполне можно отнести к категории оружия массового психологического поражения.

Число пользователей гаджетами растет, количество гаджетов у населения увеличивается, однако культура пользования этими устройствами оказывается, как правило, на низком уровне. Об этом свидетельствует и поведение многих пользователей в театрах и концертных залах, в кинотеатрах, в музеях, в учреждениях здравоохранения и образования, в ресторанах и кафе, на рабочем месте, на совещании, во время управления автомобилем, в молитвенных зданиях религиозных обществ и т. д. Особенно поражают реакции некоторых обывателей на случайные ситуации, в которые попадают люди, остро нуждающиеся в экстренной медицинской или иной помощи. Вместо того чтобы вызвать скорую медицинскую помощь или службу спасения, очевидцы хватаются за смартфон и снимают (на их изысканном языке «фоткают») возникшую у них перед глазами картину.

Гаджет-аддикция сегодня — это проблема, прежде всего, психологическая, и решать ее необходимо своевременно, профессионально не доводя гаджет-аддикта до патологической зависимости и далее до медикаментозного вмешательства.

Попытки определить возможности и способы борьбы с гаджет-аддикциями, конечно существуют. Например: ограничение времени взаимодействия с гаджетом (до одного часа в день); ограничение в покупке нового гаджета или аксессуара к старому раз в три месяца, а то и реже; при возникновении желания обратиться к гаджету сходить погулять, в тренажерный зал, в кино, театр и т. п.; чаще приглашать в гости друзей, знакомых; убеждать себя отложить на несколько дней приобретение нового гаджета. И так далее.

Гаджет-аддикция в ее психологическом понимании представляет собой пристрастие, порочную склонность к бесконтрольному, неуправляемому пользованию гаджетами, пагубную привычку, эмоциональную привязанность, состояние, присущее любому человеку. С этой точки зрения гаджет-аддикция — это нормальное состояние и одновременно промежуточный шаг к формированию симптомов зависимости от гаджетов как заболевания.

Жизнедеятельность современного человека обнаруживает весьма широкое разнообразие проявлений зависимости от гаджетов. Наиболее распространенными являются такие формы гаджет-аддикций как СМС-аддикции, сетевые аддикции, информационные аддикции, селфи-аддикции. Кратко остановимся на их основных характеристиках.

**СМС-зависимость** характеризуется потребностью в общении посредством мобильных сообщений, число которых в течение суток может составлять несколько десятков. Общение с помощью СМС предпочитается и заменяет реальное общение, в том числе и в рамках любовных отношений. Для скорости написания сообщения нередко используется понятный пользователям жаргон, в основном состоящий из аббревиатур и сокращений слов и выражений. В отсутствие сообщений аддикт испытывает тревогу, раздражительность, у него снижается настроение. Имеются описания симптома так называемого «СМС-пальца», когда у аддикта в результате длительного использования клавиатуры мобильного телефона отмечаются боли в суставе, воспаление и гипертрофия мышц пальца, нажимающего на кнопки (в настоящее время, как известно, кнопочные телефоны это крайне редкое явление).

Многие специалисты сходятся во мнении, что СМС-аддикция опаснее компьютерной зависимости. Ведь мобильный телефон всегда с нами. Некоторые пытаются ссориться и мириться СМС-ками, потом удивляются и заявляют, что их не так поняли, забывая о том, что партнер при таком способе общения не слышит голоса, не улавливает интонаций, настроения собеседника.

В Германии насчитывается 380 тысяч человек СМС-зависимых. Немецкий психотерапевт А. Харте приводит прямо-таки анекдотический случай. До обращения к нему муж с женой посылали друг другу СМС-послания, сидя рядом на кухне! К сожалению, таких случаев становится все больше и больше [8].

Исследовав патологических пользователей мобильными телефонами в Австралии, А. Бьянчи и Дж. Филлипс [20] обнаружили, что это преимуще-

ственно молодые люди, экстраверты с заниженной самооценкой.

Исследования психологов Лондонского университета показали, что в Великобритании ежедневно отправляется более 50 миллионов сообщений. 62 % пользователей мобильной связью не могут отделаться от привычки постоянно проверять сообщения. Половина из них отвечает на входящие СМС сразу, а каждый пятый готов прервать совещание или важную встречу, чтобы написать ответное послание. Установлено, что чрезмерное увлечение СМС сказывается на интеллектуальном уровне человека: постоянный обмен сообщениями временно снижает коэффициент интеллекта на 10 %. У офисных работников, вынужденных по долгу службы писать СМС и электронные письма, отмечается снижение внимания и эффективности умственной деятельности. Но лидируют в этой «эпидемии» подростки: 75 % берут телефон повсюду с собой, 40 % «не могут без него жить», 35 % считают, что «сотовый помогает уйти от проблем», 17 % постоянно должны ощущать наличие телефона (держат в руке или нащупывают в кармане), 13 % раздражаются, если кто-то берет их телефон, 8 % не расстаются с мобильником даже ночью (кладут под подушку или на прикроватную тумбочку), хотя внезапные ночные звонки выводят их из себя [8].

И все же нельзя не отметить, что по нашим наблюдениям популярность СМС-общения все больше растет среди людей зрелого возраста и пожилого.

В последние годы в России в средствах массовой информации, включая интернет, все чаще обсуждаются телефонная и СМС-аддикции. Как правило, это популярные, псевдонаучные статьи, обмен мнениями и т. п., но не более. Результатов каких-либо серьезных исследований этой проблемы мы пока еще не встретили.

Создается впечатление, что, как и в случае с интернет-аддикциями, при СМС-зависимости мы сталкиваемся с характерным для всех электронных аддикций феноменом: мобильный телефон, смартфон является не объектом, а средством реализации других форм аддиктивного поведения. Средством передачи сообщений могут реализовываться любовная аддикция и аддикция отношений.

Из года в год заметно растет количество людей, взаимодействующих, общающихся в **социальных сетях**. Судя по публикациям последних лет, зависимость от социальных сетей чаще всего определяется как заболевание, вызванное чрезмерным использованием социальных медиа. И хотя оно официально еще не кодифицировано в рамках психопатологии, оно все более распространяется,

и в общественном сознании все больше расценивается как потенциально проблемное психопатологическое состояние и может стать «эпидемией XXI века». Сегодня диагнозы зависимости от социальных сетей не признаются диагностическим и статистическим руководством по психическим расстройствам. Тем не менее, эксперты в области синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) единодушно во мнении, что непреднамеренным последствием социальных медиа для некоторых людей стали проблемы развития нервной системы в детском и подростковом возрасте. Это особенно заметно у детей, которые генетически подвержены риску СДВГ [21; 22; 25].

Некоторые ученые-медики показали, что девочки и женщины чаще, чем мальчики и мужчины, страдают от чрезмерного использования социальных сетей, и проходят лечение от СДВГ [26].

Современная жизнь такова, что лишь немногие люди не имеют профиля в одной или нескольких социальных сетях. Это могут быть твиттер, фейсбук, одноклассники, вконтакте, инстаграм. Существуют и более узкие социальные сети — для медиков, программистов, вебмастеров, юристов, психологов, работников образования и пр.

Образуются особые социальные группы коллективного субъекта — сетевые сообщества. Ю. В. Ковалева отмечает, что современное социальное развитие характеризуется появлением так называемого цифрового общества с сетевым характером взаимосвязей (экономических, политических, межличностных). Социальная сеть в таком обществе — способ существования индивидов и групп в форме взаимодействия в целях обмена информацией, а социальные сети — это «децентрализованная (самостоятельная, иерархическая), самовоспроизводящаяся агрегация индивидов/групп индивидов с общими идеями, ценностями, пристрастиями, взаимодействующих в едином коммуникационном коде. Такой код — это способы создания и основы понимания высказывания (кодирования/декодирования информации), а также система символов (например, единый сленг или знаки с присущими им смыслами и др.), позволяющая осуществить коммуникацию [3].

У приверженцев социальным сетям есть свои доводы в пользу их полезности для нашей жизни:

- социальные сети помогают обмениваться информацией, опытом, общаться с друзьями, единомышленниками, участвовать в обсуждении, читать новости, смотреть и выкладывать фотографии;
- они позволяют оперативно узнавать о новых вакансиях, устроиться при необходимости на работу;

- благодаря социальным сетям можно найти новых друзей и даже партнера по браку;
- соцсети нередко становятся источником заработка;
- соцсети оказываются полезными сотрудникам правоохранительных органов в поисках правонарушителей;
- некоторые социальные сети (например, COLOURlovers, Threadless) представляют художникам меню, необходимые для получения доступа к миллионам цветовых палитр, созданных пользователями сети, вызывают вдохновение при создании профессиональных проектов.

Этот список можно продолжать долго. Однако не следует забывать и о том, что соцсети значительно упрощают и даже примитивизируют общение своей определенной безликостью, анонимностью, что нередко развязывает руки субъектам, склонным к брани, хамству, безнаказанным оскорблениям собеседников.

Важно заметить, что граница между серьезной аддикцией и увлечением соцсетями весьма размыта, что вообще характерно для нехимических аддикций, и поэтому определить эту границу совсем непросто. Ученые Чикагского университета, например, провели исследование, во время которого на протяжении нескольких недель наблюдали за 100 испытуемыми и их потребностями. В результате был сделан вывод, что с соцсетями дела обстоят хуже, чем с сигаретами и алкоголем — зависимость они вызывают более сильную. Некоторые еще выделяют зависимость от киберотношений: она есть у вас, если друзья в «Фейсбуке» и «ВКонтакте» для вас важнее и ближе реальных людей.

Диагностировать совершенно однозначно социальную аддикцию, еще раз заметим, довольно сложно. Тем не менее, можно назвать некоторые признаки зависимости от социальных сетей:

- навязчивое непреодолимое желание зайти на свою страничку в соцсети, просмотреть последние новости, фотографии, чужие профили, истории, проявить какую-либо иную активность;
- жалобы членов семьи, друзей, коллег на то, что человек слишком много времени проводит в социальных сетях;
- значительные финансовые траты, ненужные покупки через Интернет;
- раздражение, паника, возникающие из-за невозможности зайти в свой профиль из-за отключения интернета, отсутствия Wi-Fi, возникновение ощущения одиночества, брошенности, отрезанности от мира и даже состояние депрессии;

- постоянное желание быть «на связи» («онлайн»), неотступное ощущение, что пока меня нет в сети, там без меня произойдет что-то необычайно интересное;
- по мере развития аддикции возникновение и обострение проблем с учебой, в семье, на работе;
- во время «сидения» в соцсетях, человек может ограничить себя в еде, в сне или даже отказаться от них на какое-то время, или постоянно смотреть в гаджет во время еды — дома, в кафе, ресторане или другом месте;
- многократное просматривание в течение дня страниц своих друзей;
- засыпание с гаджетом (с соцсетями) в руках и стремление схватиться за гаджет сразу после утреннего пробуждения.

И это конечно не всё. Здесь важно не только описание признаков аддикций от социальных сетей, но выяснение причин их возникновения.

Во-первых, это эмоциональная привлекательность, активизирующая центры удовольствия в нашем мозге. Стимуляторами оказываются положительные оценки («лайки») и приятные комментарии к нашим фотографиям, похвалы, иные одобрения в наш адрес и т. п. Естественно, это побуждает человека вновь и вновь возвращаться в сеть, чтобы пережить очередную приятную эмоцию.

Вторая причина характеризуется особенностями восприятия информации, размещенной в социальных сетях. Пользователь получает ее быстро и понемногу. Причем информация эта крайне разнообразна и разнородна. Например, заходя на сайт «ВКонтакте», можно сразу включить музыку, параллельно просматривая краткие новости, небольшие заметки и статьи, комментарии, и при этом еще успевать отвечать на сообщения друзей. Мозг быстро адаптируется к такому темпу и ритму. Здесь особенно важно обратить внимание на разнородность получаемой информации, что отличает ее от информации в поисковых системах. Чтобы найти что-то в поисковой системе, например «Гугл» или «Яндекс» нужно, как минимум, точно знать, что искать. Более того, нужно еще и достаточно четко сформулировать свой запрос. А это требует некоторого времени и усилий. Что же касается поиска чего-то интересного, увлекательного в социальной сети, то здесь таких усилий не требуется — нужно всего лишь открыть ленту новостей. Таким образом, социальные сети привлекают людей в основном своей доступностью, простотой и разнообразием.

Третья возможная причина — переживание дефицита внимания людьми с заниженной

самооценкой, неуверенными в себе, возможно страдающими комплексом неполноценности из-за своей внешности. В социальных сетях об этом, как правило, мало кто знает и поэтому есть возможность представить себя в более выгодном, более привлекательном свете.

Не менее важно обратиться к возможным последствиям аддикций от социальных сетей. Разумеется, речь идет о негативных последствиях. По мнению У. Сторр распространение социальных сетей, формирование сетевой аддикции является причиной роста количества тревожных и депрессивных случаев в молодежной среде. Появление соцсетей и возникновение сетевой аддикции усилили перфекционизм и нарциссизм. Сетевые аддикты — это люди, испытывающие дефицит внимания, нуждающиеся в одобрении подписчиков, что выражается в нервном подсчете лайков и просмотров. Мы подсаживаемся на реакцию в соцсетях, и когда она пропадает, испытываем негативные эмоции [14].

Чрезмерное, бесконтрольное, «сидение» или присутствие в социальных сетях, или «злоупотребление» социальными сетями могут привести к синдрому постоянной усталости, «измотанности», а также стрессовому состоянию. В литературе описаны случаи пребывания в Сети по 18 и более часов в сутки, по 100 и более часов в неделю. Однако, по мнению авторов, степень аддикции определяется не количеством проведенного в интернете времени, а суммой потерь в существенных сторонах бытия: смерть из-за хронического недосыпания, убийства, самоубийство; осуждение родителей за неадекватный уход за детьми; побег подростков из дома; бракоразводные процессы; эмоциональные расстройства, депрессии и стрессы, вызванные потерей доступа к Интернету и содержанием полученных сообщений; увеличение вероятности оказаться жертвой манипулятора и мошенника, использующих Интернет в преступных целях; систематическое расходование рабочего времени на непроизводительную активность в Интернете, необходимость привлекать специалистов для диагностики «избыточного применения Интернета» и консультирования «групп риска» [см. 6].

Хотя возможности нашего мозга практически безграничны, он все равно нуждается в некотором отдыхе. Хотя бы для того, чтобы осмыслить, систематизировать полученную информацию. Информационный поток, непрерывно поступающий в мозг человека, приводит к его перегрузке, что, в свою очередь, вызывает чувство постоянной усталости и даже изнеможению.

Одним из самых пагубных последствий зависимости от социальных сетей становится утрата

коммуникативных компетенций — знания и понимания того, что, когда, кому и как следует говорить; как учитывать ситуацию общения; владение навыками активного, пассивного и эмпатийного слушания; умение создавать, выдерживать и при необходимости корректно заполнять паузы; владение навыками распознавания, понимания и трактовки эмоциональных реакций собеседника и др.

Более широко в качестве негативного последствия сетевой аддикции следует рассматривать снижение интеллекта — общего, социального, эмоционального. Здесь и снижение действенности перцептивных процессов, мнемических функций, функций мышления, механизмов воображения, утрата способности к концентрации внимания. Здесь и утрата способности и готовности понимать, адекватно оценивать мысли, поступки другого человека и свои собственные, способности действовать сообразно ситуации. Добавим сюда утрату способности распознавать эмоции и чувства других людей и свои собственные, способности регулировать эмоциональные состояния других людей и свои в целях решения тех или иных задач. Утрачиваются (если они были) навыки устной разговорной и письменной речи. Вместо адекватной вербальной реакции употребляются не соответствующие культуре речи слова, а аббревиатуры, сокращения, а также всевозможные (типа смайликов) символы. Минимизируется словарный запас, возникают и усугубляются трудности в подборе нужных слов.

Нельзя не отметить высокую вероятность того, что многие аддикты от социальных сетей нередко страдают еще и никотиновой и алкогольной зависимостью. Учтем и тот фактор, что социальные сети являются сейчас не только средством массовой коммуникации, но и своеобразной торговой площадкой для алко- и наркочилеров.

Продолжительное пребывание в социальных сетях со временем вызывает **информационную зависимость**.

XXI век — век информационного общества с ускоряющимся наращиванием объема циркулирующей информации. Сегодня количество носителей информации удваивается уже каждые два года [5]. Этот рост называют информационным взрывом.

Каждый из нас так или иначе вовлечен в информационную среду. И естественно, что получение информации — это нормальное явление и не является социально осуждаемым. В то же время и это, казалось бы, совершенно безобидное занятие вызывает иногда зависимость от информации, или информационную аддикцию.

Под информационной аддикцией мы понимаем форму навязчивого зависимого поведения, на-

правленного на постоянное получение как можно большего, все возрастающего количества информации из самых различных источников, поведения, выражающегося в постоянном стремлении уйти от реальности путем изменения психического состояния с помощью фиксации внимания на различных, прежде всего электронных источниках информации. Информационная аддикция может возникнуть вследствие влияния двух взаимодействующих факторов [2]. С одной стороны, поток информации, с которым мы ежедневно сталкиваемся, очень велик. Усвоить всю эту информацию практически невозможно, не говоря уже о том, чтобы ее как-то проанализировать и систематизировать. С другой стороны, вместо того, чтобы оградить себя от излишней, избыточной информации, человек привыкает жить в этом информационном пространстве, вследствие чего и возникает навязчивая потребность в постоянном получении информации, или информационная зависимость.

Аддикт, страдающий зависимостью от информации, нуждается в постоянном поступлении все новых данных. Информация становится для него своеобразным наркотиком. Утро начинается с чтения новостей или френдленты в блоге. Где бы человек ни находился, — дома, на улице, в магазине, в студенческой аудитории, в кафе, в транспорте, — чем бы он ни занимался, он читает или слушает аудиокниги, читает новости, смотрит фильмы и т. д. Вроде бы ничего страшного в этом нет, человек просто старается как можно эффективнее использовать свое время, обогащается знаниями. Однако проблема в том, что со временем получаемая таким образом информация перестает усваиваться. Между тем, после приема очередной единицы информации необходимо время для ее осмысления, анализа и формулировки выводов.

Но, привыкнув воспринимать информацию в режиме нон-стоп, человек перестает ее каким-либо образом обрабатывать. Информация не запечатлевается в памяти, не возникает желание ее осмыслить. В итоге — не происходит накопление новых знаний, приобретение опыта, в чем собственно и должен заключаться смысл приобретения новой информации. Человек ограничивается лишь потреблением информации, не утруждая себя ее анализом, творческой переработкой, чем собственно и характеризуется информационная аддикция. Главным становится потребление всегда и везде все новой и новой, все в большем количестве разнообразной информации. Получая определенное количество информации, аддикт чувствует себя комфортно и безопасно. При отсутствии же источников информации возникает

напряжение, появляется чувство эмоционально-психологического дискомфорта [2].

По мнению ряда авторов (Н. А. Гаркуша, В. Н. Кутрунов, Л. В. Сизова, В. А. Шапцев и др.) информационная аддикция тесно связана с таким явлением как информационный серфинг, заключающийся в невозможности человека сконцентрироваться продолжительное время на одном источнике информации. Ему быстро становится скучно, возникает ощущение, что где-то есть более интересная информация, но он нигде ее не находит. К разновидностям информационного серфинга можно отнести поиск определенной волны на радио, переключение каналов телевидения в надежде найти то, что необходимо. Человеку кажется, что на другой волне или на другом канале информации больше, и именно там он найдет необходимые сведения. В итоге этого не происходит. Это чем-то напоминает заппинг. И еще одна разновидность — перескок с одного сайта на другой, бесконечные переходы по ссылкам. Например, многочисленные переходы со статьи на статью в Википедии без переработки информации.

В. Н. Кутрунов с соавторами рассматривает информационный серфинг в контексте школьного образования. «Благодаря» информационному взрыву, о котором мы уже упоминали, школьники, вместо человеческого общества «оказались вставлены в информационную среду, которая не человек». «С поощрения родителей и общества, полагающих, что информационная среда является развивающей, дети стали находиться там основную часть времени. Как бы мы ни старались сделать ее дружелюбной, она агрессивна уже по той причине, что не является человеческим обществом, поэтому и воспитывает по-своему. В результате мы получили то, что человечество всегда получало в свои периоды резкого перехода из одного состояния в другое. Мы получили беспризорников XXI века. Никакого присмотра в виртуальном мире. Улицей и воспитателем для них стал Интернет» [5].

Информационный взрыв не щадит никого, в том числе и детей, поэтому они вынуждены защищаться самостоятельно. Способ защиты, избранный ими, и был назван информационным серфингом. Нечто подобное существовало всегда. Старшее поколение, по словам В. Н. Кутрунова и соавторов, знало и, если возникала необходимость, применяло мягкие способы защиты, типа «поставить книгу на полку» или «просмотреть по диагонали». Но именно тогда, когда требовалось. «Теперь в помощниках информационная среда, которая убеждает, что всегда можно найти любую информацию, да еще и в компактной

форме. Можно отказаться от чтения, есть комиксы, клипы; отказаться от запоминания, отказаться от возврата к просмотренному ранее. Дети отказываются от сложного или длинного материала: есть сокращенные и упрощенные версии как раз «по диагонали»; можно выбирать только то, что ведет к «адреналину». В результате получаем такие массовые следствия информационного серфинга, как клиповое мышление, цифровую амнезию, функциональную безграмотность, наркоподобную информационную зависимость... Эти следствия информационного серфинга из-за активного, ежедневного, многочасового стимулирования закрепляются как условные рефлексы не только в виртуальной среде, но и в повседневности. Теперь дети «скользят» по информации и беда не в том, что возник информационный серфинг, беда в том, что он стал практически единственным способом работы с информацией [5].

Благодаря развитию цифровых технологий, встроенных функций фотокамеры мобильных устройств все более популярным становится явление «селфи». В 2013 году, по версии Оксфордского словаря, слово «selfie» (от англ. *self*- сам, себя) было признано «словом года». По словам Дж. Пирсолл, директора Оксфордских словарей, selfie скорее всего впервые было использовано в 2002 г. на онлайн-форуме в Австралии, а символ #selfie впервые появился на фотосайте Flickr в 2004 г. («Российская газета» — федеральный выпуск № 261 (6237)).

Согласно UrbanDictionary, селфи — это стиль фотографии, который включает в себя две составляющие: 1) фотография лица, которое делает снимок и 2) в процессе фотографирования снимающий держит камеру в руке. В других источниках селфи понимается как произведенные субъектом фотоснимок или видеосъемка самого себя — одного или совместно с определенным лицом (или животным) или группой лиц — с помощью фотокамеры, на расстоянии вытянутой руки (или через зеркало, или с помощью селфи-стика, селфи-монопода, телескопической палки с пультом для дистанционного селфи), как правило, в момент эмоционально значимого события или ситуации, и представленные на обозрение в условиях интернет-пространства с целью самопрезентации и самопознания, посредством получения социального мнения (оценки, отклика) о себе [см. 15].

В обиходе и в литературе давно уже появился термин «поколение селфи», для представителей которого, по мнению американского психолога Дж. Твендж, характерно фокусирование внимания на своем «Я», являющемся неотъемлемой частью мироощущения, и воспринимаемое ими как дан-

ность. Однако, это не эгоцентризм, а стиль жизни, предполагающий уверенность в собственной уникальности и признание только небольшой части общественных норм. Основной смысл, по мнению Дж. Твендж, заключается в том, что каждый имеет право быть и собой, и реализовывать свои, никем не навязанные мечты. Поколение селфи выросло на убеждении, что человек должен обладать высокой степенью самоуважения. Для него в приоритете личность, а не долг. Этим объясняется тенденция к снижению трудолюбия. Для миллениалов (или поколения Y) их труд имеет ценность, только если они чувствуют собственную значимость, осознают свой вклад в общественное дело [17].

Следует признать, что психологический эффект селфи пока еще как следует не изучен, научные работы по этой проблеме пока еще большая редкость. Нет смысла отрицать, что селфи — это феномен современной культуры, требующий пристального внимания психологов, социологов, культурологов, представителей других областей науки и практики.

Что положительного (или, по крайней мере, такого, что не мешает нормальному функционированию современного человека) привносит селфи в нашу жизнь? Чем мотивировано обращение пользователей гаджетами к самозапечатлению себя? Здесь можно назвать ряд моментов. В какой-то мере селфи помогает человеку самоутвердиться. Очевидно, что проблема самоутверждения, самоопределения касается многих людей, стремящихся к идентификации себя с теми или иными социальными группами. Не всем удается вполне определенно отнести себя к какой-либо из них. В этом смысле селфи может стать весьма эффективным средством формирования собственного уникального образа, особенно, когда речь идет о представителях тех или иных социальных меньшинств. Во-вторых, селфи предоставляет возможность по-иному, как бы со стороны взглянуть на себя. Постоянно взаимодействуя с другими людьми, мы иногда игнорируем такую очень важную форму коммуникации как общение с самим собой. В то же время часто возникает необходимость установить контакт со своим «Я», особенно когда ему приходится ущемлять себя, в чем-то ограничиваться. Немаловажное свойство селфи кроется в том, что фотографируя себя, мы одновременно выступаем и объектом, и субъектом снимка.

В то же время, нельзя игнорировать то обстоятельство, что феномен селфи может стать предпосылкой к зависимости в пределах нормы, а далее — зависимостью как заболеванием. Если же говорить о селфи как аддикции в контексте нашего понимания, то селфи-аддикцией мы на-

зываем пристрастие, непреодолимое желание, пагубную привычку как можно чаще, по поводу и без повода запечатлеть себя посредством самофотографирования с помощью смартфона, иного гаджета, публиковать снимки в социальных сетях, отслеживать реакции, комментарии на размещенные фотографии. С одной стороны, селфи можно рассматривать как средство самопрезентации, как своеобразный автопортрет, с другой стороны — это способ самолюбования, как преднамеренного, осознанного, так и непреднамеренного, неосознаваемого, когда селфи делается просто потому, что так модно, или «так делают все».

Уместно, наверное, для сравнения отметить понимание селфи-аддикции с точки зрения *Publicrelations*. Специалисты этой сферы деятельности рассматривают селфи-аддикцию как одну из самых ярких составляющих «PR-аддикции» и как вид активности личности в информационном пространстве, который направлен на демонстрацию другим лицам любой информации, как связанной со своей персоной, так и не имеющей к ней непосредственного отношения, но транслируемой посредством любого ассоциированного с собой источника [16].

В принципе, вновь отметим, в самом самофотографировании ничего предосудительного нет. Другое дело, когда «делание селфи» выступает как самоцель под лозунгом «посмотрите, вот я какой (или какая)». Для нашего анализа нет смысла подробно останавливаться на каких-то нюансах, тонкостях селфи. Для нас важен факт пристрастия к гаджетам как техническому средству реализации потребности в самопрезентации, самолюбовании.

Следует заметить, что селфи-аддикция может сигнализировать о наличии психологических проблем у аддикта. Об этом говорят результаты исследования, проведенного в США, в университете штата Огайо. Восемьсот мужчин ответили на вопросы ученых, поведав о том, как часто они делают селфи и как много времени посвящают редактированию фотографий. Кроме этого участники эксперимента заполнили анкеты, позволяющие, по мнению исследователей, определить уровень их самоообъективации и антисоциального поведения. Выяснилось, что чем большее количество селфи делает человек, тем более он склонен к самовлюбленности и даже к психопатическим расстройствам. В то же время усердное редактирование снимков, по мнению исследователей, говорит только о нарциссизме. В других исследованиях, судя по полученным результатам, отмечаются сходные позиции. Например, подчеркивается, что феномен селфи является отражением выраженности нарциссического радикала личности. Са-

мопрезентация и самоидентификация в условиях иллюзорной «реальности» интернет-пространства представляет возможность для воплощения нарциссических тенденций личности. Презентация автопортретов посредством селфи-снимков в процессе коммуникации и «проживания» в условиях виртуального интернет-пространства в ущерб истинной реальности является благоприятной почвой для повышения субъективного уровня качества жизни у нарциссической личности, о чем свидетельствуют результаты исследования [14].

В своей клинико-психологической оценке феномена селфи М.Р. Сулайманова отмечает, что доминирующей мотивацией осуществления селфи у 47,8% респондентов является определенное ожидание от снимка, причем половина из них ориентированы на высокую оценку снимка. Среди респондентов, осуществляющих селфи, получают удовольствие от съемки в той или иной мере 76,5%, среди «не увлекающихся» — 13,4%, причем внутри данной группы 27,3% респондентов получают удовольствие от селфи. Не желают отказываться от селфи-съемок 94% всего исследуемого контингента. У половины респондентов, увлекающихся селфи, определяется повышенный уровень тревожности.

Нельзя исключать, еще раз отметим, что аддикция в отношении селфи может перерасти в зависимость как заболевание. На фоне массового вовлечения «селфизм» в ряде случаев может приобретать крайние, патологические формы, несущие социально-психологический ущерб (селфи-зависимость и ее негативные последствия, включая репутационные и иные риски) либо чреватые серьезными последствиями для здоровья или даже жизни «жертв» селфидемии» [11].

С точки зрения Всемирной организации здравоохранения, селфизм пока не признан отдельным заболеванием, однако, по мнению экспертов Американской психиатрической ассоциации, в некоторых случаях пристрастие к селфи действительно приобретает крайние формы и может быть охарактеризовано как психическое расстройство — патологический селфизм. Об этом можно говорить, если пристрастие к селфи сочетается с другими душевными заболеваниями, явно нарушает социально-психологическую адаптацию человека или наносит ущерб физическому здоровью — актуально или потенциально, в связи с травмоопасным поведением. В остальных случаях речь может идти об обычном, непатологическом стереотипе социомедийного поведения, навязанном сетевым подражанием или конформизмом.

Ряд авторов [12; 13; 18] называют симптомы, или признаки селфизма. В их числе — ежеднев-

ная публикация самостоятельно созданных портретов или фотографий частей тела, зависимость настроения и мыслей от комментариев, количества похвалы, хороших оценок. Селфи-зависимые люди тратят до 10—12 часов в сутки на создание, ретуширование и публикацию фотоизображений, их обсуждение в социальных сетях. Фотографирование становится формой навязчивого действия, невозможность его выполнения вызывает чувство беспокойства, напряженность, иногда — панику. Периоды популярных снимков и одобрения со стороны читателей соцсетей сопровождаются повышением настроения аддикта, эмоциональным возбуждением, гиперактивностью. Критика вызывает тревогу, уныние, может стать причиной депрессии.

Продолжительная селфи-зависимость усиливает нестабильность самооценки, склонность к нарциссизму. Селфиманы нерационально расходуют время, часто не успевают заниматься реальными повседневными делами — учебной, работой, общением с членами семьи, друзьями. Постепенно это становится причиной замкнутости, десоциализации. Создание фотографий в экстремальных ситуациях повышает риск травм и гибели. В погоне за шокирующим кадром люди забывают о реально существующих угрозах [13].

По мнению М. Е. Сандомирского, селфизм, «селфидемия» — это внутренне неоднородный синдром, имеющий различную природу, и свидетельствующий о таких расстройствах психики, как:

- **обсессивно-компульсивная форма селфизма**, при которой интернет-пользователь одержим непреодолимым стремлением постоянно делать селфи и ежедневно выкладывать в Сеть по несколько десятков своих фотографий. В подобном сетевом поведении проявляются черты навязчивых мыслей и действий;
- **селфизм** — одна из форм интернет-зависимости, проявляющаяся в том, что пользователь попадает в болезненную зависимость от привычки «выкладывать» свои фотографии на публичное обозрение в Сети (при этом проявляются характерные черты патологических зависимостей: абстиненция, если на какое-то время он лишается возможности «залить фотки» в Интернет, толерантность и социальный ущерб);
- **болезненное недовольство собственной внешностью (дисморфофобия)**: такой интернет-пользователь делает огромное количество своих снимков и выставляет их в социальную сеть, чтобы получить лайки и тем самым успокоить внутреннее недовольство собой;

- **нарциссическая форма селфизма**, включающая как склонность к самолюбованию, так и повышенную потребность находиться в центре внимания: это нарциссизм, виртуальный по форме (в смысле интернетпредставленности) и вполне реальный — по содержанию;
- **экстремальный или экстремально-нарциссический селфизм** — наиболее опасная форма описываемых расстройств, при которой пользователи стремятся «покорить» публику шокирующими, пугающими фотографиями, запечатлевая себя на фоне экзотических мест, в травмоопасных условиях. Ценой таких рискованных экстремальных селфи порой становится жизнь, попытка привлечь внимание к собственной персоне превращается в непредумышленное самоубийство — селфид [11]. В целом, помимо селфизма, мы можем наблюдать проявление данного признака в том, что пользователи выкладывают в Сеть шокирующие видеоролики, в том числе, являющиеся свидетельством совершаемых ими преступлений.

Пользователь, выкладывающий о себе интимную информацию в попытках «соблазнить» кого-либо, может привлечь к себе внимание определенной категории интернет пользователей, что особенно опасно для подростков, которые могут стать объектами сексуального преследования в сети (груминг, секстинг). В других случаях демонстрация себя может носить антиэстетический, протестный характер: пользователь показывает в своем образе нечто отвратительное, стремится обезобразить себя и потом выставляет в таком виде на всеобщее обозрение. С подобным поведением связаны репутационные риски: выкладываемый пользователем «в шутку» сетевой контент в итоге может всерьез оказаться порочащим как для него самого, так и для близких родственников, унижающим его достоинство, несовместимым с социальным статусом или профессиональной принадлежностью.

Наконец, пользователь может привлечь злоумышленников банальной демонстрацией своего материального статуса: фотографиями на фоне дорогих автомобилей, с престижными моделями телефонов и т. п. Тем не менее, очевидная опасность подобной пиар-активности не может остановить пользователя от ее продолжения [11].

Чрезмерное, неконтролируемое увлечение гаджетами с целью совершения селфи безусловно создает риски для здоровья и жизни самоснимающихся. В 2014 году в Роспотребнадзоре предупреждали о распространении педикулеза среди подростков чрезмерно увлекающихся селфи.

В 2015 году МВД России в специальной памятке указало на некоторые риски селфи. В ней любителям экстремальных фото напоминали, что нельзя делать подобные снимки с оружием в руках, на железнодорожном транспорте, крышах зданий, мостах, за рулем автомобиля [9]. По данным американских ученых, с 2011 по 2017 год в результате попыток сделать оригинальное селфи погибли более 250 человек. Несчастные случаи чаще всего происходят в Индии, России, США и Пакистане. 72,5 % погибших — мужского пола.

Не исключено, что количество случаев намного больше, поскольку в статистику попали только те, о ком сообщалось в СМИ. Чаще всего причиной смерти становятся аварии на транспорте, утопления и падения с высоты. Кроме того, случаются поражения электричеством, пожары и нападения животных.

Селфизм, таким образом, обуславливается кроме прочего гаджет-аддикцией, которая может выступить как результатом, так и предпосылкой селфидемии.

### Список литературы

1. Зависимость от гаджетов и номофобия. — URL: <https://lala.lanbook.com/zavisimost-ot-gadzhetov-i-nomofobiya-kak-vzyat-svoyu-zhizn-pod-kontrol> (дата обращения: 29.05.2020).
2. Зависимость от информации. — URL: <https://strana-sovetov.com/psychology/4991-information-addiction.html> (дата обращения: 23.04.2020).
3. Ковалева, Ю. В. Психологические типы субъектности членов сетевого сообщества (на примере социальной сети «Твиттер») / Ю. В. Ковалева // Психологический журнал. — 2020. — Т. 41, № 1. — С. 45—55.
4. Компания Ford рассказала об отношении людей к гаджетам. — URL: <https://www.drive2.ru/e/BnDdQEAAAtw> (дата обращения: 15.04.2020).
5. MindMapping и информационный серфинг. Развитие мышления посредством создания антагонистической пары / В. Н. Кутрунов, В. А. Шапцев, Н. А. Гаркуша, Л. В. Сизова // Современный учитель дисциплин естественнонаучного цикла : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. — Ишим, 2019. — С. 14—21.
6. Мандель, Б. Р. Технологические аддикции переходят в наступление / Б. Р. Мандель // Мир психологии. — 2014. — № 4. — С. 193—205.
7. Мир: Отношение молодежи к гаджетам меняется. — URL: <https://novostit.com/mir-otnoshenie-molodezhi-k-gadzheta-menyaetsya.html> (дата обращения: 27.03.2020).
8. «Мобильная» зависимость: телефон снижает интеллект и... либидо. — URL: <https://aif.ru/health/life/17891> (дата обращения: 10.05.2020).
9. Памятка МВД России по безопасным селфи. — URL: <https://tass.ru/obschestvo/2098490>.
10. Патракиева, А. А. Интернет-девиация как научная и социальная проблема / А. А. Патракиева // Вестник ЧелГУ. Сер.: Образование и здравоохранение. — 2015. — № 1 (3) — С. 97—102.
11. Сандомирский, М. Культ публичности: почему «эпидемия» селфи рискует превратиться в эпидемию селфицида. Взгляд психотерапевта / М. Сандомирский // Дети в информационном обществе. — 2015. — № 21. — С. 36—43.
12. Селфи-зависимость. — URL: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/psychiatric/selfie-addiction> (дата обращения: 10.03.2020).
13. Сосин, И. К. Селфи как субкультура и новая форма зависимости: идентификация проблемы / И. К. Сосин, Е. Ю. Гончарова, Ю. Ф. Чуев // Восточноевропейский журнал внутренней и семейной медицины. — 2015. — № 2. — С. 4—12.
14. Сторр, У. Селфи. Почему мы заиклены на себе и как это на нас влияет / У. Сторр. — М. : Individuum, 2019. — 408 с.
15. Сулайманова, М.Р. Клинико-психологическая оценка феномена «селфи» / М. Р. Сулайманова // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. — 2016. — № 7. — С. 106—110.
16. Суходолов, А. П. «PR-аддикция» как новый вид поведенческой аддикции / А. П. Суходолов, А. М. Бычкова // Вопросы теории и практики журналистики. — 2015. — Т. 4, № 4. — С. 321—334.
17. Твендж, Дж. М. Поколение селфи. Кто такие миллениалы и как найти с ними общий язык / Дж. М. Твендж. — М. : Эксмо, 2018. — 336 с.
18. Чельшева, И. В. Селфи-зависимость или новое искусство / И. В. Чельшева // CredeExperto: транспорт, общество, образование, язык — 2018. — № 1 (16). — С. 149—158.

19. Шишков, В. В. Компьютерная зависимость детей, подростков и взрослых / В. В. Шишков, П. А. Кокуренкова // Прикладные информационные аспекты медицины. — 2018. — Т. 21, № 2. — С. 189—199.
20. Bianchi, A. Psychological Predictors of Problem Mobile Phone Use / A. Bianchi, J.G. Phillips // *Cyberpsychology & Behavior*. — 2005. — No. 8. — P. 39—51.
21. *Frontiers | Social Network and Addiction* // [www.frontiersin.org](http://www.frontiersin.org) (дата обращения: 12.12.2020).
22. Groundbreaking study examines effects of screen time on kids. — URL: [www.cbsnews.com](http://www.cbsnews.com) (дата обращения: 12.12.2020).
23. Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model / E. Karadag, S.B. Tosuntas, E. Erzen et al. // *Journal of Behavioral Addictions*. 2015. Vol. 4 (2). P. 60—74.
24. Roberts, J.A. My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners / J.A. Roberts, M.E. David // *Computers in Human Behavior*. — 2016. — Vol. 54. — P. 134—141.
25. Why is synaptic pruning important for the developing brain? // *Scientific American Mind*. — 2017. — Vol. 28, no. 3. — P. 75.
26. Young K.S. Addiction to the Internet: A case that breaks the stereotype // *Psychological Reports*. — 1996. — Vol 79 (3; Pt. 1). — Pp. 899—902.

### Сведения об авторе

**Бозаджиев Владимир Лукьянович** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии факультета психологии и педагогики, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. [psy@csu.ru](mailto:psy@csu.ru)

---

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 9—21.*

## Gadget addictions, their types and psychological characteristics

*V.L. Bozadzhiev*

Chelyabinsk State University, *Chelyabinsk, Russia*

Being one of the most important attributes of a modern person's life, gadgets, at the same time, create certain socio-psychological and emotional-psychological problems in the process of interaction between a person and society, in interpersonal relationships. The article discusses the concept of "gadget addiction" from a psychological point of view, presents the psychological characteristics of SMC addiction, network addictions, information addiction, and selfie addiction.

**Keywords:** *gadget; gadget addiction; sms addictions, network addictions, informational addictions, selfie addictions.*

### References

1. *Zavisimost' ot gadzhetov i nomofobiya* [Addiction to gadgets and nomophobia]. Available at: <https://lala.lanbook.com/zavisimost-ot-gadzhetov-i-nomofobiya-kak-vzyat-svoyu-zhizn-pod-kontrol>, accessed 29.05.2020. (In Russ.)
2. *Zavisimost' ot informatsii* [Dependence on information]. Available at: <https://strana-sovetov.com/psychology/4991-information-addiction.html>, accessed 23.04.2020. (In Russ.)
3. Kovaleva Yu.V. Psikhologicheskie tipy sub»ektnosti chlenov setevogo soobshchestva (na primere sotsial'noi seti «Twitter») [Psychological types of subjectivity of members of the network community (on the example of the social network "Twitter")]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2020, vol. 41, no. 1, pp. 45—55. (In Russ.)
4. *Kompaniya Ford rasskazala ob otnoshenii lyudei k gadzhetam* [Ford spoke about people's attitude to gadgets]. Available at: <https://www.drive2.ru/e/BnDdQEAAAtw> (15.04.2020). (In Russ.)
5. Kutrunov V.N., Shaptsev V.A., Garkusha N.A., Sizova L.V. MindMapping i informatsionnyi serfing. Razvitie myshleniya posredstvom sozdaniya antagonisticheskoi pary [MindMapping and information surfing. Development of thinking through the creation of an antagonistic pair]. *Sovremennyyi uchitel' distsiplin estestvennonauchnogo tsikla* [A modern teacher of the disciplines of the natural science cycle]. Ishim, 2019. P. 14—21. (In Russ.)

6. Mandel B.R. Tekhnologicheskie addiktsii perekhodyat v nastuplenie [Technological addictions go on the offensive]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2014, no. 4, pp. 193—205. (In Russ.)
7. *Mir: Otnoshenie molodezhi k gadzhetam menyaetsya* [World: The attitude of young people towards gadgets is changing]. Available at: <https://novostit.com/mir-otnoshenie-molodezhi-k-gadzhetam-menyaetsya.html>, accessed 27.03.2020. (In Russ.)
8. «Mobil'naya» zavisimost': telefon snizhaet intellekt i... libido ["Mobile" addiction: the phone reduces intelligence and ... libido]. Available at: <https://aif.ru/health/life/17891>, accessed 05.10.2020. (In Russ.)
9. *Pamyatka MVD Rossii po bezopasnym selfi* [Memo of the Ministry of Internal Affairs of Russia on safe selfies]. Available at: <https://tass.ru/obschestvo/2098490>. (In Russ.)
10. Patrakieva A.A. Internet-deviatsiya kak nauchnaya i sotsial'naya problema [Internet deviation as a scientific and social problem]. *Vestnik ChelGU. Obrazovanie i zdavoookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare], 2015, no. 1 (3), pp. 97—102. (In Russ.)
11. Sandomirsky M. Kul't publichnosti: pochemu «epidemiya» selfi riskuet prevratit'sya v epidemiyu selfitsida. Vzglyad psikhoterapevta [The cult of publicity: why the selfie "epidemic" risks turning into a selfie epidemic. The view of the psychotherapist]. *Deti v informatsionnom obshchestve* [Children in the information society], 2015, no. 21, pp. 36—43. (In Russ.)
12. *Selfi-zavisimost'* [Selfie addiction]. Available at: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/psychiatric/selfie-addiction>, accessed 03.10.2020. (In Russ.)
13. Sosin I.K., Goncharova E.Yu., Chuev Yu.F. Selfi kak subkul'tura i novaya forma zavisimosti: identifikatsiya problemy [Selfie as a subculture and a new form of addiction: identification of the problem]. *Vostochnoevropeiskii zhurnal vnutrennei i semeinoi meditsiny* [East European Journal of Internal and Family Medicine], 2011, no. 2, pp. 4—12. (In Russ.)
14. Storr W. *Selfi. Pochemu my zatsikleny na sebe i kak eto na nas vliyaet* [Selfie. Why we are fixated on ourselves and how it affects us]. Moscow, Individuum, 2019. 408 p. (In Russ.)
15. Sulaimanova M.R. Kliniko-psikhologicheskaya otsenka fenomena «selfi» [Clinical and psychological assessment of the phenomenon of "selfie"]. *Vestnik Kyrgyzsko-Rossiiskogo Slavyanskogo universiteta* [Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University], 2016, no. 7, pp. 106—110. (In Russ.)
16. Sukhodolov A.P., Bychkova A.M. «PR-addiktsiya» kak novyi vid povedencheskoi addiktsii ["PR-addiction" as a new type of behavioral addiction]. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki* [Questions of theory and practice of journalism], 2015, vol. 4, no. 4, pp. 321—334. (In Russ.)
17. Twenge J.M. Pokolenie selfi. Kto takie millenialy i kak naiti s nimi obshchii yazyk [Selfie generation. Who are millennials and how to find a common language with them]. Moscow, Eksmo, 2018. 336 p. (In Russ.)
18. Chelysheva I.V. Selfi-zavisimost' ili novoe iskusstvo [Selfie-addiction or new art]. *CredeExperto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk* [CredeExperto: transport, society, education, language], 2018, no. 1 (16), pp. 149—158. (In Russ.)
19. Shishkov V.V., Kokurenkova P.A. Komp'yuternaya zavisimost' detei, podrostkov i vzroslykh [Computer dependence of children, adolescents and adults]. *Prikladnye informatsionnye aspekty meditsiny* [Applied information aspects of medicine], 2018, vol. 21, no. 2, pp. 189—199. (In Russ.)
20. Bianchi A., Phillips J.G. Psychological Predictors of Problem Mobile Phone Use. *Cyberpsychology & Behavior*, 2005, no. 8, pp. 39—51.
21. *Frontiers. Social Network and Addiction*. Available at: [www.frontiersin.org](http://www.frontiersin.org), accessed 12.12.2020.
22. *Groundbreaking study examines effects of screen time on kids*. Available at: [www.cbsnews.com](http://www.cbsnews.com), accessed 12.12.2020.
23. Karadag E., Tosuntas S.B., Erzen E. et al. Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 2015, vol. 4 (2), pp. 60—74.
24. Roberts J.A., David M.E. My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 54, pp. 134—141.
25. Why is synaptic pruning important for the developing brain? *Scientific American Mind*, 2017, vol. 28, no. 3, pp. 75.
26. Young K.S. Addiction to the Internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports*, 1996, vol. 79 (3; Pt. 1), pp. 899—902.

## Обзор современных практик психологической поддержки инкорпорации детей иноэтничных мигрантов с большой культурной дистанцией в российское принимающее сообщество

*С. А. Белоусова, А. В. Ботезат, Р. Ф. Гагауллин, Е. А. Родионова, К. Д. Черных*  
Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

На основе анализа опыта действующих организаций сферы образования, социальной защиты населения и некоммерческого сектора, а также источников, описывающих результаты научных исследований, сделаны выводы о содержании и методах реализуемой в настоящее время психологической поддержки инкорпорации детей иноэтничных мигрантов с большой культурной дистанцией в российское принимающее сообщество. Сделаны выводы о недостатках, ограничениях, проблемах существующей практики, сформулированы задачи формирования модели работы психолога в указанном направлении.

**Ключевые слова:** дети иноэтничных мигрантов, инкорпорация детей мигрантов, психологическая поддержка детей мигрантов.

### Введение

Движение людей через национальные границы имеет сегодня глобальные масштабы. Психологические услуги востребованы в решении многочисленных проблем взаимодействия и взаимозависимости этносов. Вовлечены в миграционные процессы и дети, наиболее уязвимая прослойка общества. Некоторые исследования показывают, что ребенку легче изменить еще неустойчивый этнический поведенческий репертуар, поэтому аккультура́льный конфликт не формируется или не выражен так, как у взрослых [71]. Однако другие исследователи и эксперты в области детства подчеркивают, что ребенок зависит от близких взрослых, а социальная ситуация развития ребенка осложнена многочисленными проблемами, с которыми сталкивается его семья (трудности самого решения о миграции, длительность и дороговизна переезда, ограниченность возможностей для трудоустройства взрослых членов семьи, материальные лишения, проблемы с жильем, языковой барьер, сложности иностранной бюрократической системы, дискриминация и личные нападки, социальная изоляция...). Все это зачастую вызывает комплекс психологических реакций на переезд у всех членов семьи. Поэтому в отношении ребенка актуальным становится решение дополнительных (к возрастным) задач его психологической поддержки: сопровождение психологической, поведенческой, когнитивной адаптации к отличающейся культуре инкорпорации в принимающее сообщество.

Согласно личным наблюдениям, а также результатам анализа литературных источников, психо-

логическая работа с мигрантами, о которой уже пишут, еще не стала самостоятельным полномасштабным направлением социальной практики.

Цель проведенного обзора: анализ состояния научной / прикладной проблемы психологической поддержки инкорпорации детей иноэтничных мигрантов с большой культурной дистанцией в российское принимающее сообщество. Задачи проведенного исследования:

- выявление основных концепций психологического сопровождения детей-мигрантов и тенденций их развития;
- выявление наиболее удачных решений и нерешенных вопросов в деятельности практикующих психологов;
- поиск источников, которые корреспондировали бы с выбранной темой (позволяли бы приблизиться к ответам на вопросы: задачи психологического развития в связи с осложнением социальной ситуации развития ребенка на разных возрастных этапах; возможные случаи регресса, задачи развивающей, коррекционной и профилактической работы; содержание и методы работы психолога с ребенком-мигрантом, с социально-педагогической ситуацией);
- формулировка выводов о возможных исследовательских проблемах.

Выявленные литературные источники (объем — свыше 330 единиц) включили в себя отчеты о социологических и психологических исследованиях (3 единицы), учебные пособия системы подготовки педагогов-психологов и социальных психологов (30 единиц) и методические мате-

риалы (71 единица), диссертации (17) и статьи в научных журналах (97 единиц), материалы 13 тематических конференций, форумов и другое, в том числе 55 единиц на иностранных языках.

### Результаты

#### *Обзоры работ по миграционным процессам*

И. Молодиковой сделан обзор работ по миграционным процессам в обществе [41]. Результаты этой работы позволяют определиться с местом «детской тематики» в общем проблемном поле, а также с общенаучными подходами к изучаемой проблеме.

Обзоры предлагаемых практиками социально-психологических и образовательных программ, форм работы по оказанию психологической помощи детям из семей мигрантов представлены в многочисленных работах [8; 21; 44; 62; 67; 82 и др.]. Однако, во всех обзорах (сделанных с 2008 по 2017 годы) их авторы ограничиваются сбором имеющегося на момент проведения исследования фактологического материала по первым двум из поставленных нами (представлены выше) задач, что сохраняет актуальность проведения анализа более поздних по времени источников, а также расширения исследовательского поля. Кроме того, трудно согласиться с некоторыми из сделанных выводов, например, с выводом о достаточной проработанности механизмов формирования социальной идентичности, оценки перспектив достижения успеха в принимающей стране, а также рисков дезадаптации, дезинтеграции и девиаций поведения [62], поскольку данный вывод, как минимум, противоречит мнению других исследователей.

Интерес представляют предъявленные ответственности авторские социально-психологические и образовательные программы по оказанию психологической помощи детям из семей мигрантов [21; 44; 67; 72; 82; 92 и др.], иностранным студентам [70, 77—80, 109—114, 178—180 и др.]; модели формирования этнической толерантности на уровне образовательных организаций [3; 31; 47; 51; 69; 70, 73—77 и др.]; на территориальном уровне [4; 69; 70, 26—27] (например, Вершининой предложены методические рекомендации для руководства национально-культурных автономий, направленные на развитие психологической помощи наименее защищенным слоям населения (в том числе — подросткам), с включением тренингов разной направленности [70, 26]); авторские программы комплексной диагностики и алгоритмы разработки программ развития личностного потенциала ребенка-мигранта (программа В. Н. Куприяновой [70, 73—77] и т. п. Изучение

опыта позволяет констатировать следующее. Осмыслению специалистов и экспертов подвергаются все основные направления деятельности психолога (просвещение, консультирование, коррекция, развитие, профилактика), но, в разных пропорциях и с разным проработки, детализации. Методологическая непроясненность практик зачастую затрудняет их перенос без концептуальных потерь; большая часть описаний фрагментарна, ограничивается обсуждением (иногда только указанием) отдельных направлений или форм работы. Все это свидетельствует о необходимости продолжения моделирования деятельности психолога по психологической поддержке инкорпорации детей иноэтничных мигрантов с большой культурной дистанцией в российское принимающее сообщество.

Из литературных источников становится ясно, что в качестве основных научных подходов в психологических исследованиях аккультурации иноэтничных мигрантов и психологической практике избираются:

- концепции особенностей этнической идентичности мигрантов (А. Г. Асмолов, С. А. Арутюнов, А. С. Баронин, Ш. А. Богина, Э. А. Баграмов, П. И. Гнатенко, В. В. Гриценко, У. Джемас, В. В. Константинов, Н. М. Лебедева, Д. Марсиа, М. Мид, В. Н. Павленко, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, К. Уорд, Дж. Финни, Э. Фроа, Е. И. Шлягина, Э. Эриксон и др.);
- теоретические и экспериментальные исследования психологических проблем вынужденной миграции (А. Г. Асмолов, В. В. Гриценко, Н. М. Лебедева, В. Н. Павленко, Г. У. Солдатова, Е. И. Шлягина и др.); психической, психологической и социально-психологической адаптации мигрантов (Г. А. Балл, Ф. Б. Березин, М. В. Григорьева, М. С. Корольчук, А. А. Налчаджян и др.); психологической адаптации личности в условиях общественных трансформаций (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, Е. П. Головаха, Е. А. Донченко, Л. Э. Орбан-Лембрик, Н. В. Панина, Т. М. Титаренко и др.).

Теоретический анализ позволяет сделать вывод о накоплении обширного фактологического материала по отдельным аспектам проблемы, например, многочисленных данных по психологической адаптации подростков в новом, в том числе — российском, принимающем сообществе [1; 8; 29; 30; 32; 39; 40; 45; 48; 70, 26-27; 82; 92], Л. А. Гейденрих, Г. Г. Павловец, А. Б. Пантелеев, И. С. Сапожникова, Э. М. Хачатурова и др.).

**Развитие основных концепций  
психологического сопровождения  
инкорпорации детей-мигрантов**

В результате теоретического осмысления проблемы нами сформирован следующий перечень конструктивных методологических, теоретических оснований для решения задач психологической практики в выбранном нами направлении.

Опираясь на гуманистический подход, можно рассматривать миграцию как потенциальное условие для личностного роста, для развития определенных личностных характеристик, способствующих адаптации к новой среде [70, 146—151]. С точки зрения культурного научения, главное внимание должно уделяться социальной психологии межкультурных контактов и процессам, связанным с усвоением культурно-специфических навыков, необходимых для выживания и преуспевания в новом социальном окружении [49, с. 409], поскольку адаптация — это процесс физических, социально-экономических или организационных изменений в специфически групповом поведении, социальных отношениях [27; 85]. С учетом интеракционистского направления, социальную адаптацию важно определять в зависимости от внутриспсихических факторов и факторов среды; эффективная адаптация личности — это адаптация, при достижении которой личность удовлетворяет минимальным требованиям и ожиданиям общества. Ожидается, что личность должна перейти от состояния полной зависимости к ответственности за благополучие других [27; 85]. Можно опираться на подход, связанный с психологическими моделями стресса перемещения в другую культуру и адаптации в ней и его (стресса) преодоления [38; 49; 74; 94 и др.]. В соответствии с когнитивно-мотивационным подходом, можно учитывать, что травмирующие личность ситуации подвергаются сначала эмоциональной, а затем когнитивной оценке, выделяются сильные и слабые стороны ситуации, ее смысл и значение [70, с. 146—151]. Согласно личностно-развивающим концепциям (работы Д. А. Андреевой и В. Е. Кадочниковой), адаптация — это процесс выработки оптимального режима целенаправленного функционирования личности, а значит, важна поддержка в приведении личности в конкретных условиях места и времени в такое состояние, когда вся энергия, все физические и духовные силы человека направлены и расходуются на выполнение ее основных задач [6, с. 64]. Согласно деятельностному подходу, важно учитывать, что социальная адаптация имеет две формы: активную, когда индивид стремится воздействовать на среду, с тем, чтобы изменить ее (в том числе те нормы,

ценности, формы взаимодействия и деятельности, которые он должен освоить), и пассивную, когда он не стремится к такому взаимодействию и изменению. Специфика адаптивных процессов состоит в том, что они выступают средством, условием реализации цели и только в этом качестве могут существовать. Связь социальной адаптации с деятельностью заключается в способности первой выступать условием второй. Эта связь возникает в процессе самой деятельности [27; 86]. Системный подход позволяет психологу раскрыть диалектику взаимосвязи различных структурных компонентов адаптации, выполнения ими ведущей или подчиненной роли в зависимости от стадии протекания процесса адаптации и обосновать координирующую роль ценностно-смысловых характеристик личности в достижении значимых для субъекта целей [70, с. 146—151].

Отдельно отметим идеи инклюзивного образования как методологического основания работы с социально-педагогической ситуацией ребенка-мигранта. Подход включает следующее. Во-первых, модель «двойного знания» в мультикультурном классе [93] — одновременное сосуществование различных культурно обусловленных систем знаний, которые учащиеся соединяют внутри себя. Задача инклюзивного подхода при этом — установить взаимосвязи между информацией, которую учащийся приносит из своей культуры, и новыми знаниями, которые он получает в процессе обучения. Во-вторых, четыре группы педагогических практик: 1) обеспечение глобального видения; 2) многомерную перспективу; 3) сравнительный (компаративистский) подход; 4) формирование навыков совместной деятельности (синергию) [95].

**Моделирование психологического  
сопровождения инкорпорации  
детей-мигрантов**

*(на примере старшего школьного возраста)*

Как известно, с этим периодом в жизни человека связывают развитие чувства взрослости (Д. Б. Эльконин), решение задач развития (Р. Хевигерст), обретение эго-идентичности (Э. Эриксон). В обсуждаемом нами аспекте особая задача возрастного развития: освоение интегративного или творческого (четвертого [по 71] уровня) разрешения конфликта, вызванного этнокультурной диссоциацией: сознательное уникальное и неповторимое по содержанию и форме разрешение конфликта. Это включает в себя формирование этнической идентичности (сензитивный период) как результата процесса эмоционально-когнитивной идентичности субъекта со своей этнической группой; выражается в позиции принадлежности к со-

обществу, единства с членами этой группы и восприятие как ценности ее основных характеристик [37, с. 128]. Когнитивный компонент содержит объективные знания и субъективные социальные представления о своей и других этнических группах (этническая осведомленность) и восприятие себя как принадлежащего к определенной группе (этническая самоидентификация). Аффективный компонент включает в себя оценку качеств своей этнической группы, отношение к своему членству в ней, значимость этого членства [48]. На данном возрастном этапе важно успешное преодоление стадии «непроверенной идентичности» (по модели этнической идентичности Дж. Финни) (статуса «диффузия Эго-идентичности» по Д. Марсиа); успешное прохождение второй стадии развития этнической идентичности — поиска этнической идентичности (по модели этнической идентичности Дж. Финни) (статуса «мораторий» по Д. Марсиа). При этом особое значение имеет установление контактов и активное взаимодействие в новой культурной среде, в первую очередь, со сверстниками.

К задачам *развивающей* работы, в связи с этим, можно отнести: развитие четких и устойчивых представлений о своей этнопринадлежности, особенностях своей этногруппы и культуры, принятия своего членства в ней, то есть подготовка к первому окончательному становлению этнической идентичности [48]; активизация социальной коммуникации мигрантов с разными группами представителей принимающего сообщества; упражнение в позитивной «социально-культурной адаптивности»; содействие развитию феномена принятия ценностей референтной культуры; обеспечение формирования уверенности в продуктивности своих социальных, межкультурных контактов, культурного, информационного взаимодействия; содействие формированию ценностной ориентации на социальные идеалы, нацеленные на стратегии социального развития, с опорой на современные инновации, межкультурную интеграцию [70, с. 104].

*Возможные отклонения в развитии* предполагают «клапанный» [второй, по 71] уровень разрешения конфликта, вызванного этнокультурной диссоциацией: этнокультурный конфликт вытесняется в область бессознательного, и только время от времени происходят аффективные всплески; а также сублимативный (третий) уровень разрешения конфликта, вызванного этнокультурной диссоциацией: конфликт также еще не осознается, но опирается на общепринятые мотивы поведения (например, на религиозные «запреты»).

В психологических исследованиях проявления возможных отклонений описываются следую-

щим образом. Психологическая реакция на пережитое (страх, дезориентация, нереалистические ожидания...). Разочарования, растерянность, неуверенность в своих силах, чувство одиночества. Ксенофобия (страхи, настороженность и недоброжелательство по отношению к группам, воспринимающихся сознанием как «чужие») [66; 86]. Межэтнические конфликты — тип социального конфликта, выражающийся в противоречии интересов, взаимной неприязни, эмоциональной вражде противоречивом состоянии и действиях этнических групп по отношению одного к другому [13; 15]. Отсутствие доверия и взаимопонимания становится побудительным мотивом и одновременно закрепляющим стереотипом поведения, направленным на противодействие чужим влияниям и на их изоляцию (путь к экстремизму) [22, с. 381—382]. С учетом возрастного нигилизма подростки часто придерживаются стратегии ассимиляции (отказ от собственной культуры и принятие новой культуры [2]) или сепаратизма (отказ от взаимодействия с новой культурой и сосредоточение на своей культуре [2]). Распад прежней системы ценностей, нарастание чувства ущемления национального достоинства [46]. Негативные эмоциональные состояния и социальное самочувствие, психологические защиты и демонстративное поведение [8; 29; 30; 39; 82; 92]. Психологическая инкапсуляция (замкнутость на себе), семейная и групповая изоляция (замыкание в семье или в группе сверстников), социальная дезориентация (вследствие неадекватного понимания социальных норм предпринимаемые попытки интегрироваться в жизнь общества оказываются неуспешными [9]). Чувство одиночества (переживается как отсутствие понимания, внимания, доверия, готовности выслушать и т. д. [48]). Отсутствие гармоничного взаимодействия между идентификацией и обособлением приводит к отсутствию устойчивой динамической самости. Зарождение / резкая смена мировоззрения на радикальные националистические, ксенофобские и экстремистские идеи.

Отсюда следует важность постановки следующих *задач профилактической работы*: 1) содействие в поиске идентификационных ресурсов в традиционной культуре своего народа, приносящих ощущение культурной самости и дающих определенную личностную устойчивость, обучающих возможности справиться со многими страхами, возникающими при погружении в новую культурную среду [77]; 2) активизация внутренних ресурсов, содействие в овладении эффективными приемами самопомощи, поддержка в преодолении кризисной жизненной ситуации,

симптомов посттравматического стресса и/или возникающих в силу жизненных обстоятельств тенденций социального иждивенчества и инфантилизма [8].

*Возможные случаи регресса* связаны с регрессивным [первым, по 71] уровнем разрешения конфликта, вызванного этнокультурной диссоциацией: снижением уровня организации своего поведения [71], что обуславливает личностные девиации и девиантное поведение вследствие неопределенности системы ценностей.

Отсюда *задачи коррекционной работы*: преодоление феномена негативной идентичности, работа с социальными фобиями, с отрицанием равнозначности своих «культурных миров» и «субкультур» чужаков, с негативной «культурной стереотипизацией», с проявлениями феномена «проекции комплекса негативной культурной идентичности», который актуализируется в стремлении подавленные импульсы агрессивности направить на «чужаков», аутгруппу, представителей иной социальной, культурной, конфессиональной, этнической идентичности; работа с социально-культурным феноменом депрессивной утраты смысла и ценности жизни [70, с. 104].

#### 1. Диагностическая работа

Содержание диагностического этап в работе психолога в обсуждаемом направлении весьма обширно и включают следующие мишени:

- 1-й блок: способность личности к адаптации к окружающей среде (включенность в повседневный культурный контекст принимающей стороны (особенности стратегии адаптации к принимающему социуму в континууме дифференциация — ассимиляция) (при этом социальная адаптация [70, с. 178]: а) восприятие социальной ситуации (адаптируется к ситуации быстро / медленно, в действиях преобладает логичность / нелогичность, исходит из реальной обстановки...); б) степень связи с друзьями и знакомыми, степень признания со стороны окружающих, взаимоотношения с родственниками; в) самооценка (уровень притязаний, отношение к мнению других о своих возможностях, реальная / нереальная оценка своей социальной роли, уверенность / неуверенность в себе));
- 2-й блок: способность к социализации (в том числе — развитость и доступность формальных и неформальных сетей взаимодействия), процесс вхождения личности в малую группу, усвоение ею сложившихся ценностей, норм и правил, занятие определенного места в структуре межличностных отношений;
- 3-й блок: гражданская идентичность, лояльность к России, социальная экспансивность (выраженность и направленность социальных чувств представителей одного этноса по отношению к другому [81, с. 216];
- 4-й блок: культурные конструкции и символические маркеры этнической идентичности (потребность следовать общепринятым образцам и традициям и/или их незнание, этнокультурные особенности групповой самоорганизации; исторически сложившийся опыт выживания в инокультурной среде, особенно городской), особенности этнической социализации в семье, школе и значимом социальном окружении; особенности этноконтактной среды, в первую очередь, с точки зрения ее гомогенности-гетерогенности; статусные отношения между этническими группами; границы между принимающим сообществом и мигрантами (маркеры границ — этнокультурные различия, признаваемые одной из сторон определяющими) и т. п.

Поскольку четвертый блок имеет особое значение в обсуждаемой теме, остановимся на нем подробнее. Среди источников, которые корреспондировали бы с обсуждением задач диагностики психологического статуса старшеклассников-мигрантов, особо выделяем работы [19; 73; 85 и др.]. Так, М. М. Бублик, в своем диссертационном исследовании [19, с. 172—175], приводит 30 определений этнической идентичности, деля их на группы: результативные, субъективно-символические, атрибутивные, функциональные, процессуальные. В зависимости от выбранного подхода психолог сможет уточнить как предмет изучения, так и соответствующие ему инструменты. А. Г. Асмоловым и Е. И. Шлягиной предложен трехуровневый подход к определению актуального этнопсихологического статуса личности [85].

*Первый — квазипсихологический уровень* — изучения этнических проявлений — это уровень, на котором исследуются существующие в массовом сознании представления (об эталонах восприятия, чертах личности, нравственных ценностях и нормах поведения), характеризующие некоторую типичную для данного этноса личность. Именно эти представления о различных этнических стереотипах социализируются личностью в ходе ее интериоризации в той или иной этнической общности [85; 81].

На *втором — интерпсихологическом, интерсубъектном* — уровне исследуются этнические операциональные установки, возникшие в ходе интериоризации этнических стереотипов, суще-

ствующих в массовом сознании и определяющих поведение участников совместной деятельности [85; 81].

И, наконец, *третий — интрапсихологический — уровень* анализа этнопсихологических проявлений личности — это уровень изучения этнических смысловых установок, определяющих поступки и действия личности как индивидуальности. Этнические смысловые установки формируются из операциональных этнических установок в том случае, если в определенных проблемно-конфликтных жизненных обстоятельствах те или иные нормы и стереотипы этнической культуры приобретают личностный смысл [85; 81].

А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой [73] предложены следующие направления изучения этнопсихологических явлений: исследования этнической идентичности, исследования межэтнических отношений; исследования аккультурации.

#### 1. Исследования этнической идентичности

Содержание когнитивного компонента этнической идентичности полно отражено М. Барретом и включает в себя [по 73, с. 7—8]: 1) знания о существовании этнической группы; 2) категоризацию себя как члена этнической группы; 3) знания о национальной территории; 4) знания о национальных эмблемах, символах, институтах, обычаях, традициях, исторических событиях и исторических фигурах, которые символически репрезентируют нацию; 5) веру в общее родство членов этнической группы; 6) веру в то, что существуют типичные характеристики представителей любой этнической группы: национальные черты и этнические стереотипы; 7) представления о тесной взаимосвязи индивида и этнической группы: ощущаемую степень подобия себя и национального типажа.

Содержание аффективного компонента этнической идентичности, по М. Баррету [по 73, с. 8]: 1) субъективная актуальность этнической идентичности; 2) степень привязанности к этнической идентичности, готовность отказаться от нее и значение, придаваемое членству в данной этнической группе; 3) чувство принадлежности к этнической группе; 4) степень привязанности и чувств по отношению к национальной территории; 5) социальные чувства типа национальной гордости, национального стыда, национальной вины и т. п.; 6) национальное самоуважение.

В соответствии с перечисленными содержательными компонентами нами выявлены рекомендуемые в разных источниках методы диагностики этнической идентичности.

#### Методики исследования этнической идентичности

Методика «Кто я?» (М. Кун и Т. Макпартленд) [73];

Шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности (Н. М. Лебедева) [73];

Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н. М. Лебедева) [73];

Методика оценки позитивности неопределенности этнической идентичности (А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева) [73];

Методика Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности [73];

Шкальный опросник для исследования этнической идентичности детей и подростков (О. Л. Романова) [73];

Методика «Изучение самооценки личности с помощью процедуры ранжирования» (С. А. Бурдаси) [61];

Опросник МОАС (методика оценки альтернативных суждений) «Проблемы этнической идентичности личности» [73];

Методика «Анкета биполярных профилей» [26];

Денотативный семантический дифференциал (СД) (в интерпретации Е. Ю. Артемьевой «предметно — специфический»; на материале лексики молодежи полиэтничного региона М. М. Бублик) [19; 42];

Ассоциативный эксперимент [42];

Методика пиктограмм [42];

Методика предельных смыслов (Д. А. Леонтьев) [42];

Методика диагностики жизнестойкости (С. Мадди; адаптация Д. А. Леонтьева) [20];

Методика диагностики уровня школьной тревожности (Б. Филлипс) [12];

Опросник социально-психологической адаптации (Р. Даймонд, К. Роджерс; адаптация Т. В. Снегиревой) [54];

Социальная экспансивность — Шкала Богардуса или шкала социальной дистанции [81, с. 216—218];

Типы этнической идентичности [18, с. 71—77];

Уровень социальной фрустрированности Л. Вассермана в модификации (В. В. Бойко) [79, с. 18];

Опросник ценностей Шварца на индивидуально-реализуемом уровне (Ш. Шварц; адаптация Н. М. Лебедевой) [33];

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Дж. Крамбо и Л. Махолик; адаптация Д. А. Леонтьева) [37];

- Опросник копинг-стратегий Лазаруса [91];
- Опросник для изучения выраженности отрицательного прогноза в общении и деятельности (В. П. Герасимов, О. А. Сычев) [5; 15];
- «Большая пятерка личностных качеств» (А. Г. Грецов) [16];
- Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний (В. Зунг, адаптация Т. И. Балашовой) URL: <https://www.b17.ru/blog/128027/>
- Шкала самооценки (Ч. Д. Спилберг, адаптация Ю. Л. Ханина) URL: <https://nsportal.ru/>;
- Методика диагностики самочувствия, активности и настроения (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьев, В. Ш. Шарай, М. П. Мирошников). URL: <http://www.psmethodiki.ru/>;
- Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова). URL: [http://pedagogico.elsu.ru/index.php?catid=14:2010-12-01-13-29-46&id=93:-l-r-&Itemid=31&option=com\\_content&view=article;](http://pedagogico.elsu.ru/index.php?catid=14:2010-12-01-13-29-46&id=93:-l-r-&Itemid=31&option=com_content&view=article;)
- Методика измерения выраженности этнической идентичности (Дж. Финни). URL: <http://megalektsii.ru/s15076t1.html>;
- Тест коммуникативной толерантности (В. В. Бойко). URL: <http://vsetesti.ru/73/>;
- Методика «Опросник уровня ксенофобии» (Е. Н. Юрасова) [34; 53];
- Методика «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова). URL: <http://psytolerance.info/techniques.php?id=1364391772>;
- Методика исследования самоотношения (С.Р. Пантелеев, В.В. Столин) МИС. URL: <http://psylab.info/>;
- Опросник агрессивности Басса — Дарки (адаптация А. К. Осницкого). URL: <http://vrn36ccss.narod.ru/voprosi2.htm>;
- Опросник «Мини-мульти» (сокращенный вариант многофакторного опросника для исследования личности ММПИ) (адаптация В. П. Зайцева). URL: <http://psyttests.org/mmpi/minimult.html>;
- Тест самодетерминации личности (Б. Шелдон, адаптация и модификация Е. Н. Осина) URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/225058160>;
- Диагностика мотивационной структуры личности (В. Э. Мильман). URL: <http://vsetesti.ru/36/>;
- Методика «Культурно-ценностный дифференциал» (Г. У. Солдатова, И. М. Кузнецов и С. В. Рыжова). URL: <https://www.sites.google.com/site/test300m/kzd>;
- Характерологический опросник (Мещерякова) URL: [http://www.miu.by/kaf\\_new/mpp/169.pdf](http://www.miu.by/kaf_new/mpp/169.pdf);
- Опросник переживания террористической угрозы (ОПТУ-21) (Ю. В. Быховец, Н. В. Тарабина, Н.Н. Бакусева) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25563942>;
- Опросник «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян и Н. Эпштейн). URL: [http://www.psychologos.ru/articles/view/oprosnik\\_metodiki\\_shkala\\_emocionalnogo\\_otklika\\_a\\_megrabyana\\_i\\_n\\_epshyteyna](http://www.psychologos.ru/articles/view/oprosnik_metodiki_shkala_emocionalnogo_otklika_a_megrabyana_i_n_epshyteyna);
- Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел и М. Фергюсон). URL: <http://azps.ru/tests/2/tt13.html>;
- Методика диагностики системы ценностных ориентаций личности (Е. Б. Фанталова). URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/177-diagnostika-psixologicheskoy-kultury-1621-metodika-diagnostiki-sistemy-cennochnykh-orientatsij-lichnosti-ebfantalovoj>;
- Тест-опросник «Аддиктивная склонность» (В. В. Юсупов, В. А. Корзунин) URL: <https://infourok.ru/test-oprosnik-addiktivnaya-sklonnost-5241085.html>;
- Методика «Агрессивное поведение» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев). URL: <http://psylist.net/praktikum/00322.htm>;
- Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел). URL: <http://vsetesti.ru/175/>;
- Тест на основе черт авторитарной личности Т. Адорно (Ю. В. Овчинникова) URL: <http://www.psi-test.ru/person/F-scale.html>;
- Шкала враждебности Кука — Медлей (Кук — Медлей). URL: <http://psylist.net/praktikum/00323.htm>;
- Анкета «Определение детей группы риска» (Н. В. Сурикова). URL: <http://vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/114-questionnaire/1420-anketa-qopredeleniedetej-grupy-riskaq>;
- Диагностика личностных и групповых потребностей (по А. Маслоу). URL: <http://vsetesti.ru/35/>;
- Методика исследования самоотношения (тест-опросник МИС) (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев). URL: <http://psycabi.net/testy/258-metodika-issledovaniyasamootnosheniya-test-mis-oprosnik-mis-v-v-stolin-s-r-pantileev>;
- Тест-опросник «Акцентуации характера и темперамента личности» (Г. Шмишек, К. Леонгард). URL: <http://psycabi.net/testy/395-test-oprosnik-gshmisheka-kleongarda-metodika-aktsentuatsii-kharktera-i-temperamenta>;
- Тест-опросник К. Томаса на поведение в конфликтной ситуации (К. Томас). URL: <http://psycabi.net/testy/193-oprosnik-k-tomasa-na-povedenie-v-konfliktnoj-situatsii-test-tomasa>;
- Диагностика лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий). URL: <http://www.>

gurutestov.ru/test/230/;

«Опросник адаптации к новой социокультурной среде» (Л. В. Янковский; модификация Т. Г. Стефаненко и М. С. Панова) URL: <http://mariasamsonova.com/competance>;

Методика «Адаптация» (А. И. Крупнов) URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/212201598>;

«Индикатор стратегий преодоления стресса» (Д. Амирхан; адаптация Н. А. Сироты и В. М. Ялтонского). URL: <http://rcsfo.nspu.ru/индикатор-стратегии-преодоления-стресса-амирхан>;

«Шкала фашизма» (Т. Адорно, Э. Френкель-Брунвик, Левинсон, Р. Сэнфорд; адаптация Солдатовой Г.У.) [57, с. 114]. URL: <http://www.twirpx.com/file/388172/>;

Анкета «Представления об экстремизме и отношении к проявлениям экстремизма» (Ю. С. Бузыкина, В. В. Константинов). URL: <https://dogmon.org/otnoshenie-k-proyavleniyam-ekstremizma-u-predstavitelej-razlic.html?page=3>;

Различные проективные методики, позволяющие исследовать трансформации мотивационно-смысловых образований личности в проблемно-конфликтных ситуациях [81; 85];

Модификация рисуночного теста фрустрации С. Розенцвейга (С. Розенцвейг; модификация Е. И. Шлягиной [44—53; 75; 85];

Метод «Цветовой тест отношений» (ЦТО) [84]; «Рисунок несуществующего животного» (РНЖ) [58];

Диагностический тест отношений (ДТО) (Г. У. Кцоева) [35];

Методика «Незаконченные предложения» (У. А. Кухарева). URL: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/11/23/metodika-diagnostika-tolerantnogopovedeniya>.

2. В аспекте *межэтнических отношений* изучению подлежат взаимные оценки представителей этнических групп, этнические стереотипы и предубеждения [13; 73].

*Методики исследования межэтнических отношений:*

Шкала социальной дистанции Э. Богардуса [73];

Методика «Шкала социальной дистанции» (модификация И. В. Абакумовой, А. В. Гришиной) [26];

Семантический дифференциал как методика исследования межэтнических отношений [73];

Методики исследования этнических стереотипов [73];

Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. URL: [http://azps.ru/tests/tests\\_liri.html](http://azps.ru/tests/tests_liri.html);

Методика диагностики социально-психологи-

ческих установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потёмкина). URL: <http://psylist.net/praktikum/00069.htm>;

Различные методики, моделирующие поведение субъекта в ситуациях «закрытого» общения, построенные по нормативно заданным правилам (например, известный парадокс Лапьера; различные приемы изучения группового давления, сконструированные по типу известной методики исследования конформности С. Аша) [81; 85].

3. В аспекте *исследования аккультурации* внимание должно быть обращено на особенности культур, влияющие на межэтнический контакт в процессе аккультурации [26; 73].

Переменные, описывающие аккультурацию, принято делить на три группы [28; 73]: условия аккультурации (объективные и субъективные характеристики принимающего общества, общества исхода, группы иммигрантов, восприятие межгрупповых отношений), аккультурационные ориентации (адаптация к доминирующей культуре, поддержание собственной этнической культуры), результаты аккультурации (психологическое благополучие (психологический дистресс, настроение, ощущение принятия и удовлетворенности), социокультурная компетентность в культуре исхода мигранта (взаимодействие с соотечественниками, поддержание этнических навыков и поведения), социокультурная компетентность в принимающей культуре (взаимодействие с хозяевами, приобретение навыков поведения в принимающей культуре, академические успехи и успехи в работе).

Рекомендуемые в разных источниках *методики исследования аккультурации:*

Лонгитюдное наблюдение;

Методика комплексного изучения аккультурации (Дж. Берри) [73];

Метод шкалирования этноцентризма (Д. Левинсон) [81; 85];

Шкалы социальной дистанции Богардуса [81; 85];

Методика «приписывания качеств» (Д. Катц и К. Брейли) [81; 85];

Метод контент-анализа [81; 85];

Методика «Модуль исследования ценностей» (Г. Хофстеда) [73];

Измерение вертикальности и горизонтальности в индивидуализме — коллективизме [73];

Методы измерения ценностей (Ш. Шварц) [73];

Методика исследования социальных аксиом М. Бонда и К. Леунга [73].

*II-а. Профилактическая работа с ребенком*

Анализ литературы показал, что в ней представлены многие формы и методы решения за-

дач сформулированной Дж. Берри в его теории аккультурации стратегии адаптации подростков, а именно: формирования толерантного отношения у мигрантов и коренного населения к культуре; развития понимания ценности общечеловеческих качеств; развития эмпатии и доверия к людям; развития навыков социально приемлемого выражения негативных эмоций; обучения распознаванию и контролю эмоций; повышения самооценки; развития творческой активности; развития навыков коммуникации и разрешения конфликтов.

Наиболее распространенной в описаниях формой профилактической работы является тренинг. В анализе сложившейся практики воспользуемся типологией тренингов в сфере межкультурной коммуникации, предложенной У. Брислином [76; 90—91]:

тренинг самосознания, в котором индивид познает свои собственные культурные основы

Тренинг межкультурного взаимопонимания Л. Г. Почебут [52].

Когнитивно-ориентированный тренинг толерантности (Г.Л. Бардиер) [80].

Социально-психологический тренинг «Саморазвитие личности» (Л. Ф. Анн) [7].

когнитивный тренинг, в котором участники получают информацию о других культурах

Тренинг межкультурного взаимопонимания Л. Г. Почебут [52].

Когнитивно-ориентированный тренинг толерантности (Г. Л. Бардиер) [80].

Тренинг «Мой народ — мои истоки» (С. Н. Никишов) [8].

тренинг атрибуции, который обучает участников давать причинные объяснения ситуаций и действий партнеров с точки зрения другой культуры

Тренинг межкультурного взаимопонимания Л. Г. Почебут [52].

Когнитивно-ориентированный тренинг толерантности (Г.Л. Бардиер) [80].

Тренинг этнической толерантности для школьников [73, 101-135].

Тренинг толерантности для подростков «Жить в мире с собой и с другими» (Г. В. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. В. Шарова) [63].

Социально-психологический тренинг [25; 29—33; 70].

Развитие эмоционального интеллекта и эмоциональной экспрессии [62].

Тренинг межкультурного взаимопонимания Л. Г. Почебут [52].

Социально-психологический тренинг «Толерантность в межкультурном взаимодействии» (Л. Г. Почебут) [52] — поведенческий тренинг,

который имеет своей целью обучение практическим навыкам, необходимым для жизни в другой культуре или для взаимодействия с ее представителями.

Психологические игры и упражнения по сплоченности и толерантности в группе К. Фопеля [80].

«Программа по социализации (адаптации) детей мигрантов» (авт. А. Б. Григорян, Т. Ф. Новосельцева, С. В. Владимирова) [55].

программа социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов «Мир без границ» (авт. Е. В. Курашкина) [34].

Тренинг уверенного поведения (А. Гревцов) [16].

ситуативный тренинг, который предполагает воспроизведение и анализ конкретных межкультурных контактов, а также обсуждение проблем, возникающих в результате таких контактов

Социально-психологический тренинг «Толерантность в межкультурном взаимодействии» (Л. Г. Почебут) [52].

Психологические игры и упражнения по сплоченности и толерантности в группе К. Фопеля.

Тренинг креативности (А. Гревцов) [16].

Межкультурный тренинг (И. Я. Лейбман, М.В. Корнилова) [76, с. 94—131].

Развитие эмоционального интеллекта и эмоциональной экспрессии [62].

Развитие когнитивных функций, психических процессов, значимых для иной знаковой среды [77].

Большое значение в профилактическом направлении деятельности специалисты отводят проектной работе. Примеры находим в описаниях проектов «Музей мира», «Все краски мира», проектов по решению проблем различных групп населения (бездомных, безработных, людей с ограниченными возможностями здоровья, людей с инвалидностью, нуждающихся и др. [19—24; 28; 76, 203—309; др.]. По мнению психологов, проекты эффективны в решении задач формирования принимающего отношения к мигрантам, для повышения уровня межкультурной компетентности детей и формирования интереса к истории своей семьи и истории страны через личные истории.

Например, общешкольный проект «Понаехали тут!» [76, с. 203—309], направленный на формирование у обучающихся принимающего отношения к мигрантам, повышение уровня межкультурной компетентности детей и формирование интереса к истории своей семьи и истории страны через личные истории. Объект исследования — ученический и преподавательский состав образовательной организации, предмет исследова-

ния — история появления семей в городе. Задачи, решаемые обучающимися: показать национальное и региональное многообразие учеников и учителей школы; проанализировать связь между датой рождения и местом рождения и проживания респондента и его родственников (до третьего поколения); визуально представить полученные результаты в форме «миграционной карты» школы. Гипотеза: ученический и преподавательский состав школы, в основном, состоит из «приезжих», и «география» родных городов респондентов и их родителей очень богата и разнообразна. Методы: анкетирование и обработка статистических данных, анализ и изучение литературы, дискуссии, презентации.

#### *II-б. Профилактическая работа с социально-педагогической ситуацией*

Социально-педагогическая ситуация развития ребенка-мигранта (СПСР) — семья, диаспора (с ними связаны, например, этнические архетипы), представители государства, принимающее сообщество (участники совместной образовательной деятельности в образовательной организации) [5; 10; 28; 69; 70, 126-131; 83, 18; 89, 179-196].

#### *Работа с педагогами*

Обсуждаются проблемы педагогов в работе с детьми-мигрантами [28, 30]:

- отсутствие навыков личностно-ориентированного взаимодействия с детьми мигрантов;
- неумение профессионально грамотно выстраивать отношения с учащимися на основе принципов диалога, толерантности, поликультурности;
- этноцентричный тип восприятия межкультурных различий; неготовность вступать в общение с детьми разных этносов, культур с позиции равенства культур в любой совместной деятельности; невладевание практико-ориентированными социокультурными и поликультурными технологиями;
- недостаточная подготовленность к установлению взаимодействия между образовательным учреждением, родителями, социумом, органами власти и институтами гражданского общества в решении вопросов, касающихся детей мигрантов.

Среди предлагаемых российскими специалистами систем работы с педагогами в обсуждаемом направлении отметим следующие программы. Программа повышения этнокультурной компетентности [28]; Программа обучения социально-культурным аспектам миграции (Е. И. Якушкина) [87]; «Социально-психологическая работа с детьми-мигрантами» (М. В. Борцова) [11]; «Фор-

мирование межкультурной компетентности педагогов: программы групповых занятий» (Чибисова М. Ю.) [76, с. 243—270] и др. В названных и других программах ставятся и решаются следующие задачи:

- психологическая экспертиза программ и технологий образовательного и социального контекста;
- работа с неприятием интеграции мигрантов в российский социум [23];
- организация овладения педагогами этнокультурной информацией для обеспечения понимания межкультурных различий и их объективных детерминант [37; 43; 50; 70, с. 126—138];
- освоение инклюзивного подхода;
- обучение созданию безопасной среды [47, с. 178] (доброжелательное отношение, толерантность к национальным различиям, малая психологическая дистанция между учителем и учениками, взаимопомощь учеников друг другу, празднование совместных национальных праздников, психологическое просвещение родителей, повышение общей человеческой культуры, создание детям-мигрантам возможности иметь контакт со своим прошлым, возможность изучения в школе своего родного языка детьми-мигрантами, а также другими учащимися и др.).

Осознание авторами проблем российской практики; проработанность отдельных модулей позволяет рассматривать имеющийся в программах потенциал как базу для дальнейшей работы в данном направлении. В том числе за счет обращения к интенсивно развивающемуся мировому опыту поликультурного образования.

В поликультурном образовании «многообразие понимается не только как многоэтничность или поликонфессиональность, а, прежде всего, как поликультурность: совместное или параллельное существование традиционной и современной, аграрной и урбанистической культур, осознание собственной идентичности и восприятие другой на основании понимания корней этой идентичности. Это значительно актуализирует проблему взаимодействия культур, их равенства и диалога» [51, с. 103]. Диалог культур — это процесс общения культур, в ходе которого происходит взаимная трансформация [51, с. 111].

Ярким примером реализации идеи межкультурного диалога было введение педагогической технологии «Школа диалога культур» (В. Библер, И. Берлянд, С. Курганов), философско-педагогическая концепция которой сформировалась как творческий сплав идей философа М. Бахтина о

«культуре как диалоге», психолога-гуманиста Л. Выготского о «внутренней речи», а также положений «философской логики культуры» В. Библера. Методологической основой «Школы диалога культур» является положение о том, что мышление формирующейся личности должно вступать в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средневековья, Нового времени), а также с представителями разных поколений, которые взаимодействуют в едином временном пространстве. Это обусловлено тем, что понять любые явления можно, только поместив их в пространстве различных культурных соображений (от прошлого к настоящему), а также рассмотрев в плоскости настоящего (в дискуссии и взаимодополнении современных культур). Это требует соответствующих форм организации учебного процесса, методов преподавания, типа учебного заведения, содержания образования.

Существуют две концепции управления культурным разнообразием: транскультурализм и поликультурализм.

Транскультурализм — это процесс социокультурного освоения пришедшим этносом новых мест компактного проживания, связанный с пересечением границ, миграциями, культурными и политическими взаимодействиями. Это способность человека одновременно усваивать различные культурные традиции и культурный опыт разных стран [51, с. 112].

Идеал поликультурализма — абсолютное равенство всех, прогресс и расцвет, свобода и общее согласие в прекрасном современном мире. Единственно возможный фундамент, на котором может возникнуть будущее содружество наций и культур, это толерантность, необходимым условием такого содружества должно быть демократическое устройство, обеспечивающее свободу индивидуальной жизни, культурного развития, социального равенства и возможности вероисповедания и любой жизненной позиции. В современном мире цели и задачи поликультурного образования формулируются следующим образом [51, с. 114]:

- научить людей жить вместе, помочь им преобразовать имеющуюся взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. С этой целью образование должно способствовать осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в мире, и обеспечивать надлежащие условия для воспитания у молодого поколения уважительное отношение к другим культурам (Доклад международной комиссии ЮНЕСКО о глобальной стратегии развития образования в XXI в.);

- воспитывать молодое поколение в духе толерантности (Декларация принципов толерантности);
- содействовать международному взаимопониманию, укреплению мира во всем мире, деятельности по борьбе против всех идеологий, порождающих национальную и расовую ненависть (Рекомендации по воспитанию в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира, уважения к правам человека и основных свобод, принятых Генеральной Конференцией ООН по вопросам образования, науки, культуры);
- бороться с предрассудками, ведущими к расовой дискриминации, содействовать взаимопониманию, толерантности и дружбы между нациями и расовыми или этническими группами (Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации).

В связи с глубокими психологическими основаниями идей поликультурного образования психолог может принять участие в проработке его базовых концептуальных подходов (аккультурационного, социально-психологического, интерпретационного, диалогового, феноменологического), принципов организации учебно-воспитательного процесса. Задача психолога видится в поддержке педагогов в освоении соответствующих поликультурному образованию современных образовательных технологий, построенных на признании субъектности обучающегося, роли качества устанавливаемого с ним взаимодействия.

По результатам работы ученых из России, Беларуси, Украины, Германии, Австрии, Финляндии, Италии, в рамках общего европейского проекта ТЕМПУС-IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями», определены характеристики (на пороговом, базовом и продвинутом уровнях) поликультурно ориентированных компетенций педагога (владение технологиями проектирования и создания поликультурной среды в образовательной организации; способность осуществлять диагностику уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной среде; владение педагогическими технологиями организации межличностного взаимодействия в гетерогенных группах; владение способами профилактики и урегулирования конфликтов в гетерогенных группах; способность осуществлять профессиональную педагогическую деятельность в поликультурной среде; способность разрабатывать и реализовывать программы психолого-педагогического сопровождения ребенка в гетеро-

генной группе; владение различными способами взаимодействия со смежными специалистами, родителями и социальными партнерами в организации поликультурной образовательной среды [51, 128-148]. Оределён состав каждой компетенции.

Интересна формирующаяся в Германии концепция миграционной педагогики, в которой сформулирована новая образовательная парадигма «межкультурное образование — межкультурное обучение».

Процесс межкультурного обучения, по М. Цюльху, имеет семь уровней [51, с. 157—158]. Первый из этих уровней (этноцентризм) адресован к своей собственной культуре, которая оценивается выше и лучше, чем чужие.

Если имеет место сознательное изучение культурного разнообразия, то происходит развитие до уровней 2 (осознание) и 3 (понимание), связанных с *когнитивным* измерением межкультурной компетенции. Это обозначает, что по отношению к чужой культуре формируется осознание ценности и принятие.

На уровнях 4 (уважение / принятие) и 5 (оценка / позитивная оценка), приобретается *аффективное* измерение межкультурной компетенции.

Только после этого возможно дальнейшее обогащение путем включения в свою собственную культуру чужеродных культурных практик на уровне *волево*, и достигается состояние «мультикультурализма». Это уровни 6 (выборочное приобретение) и 7 (мультикультурализм).

В Германии утверждается, что межкультурное обучение должно быть естественной частью социализации и воспитания в семье, школе, университете, на работе.

Примеры программ работы с педагогами на основе принципа равенства и принципа признания других конструкций идентичности:

- профилактический подход Lüddecke (2007) [60] или программа «Anti-Bias». Преследуют цель выявить существующие дисбалансы в образовательной системе (англ. «Bias»), чтобы восстановить баланс и уменьшить дискриминацию. В центре внимания программ стоит интенсивное изучение дискриминационной практики и формального положения, чтобы обеспечить прозрачность и изменить ситуацию к лучшему;

— проект «Межкультурное обучение в классе» в Нидерландах (Г. Леду, Й. Лиман и Р. Лайпрехт) [24, 184], в котором организовано выявление четырех подходов к межкультурному обучению;

- «Программа межкультурного образования» [88, с. 45];
- «Введение в миграционное образование» (П. Мехерил) (2004) [71];

- проект «Содействие развитию детей и молодых людей с миграционным фоном» в Фондовом Университете г. Хильдесхайма [51, с. 178—189].

### *Работа с родителями учеников-мигрантов*

#### *Консультации*

Дж. Соммерз-Фланаган проанализировал особенности работы с культурно отличающимся клиентом (в установлении контакта, сборе информации о семье, учете культурного контекста, в информационном обмене и коммуникативном стиле). Дж. Шварц-Кульштадт и У. Мартин определили основные аспекты сбора информации об инокультурном клиенте [по 51, с. 229—231]:

- *этнокультурная ориентация*, т. е. степень того, насколько клиент осознает свою сопричастность к культуре, из которой он происходит (culture of origin), и к доминирующей культуре, в которой он ныне проживает. Это понятие взаимосвязано с аккультурацией;
- *семейное окружение*, семейная динамика (рекомендации сформулированы Дж. Соммерз-Фланаганом);
- *социальное окружение*, а именно структурные особенности сообщества, в котором живет клиент (географическое местоположение, система социальной поддержки, условия труда, социополитическая ситуация и т. д.) (направления обсуждения сформулированы Дж. Соммерз-Фланаганом);
- *языковые особенности*; важно отслеживать не только то, на каком языке говорит клиент, но и уровень его владения этим языком (соответствующие рекомендации предложен Дж. Соммерз-Фланаганом).

#### *III-а. Коррекционная работа с ребенком*

В теоретическом анализе нами выявлены указания на две формы работы, которые можно отнести к данному направлению деятельности психолога.

Первая практика связана с разработкой индивидуальной образовательной траектории ребенка-мигранта в связи с реализацией инклюзивного подхода (С. А. Розенблум, М. Ю. Чибисова) [76, 133-140; 305].

Вторая форма коррекционной работы с ребенком — описание практики применения Диалогических историй в индивидуальной психологической работе с детьми-мигрантами (ДРИ) как метода терапевтической работы с дезадаптированным поведением (Хухлаев О. Е.) [76, с. 141—186].

#### *III-б. Коррекционная работа с социально-педагогической ситуацией*

Неприятие интеграции мигрантов в российский социум, отсутствие диалоговых площадок,

потенциальная конфликтогенность межкультурного взаимодействия и др. факторы обуславливают большое значение служб медиации в коррекционной работе с социально-педагогической ситуацией развития ребенка-мигранта.

#### *Школьная служба примирения в разрешении межкультурных контактов*

В литературе выделены три уровня «нагруженности» конфликта межэтническими (межнациональными) контекстами (Коновалов А.Ю.).

*Первый уровень.* В «обычном» (бытовом) конфликте стороны оскорбляли друг друга и стали для оскорбления использовать признаки национальности (а могли бы цвет волос или любой другой признак). То есть, участники не имеют ничего против представителей конкретной национальности, но вспомнили о ней, чтобы сильнее «уколоть» друг друга.

*Второй уровень.* Участник конфликта чувствует себя пострадавшим от предыдущих столкновений (реальных или мнимых) с другой национальной группой и потому считает себя вправе дать «отпор» не только за данный конфликт, но и за предыдущие «страдания». В этом случае он чувствует себя «выразителем мнения» своей этнической группы, ее *представителем*, и выступает от ее лица против другой группы, чьего *представителя* он видит в своем противнике.

*Третий уровень.* Участники конфликта (один или несколько) являются членами групп, в которых уже сформировались определённые способы реагирования на межэтнические конфликты (месть, «стрелки», насилие и пр.) В этом случае участник конфликта не может принять на себя ответственность, поскольку жестко связан мнением группы, предписывающей его поведение и реакцию на конфликт с представителем другой национальности. Он не может пойти против мнения группы, поскольку это сопряжено с риском для подростка (далеко не всегда участники «закрытой» группы могут по своему желанию ее покинуть), а значит, условий для участия в медиации нет.

По каждому уровню раскрыта специфика медиации, модели и методы работы медиатора [3; 76, с. 188—202].

#### *IV. Развивающая работа*

К данному направлению можно отнести описание опыта работы по формированию молодежной субкультуры как третьей альтернативной сферы идентичности [48; 70, с. 101—109; 90]. Основные отработываемые идеи содействуют формированию межкультурной интеграции — процесса, результатом которого является взаимное приня-

тие / включение иммигрантов, сохраняющих свою культурную идентичность, в принимающем сообществе.

#### **Выводы**

Осуществлен анализ свыше 330 источников с описанием содержания и методов реализуемой в настоящее время психологической поддержки инкорпорации детей иноэтничных мигрантов с большой культурной дистанцией в российское принимающее сообщество.

Общественности уже представлен ряд авторских социально-психологических и образовательных программ по оказанию психологической помощи детям из семей мигрантов, иностранным студентам, модели формирования этнической толерантности на уровне образовательных организаций, на территориальном уровне. Осмыслению специалистов и экспертов подвергаются все основные направления деятельности психолога.

Концепции особенностей этнической идентичности мигрантов, теоретические и экспериментальные исследования психологических проблем вынужденной миграции стали основными научными подходами в психологических исследованиях аккультурации иноэтничных мигрантов. В качестве конструктивных методологических, теоретических оснований для решения задач психологической практики в выбранном нами направлении применяются идеи гуманистического и когнитивно-мотивационного подходов, культурного научения, интеракционистского направления, психологических моделей стресса перемещения в другую культуру и адаптации в ней и его (стресса) преодоления, личностно-развивающих концепций, деятельностного и системного подходов, концепций инклюзивного образования.

В моделировании психологического сопровождения инкорпорации детей-мигрантов в принимающее сообщество удобно воспользоваться алгоритмом, состоящим в последовательном определении: особенностей возраста, задач возрастного развития, возможных отклонений, задач психологической профилактики, случаев регресса, задач коррекционной работы, перспективны задач развития, задач развивающей работы; содержания и методов профилактической, коррекционной и развивающей работы психолога с ребенком, с социально-педагогической ситуацией.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что психологическая работа с детьми мигрантов активно формируется, но еще не стала самостоятельным полномасштабным направлением социальной практики. В обзоре сделаны выводы

о недостатках, ограничениях, проблемах существующей практики.

Методологическая непроясненность практик зачастую затрудняет их перенос без концептуальных потерь; большая часть описаний фрагментарна, ограничивается обсуждением (иногда только указанием) отдельных направлений или форм работы.

Старший школьный возраст проработан значительно лучше, других возрастных групп.

Методики диагностики не предполагают готовый инструмент для оценки эффективности программ сопровождения. Итоговым результатом успешной адаптации является адаптированность личности, то есть нахождение ее в состоянии устойчивого динамического равновесия при взаимодействии с окружающей средой, отражающего степень приспособленности индивида к определенным условиям жизни и деятельности. В том случае, когда и сообщество мигрантов, и представители принимающего коренного местного населения, и сам мигрант движутся в одном направлении, реализуя взаимное намерение адаптироваться к новой социальной реальности,

возможно достижение оптимальной (полной) социально-психологической адаптированности.

Модели психологического сопровождения процессов инкорпорации детей-мигрантов в российское сообщество не отражают особенности этапа миграции: преадаптационный период, социально-психологическая адаптация, постадаптационный период.

Профилактическая и развивающая работа разведены не достаточно, чаще сливаются / отождествляются в обсуждаемом материале.

Редко обсуждаются содержание и методы коррекционной работы, в то время как значимость этого направления психологической практики подчеркивается многими исследователями, экспертами.

Зачастую в обсуждении задач сопровождения опускается гендерный подход.

Сделанные в ходе обзора выводы о недостатках, ограничениях существующей практики можно рассматривать как задачи формирования модели работы психолога в указанном направлении, указания на возможные исследовательские проблемы.

### Список литературы

1. Абакумова, И. В. Образовательный процесс как пространство взаимодействия толерантных и личностно-смысловых отношений. Программа специального курса лекций / И. В. Абакумова. — Ростов н/Д., 2002. — 16 с.
2. Абсалямова, А. Г. Этика межнационального общения детей в поли-культурной групп е/ А. Г. Абсалямова. — Уфа : Творчество, 2007. — 113 с.
3. Адаптация детей мигрантов в образовательной среде. Ресурс школьной службы медиации: метод. пособие / авт., эксперт и сост. К. Ш. Шарифзянова. — 2-е изд., доп. и перераб. — Казань, 2018. — 59 с.
4. Адаптация и интеграция мигрантов: сборник эффективных практик / авт.-сост. А. Н. Якимов. — СПб. : L-PRINT, 2018. — 72 с.
5. Акифьева, Р. Н. Дети и родители-мигранты в Санкт-Петербурге: несогласованные линии поведения / Р. Н. Акифьева // Этнографическое обозрение. — 2015. — № 5. — С. 117—134.
6. Андреева, Д. А. О понятии «адаптация». Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева, В. Е. Кадочникова // Человек и общество. — Вып. 13. — Л. : ЛГУ, 1973. — С. 62—69.
7. Анн, Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. — СПб. : Питер, 2007. — 271 с.
8. Бауэр, Е. А. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов : дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2012. — 503 с.
9. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс ; общ. ред. В. Я. Пилиповского. — М. : Прогресс, 1986. — 421 с.
10. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр. — Тула : Тульский полиграфист, 2013. — 204 с.
11. Борцова, М. В. Социально-психологическая работа с детьми-мигрантами : методические материалы к изучению дисциплины и организации самостоятельной работы студентов 2-го курса бакалавриата, обучающихся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль — Психология и социальная педагогика) очной и заочной форм обучения / М. В. Борцова. — Славянск-на-Кубани : Филиал Кубан. гос. ун-та в г. Славянске-на-Кубани, 2018. — 59 с.
12. Братусь, Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б. С. Братусь. — М. : Академия, 1977. — 386 с.

13. Бузыкина, Ю. С. Мигрантофобия, как источник экстремизма / Ю. С. Бузыкина // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире : материалы 2-й Международной научно-практической конференции / отв. ред. В. В. Константинов. — М. : Перо, 2014. — С. 16—20.
14. Бухарева, С. Л. Особенности формирования этнической идентичности у подростков в этнически ориентированных учебных заведениях : учеб.-метод. пособие / С. Л. Бухарева. — М. : Арито, 2005. — 195 с.
15. Герасимов, В. П. Индивидуальные особенности проявления отрицательного прогноза в зависимости от силы нервной системы / В. П. Герасимов, О. А. Сычев. — URL: <http://www.bigpi.biysk.ru/psy/articles/sychev1.shtml>.
16. Гревцов, А. Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание / А. Гревцов. — СПб. : Питер, 2011. — 416 с.
17. Григорьева М. В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения / М. В. Григорьева — Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2008. — 212 с.
18. Гриценко, В. В. Тренинг оптимизации процесса социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов. учеб.-метод. пособие / В. В. Гриценко, В. В. Константинов. — Балашов : Николаев, 2004. — 56 с.
19. Гришина, А. В. Диагностика влияния этнической идентичности на формирование этнических ауто- и гетеростереотипов у беженцев и вынужденных переселенцев из регионов локальных военных конфликтов и принимающего населения: учеб.-метод. пособие / А. В. Гришина, А. А. Зеленов, С. Л. Лунин. — М. : Кредо, 2016. — 28 с.
20. Гусев, А. Н. Школьная психодиагностика. Руководство по использованию психодиагностических методик психологами дошкольных образовательных учреждений / А. Н. Гусев. — М., 2008. — 34 с. — URL: [https://togirro.ru/assets/files/1\\_ViS/sem\\_31.10.16/gusev\\_1C-shk\\_psyhodiagnostika.pdf](https://togirro.ru/assets/files/1_ViS/sem_31.10.16/gusev_1C-shk_psyhodiagnostika.pdf).
21. Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья / Е. Б. Деминцева, Д. А. Зеленова, Е. А. Космидис, Д. А. Опарин // Демографическое обозрение. — 2017. — № 4. — С. 80—109.
22. Дибиров, А. Современный политический экстремизм: понятие, истоки, причины, идеология, организация, практика, профилактика и противодействие / А. Дибиров, Г. К. Сафаралиев. — Махачкала, 2009. — 512 с. — URL: <https://www.bestreferat.ru/referat-409178.html>.
23. Дробижева, Л. М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России / Л. М. Дробижева. — М. : Ин-тут социологии РАН, 2003. — С. 76, 106, 372.
24. Дюжакова, М. В. Некоторые социально-педагогические аспекты работы с детьми-мигрантами / М. В. Дюжакова, О. Ю. Мязина // Известия Воронежское государственного педагогического университета. Психология и педагогика. — 2012. — Т. 258. — С. 241—250.
25. Жуина, Д. В. Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации мигрантов : программа / Д. В. Жуина, Н. А. Ковалева. — Саранск : Мордов. гос. пед. ин т., 2012. — 68 с.
26. Карнышева, О. А. Личностные ресурсы проявления этнических идентичности и самосознания (СИБИРСКИЙ ФРОНТИР) : дис. ... канд. психол. наук / О. А. Карнышева. — Иркутск, 2019 — 183 с.
27. Карпенко, О. М. Социальная адаптация студента и современные образовательные технологии / О. М. Карпенко // Право и образование. — 2003. — № 1. — С. 85—94.
28. Касенова, Н. Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, Г. К. Джурабаева [и др]. — Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2020. — 198 с.
29. Кобзева, Н. В. Психологические особенности внутриличностных конфликтов в различных ситуациях миграции / Н. В. Кобзева // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. — 2018. — № 2. — С. 86—101.
30. Кожанов, И. В. Этнокультурная социализация учащихся: теоретические аспекты / И. В. Кожанов, М. Б. Кожанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2012. — № 2. — С. 64—70.
31. Коповая, О. В. Воспитание межнациональной толерантности детей и подростков в условиях общеобразовательной школы : учеб. пособие / О. В. Коповая, М. А. Ерофеева. — Саратов : Наука, 2007. — 64с.
32. Куликов Л. В. Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы / Л. В. Куликов. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. — 97 с.

33. Лебедева, Н. М. Культура как фактор общественного прогресса / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. — М. : Юстицинформ, 2009. — С. 377—380.
34. Курашкина, Е. В. Программа социально-культурной и языковой адаптации детей мигрантов «Мир без границ» / Е. В. Курашкина. — URL: [http://schz384.mskzapad.ru/files/programma\\_adaptacii\\_detej-migrantov.doc](http://schz384.mskzapad.ru/files/programma_adaptacii_detej-migrantov.doc)
35. Кцоева, Г. У. Опыт эмпирического исследования этнических стереотипов / Г. У. Кцоева // Психологический журнал. — 1986. — Т. 7, № 2. — С. 41—50.
36. Межкультурный диалог. Тренинг этнокультурной компетентности / Н. М. Лебедева, О. В. Лунева, Т. Г. Стефаненко, М. Ю. Мартынова. — М. : Ин-т этнологии и антропологии РАН, 2003. — 268 с.
37. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. — 2-е изд. — М. : Смысл, 2000. — 18 с.
38. Лепшокова, З. Х. Стратегии адаптации мигрантов и их психологическое благополучие (на примере Москвы и Северного Кавказа) : монография / З. Х. Лепшокова. — М. : Грифон, 2012. — 192 с.
39. Макаров, А. Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах / А. Я. Макаров // Социологические исследования. — 2011. — № 8. — С. 94—101.
40. Медведева, Е. В. Взаимосвязь ценностно-смысловых ориентаций и жизнестойкости инвалидов / Е. В. Медведева. // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Вып. 2. — М., 2008. — С. 172—177.
41. Методология и методы изучения миграционных процессов. Междисциплинарное учеб. пособие / под ред. Ж. Зайончковской, И. Молодиковой, В. Мукомеля. — М. : Центр миграционных исследований, 2007. — 370 с.
42. Методы исследования этнического сознания (на примере этносов, проживающих в различных географических условиях) : учеб.-метод. пособие / сост. А. Е. Меняшев, С. Ю. Панкова. — Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2012. — 216 с.
43. Нанаева, Б. Б. Политические традиции в социокультурном наследии чеченцев / Б. Б. Нанаева. — М. : ИСПИ РАН ; Ростов-н/Д. : ЦСРИиП ИППК ЮФУ, 2009. — 433 с.
44. Нестерова, А. А. Ментальные репрезентации как фактор протекания миграционного процесса / А. А. Нестерова, Т. Ф. Сулова // Социологические исследования. — 2017. — № 9 (400). — С. 99—107.
45. Никонова, Л. И. Этнокультурная адаптация мигрантов Закавказья в Республике Мордовия (на примере азербайджанской диаспоры) : монография / Л. И. Никонова, А. Ф. Мельник ; отв. ред. В. А. Юрченков. — Саранск : Изд-во НИИГН при Правительстве РМ, 2007. — 176 с.
46. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 4. Т—Я. / науч.-ред. совет: В. С. Степин и др. — М. : Мысль, 2010. 737 с. — URL: <http://iph.ras.ru/elib/1185.html>.
47. Обухова, Л. Ф. Психологические условия включения детей-мигрантов в новую социокультурную среду / Л. Ф. Обухова, Е. Е. Евстратова // Психол. наука и образование. — 2007. — № 5. — С. 175—181.
48. Оллпорт, Г. В. Личность в психологии / Г. В. Оллпорт. — М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1998. — 345 с.
49. Орбан-Лембрик, Л. Е. Соціальна психологія : Підручник : у 2 кн. Кн. 2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія [для студентів вищих навчальних закладів] / Л. Е. Орбан-Лембрик. — Київ : Либідь, 2006. — 560 с.
50. Павлова, О. С. Ингушский этнос на современном этапе: черты социально-психологического портрета : монография / О. С. Павлова. — М. : Форум, 2012. — 384 с.
51. Педагогика многообразия : учеб. пособие / авт. кол.: О. Грауманн, В. Гребенникова, М. Емельянова, Г. Нестеренко и др. ; под общ. ред. Г. Нестеренко ; науч. ред. С. Цымбал. — Херсон : ОЛДИ-ПЛУС, 2016. — 420 с.
52. Почебут, Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология : учеб. пособие / Л. Г. Почебут. — СПб. : Питер, 2012. — 336 с.
53. Правовые, психологические и образовательные средства противодействия экстремизму и терроризму в условиях глобализации: мет. рек. / под общ. ред. Т. Ф. Масловой, Е. Л. Тиньковой, С. В. Бобрышова, Л. А. Трониной. — Ставрополь : ГБОУ ВО СГПИ, 2016. — 130 с.
54. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб. : Речь, 2002. — с. 4.
55. Программа по социализации (адаптации) детей мигрантов (для педагогов, психологов образовательных учреждений ХМАО Югры) / сост. А. Б. Григорян. — Ханты-Мансийск : Институт развития образования, 2012. — 72с.

56. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / под ред. Г. У. Солдатовой. — М. : Смысл, 2002. — 478 с.
57. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. — М. : Смысл, 2008. — 172 с.
58. Рисунок несуществующего животного // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. — М. : МГУ, 1990. — 159 с.
59. Садохин, А. П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования : дис. ... д-ра культурологии / А. П. Садохин. — М., 2009. — 342 с.
60. Седлиньш, Э. М. Исследование проблем языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов в Санкт-Петербурге / Э. М. Седлиньш // Управленческое консультирование. — 2019. — № 4. — С. 132—140.
61. Методики социально-психологического изучения малых групп в организации : монография / А. В. Сидоренков, Е. С. Коваль, А. Л. Мондрус и др. ; под ред. А. В. Сидоренкова. — Ростов н/Д. : Изд-во Юж. фед. ун-та, 2012. — 244 с.
62. Симаева, И. Н. Дети-мигранты в системе образования России: новый тренд научных исследований / И. Н. Симаева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. — 2017. — № 1. — С. 84—90.
63. Солдатова, Г. В. Жить в мире с собой и с другими. Тренинг толерантности для подростков (программа тренинга) / Г. В. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. В. Шарова. — М. : Генезис, 2000. — URL: <http://www.tolerance.ru/Git-v-mire.php>
64. Солдатова, Г. У. Особенности воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий у лиц с разным уровнем эмоционального интеллекта / Г. У. Солдатова, А. Ф. Гасимов // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московского университете : материалы юбилейной конференции / под ред. Д. Б. Богоявленской. — М. : ПИ РАО-МГППУ), 2015. — С. 214—217.
65. Позволь другим быть другими. Тренинг толерантности по профилактике и преодолению мигрантофобии (программа тренинга) / Г. В. Солдатова, А. В. Макаручук, Л. А. Шайгерова и др. — М. : МГУ, 2002. — 115 с.
66. Солдатова, Г. У. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г. У. Солдатова. — М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. — 112 с.
67. Солдатова, Г. У. Программа оценки адаптации детей и подростков из семей мигрантов к поликультурной образовательной среде / Г. У. Солдатова, А. В. Макаручук, А. Б. Пантелеев // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве : науч.-метод. мат-лы. — СПб. : Книжный Дом, 2008. — С. 352—372.
68. Солдатова, Г. В. Психологическая помощь мигрантам. Травма, смена культуры, кризис идентичности / Г. В. Солдатова, Л. А. Шайгерова, В. К. Калинин, О. А. Кравцова. — М. : Смысл, 2002. — 479 с.
69. Социальная педагогика и интеграция. Навигатор для работы с детьми с опытом миграции : сб. ст. / под ред. Н. Быдик. — М. ; Берлин ; Париж : Mediaost Events und Kommunikation GmbH Erich-Steinfurth-Str., 2019. — 88 с.
70. Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире : материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В. В. Константинов. — М. : Перо, 2014. — 225 с.
71. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология : учеб. для вузов / Т. Г. Стефаненко. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : Аспект-Пресс, 2008. — 368 с.
72. Сусллова, Т. Ф. Оценка этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов специалистами социальных организаций / Т. Ф. Сусллова, Н. М. Комарова, С. В. Грибкова // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. — 2019. — № 1. — С. 50—65.
73. Татарко, А. Н. Методы этнической и кросскультурной психологии : учеб.-метод. пособие / А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева. — М. : Изд. дом Высш. шк. эк-ки, 2011. — 238 с.
74. Татарко, А. Н. Мигранты в Москве: угрозы истинные и мнимые / А. Н. Татарко. — URL: [https://www.hse.ru/data/2010/03/27/1217653503/Tatarko\\_MigrantsInMoscow.pdf](https://www.hse.ru/data/2010/03/27/1217653503/Tatarko_MigrantsInMoscow.pdf).
75. Тест С. Розенцвейга // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. — М. : МГУ, 1990. — С. 44—53.
76. Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде : учеб.-мет. пособие для пед.-психол. / под ред. О. Е. Хухлаев, М. Ю. Чибисова. — М. : МГППУ. 2013. — 273 с.

77. Тихонова, И. В. Психологический анализ условий адаптации детей-мигрантов / И. В. Тихонова, Е. В. Куфтык // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. — 2007. — Т. 13, № 2 — С. 150—159.
78. Урд, К. Азбука аккультурации / К. Урд // Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. — СПб. : Питер, 2003. — С. 657—709.
79. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во ин-та психотерапии, 2002. — 490 с.
80. Фопель, К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения : пер. с нем/ К. Фопель. — М. : Генезис, 2002. — 336 с.
81. Херманс, Г. Личность как мотивированный рассказчик: теория валюации и метод самоконфронтации / Г. Херманс // Постнеклассическая психология. — 2007. — № 1(3). — С. 7—53.
82. Хухлаев, О. Е. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде / О. Е. Хухлаев, М. Ю. Чибисова, И. М. Кузнецов // Культ.-ист. психол. — 2014. — № 1. — С. 95-104.
83. Хухлаева, О. В. Работа психолога в многонациональной школе / О. В. Хухлаева, М. Ю. Чибисова. — М. : Форум, 2011. — 176 с.
84. Цветовой тест отношений // Практикум по психодиагностике. — М. : МГУ, 1988. — 141 с.
85. Шлягина, Е. И. Исследования этнической толерантности личности / Е. И. Шлягина, С. Н. Ениколопов // Национальный психологический журнал. — 2011. — № 2 (6). — С. 80—89.
86. Юрасова, Е. Н. Психологические особенности лиц, склонных к экстремизму, терроризму и ксенофобии / Е. Н. Юрасова // Юридическая психология. — 2008. — № 4. — С. 27—35.
87. Якушкина, Е. И. Социально-культурные аспекты миграции : учеб. программа дисциплины и планы семинар. занятий для вузов / Е. И. Якушкина. — Воронеж : Изд. дом Воронеж. гос. ун-та, 2017. — 30 с.
88. Auernheimer, G. Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft / G. Auernheimer // Ders. (Hrsg.). Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen (45—58). — Opladen : Leske + Budrich, 2001.
89. Bennett, M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity / M. J. Bennett // International Journal of Intercultural Relations. — 1986. — № 10 (2).
90. Psychometric properties of the PTSD checklist (PCL) / E. B. Blanchard, J. Jones-Alexander, T. C. Buckley, C.A. Forneris // Behavioral Research & Therapy. — 1996. — № 34. — P. 669—673.
91. Lazarus R.S., Folkman S., Coping and adaptation. The handbook of behavioral medicine // The handbook of behavioral medicine / ed. W. D. Gentry — New York : Guilford, 1984. — P. 282—325.
92. Roux S., Stuck A. Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung im Kindergarten — Forschungsergebnisse. URL: <https://www.kindergarten-paedagogik.de/1873.html>.
93. Singh M., Shrestha M. International pedagogical structures: admittance into the community of scholars via double knowing // Researching international pedagogies / ed. M. Hellsten, A. Reid. — Dordrecht : Springer, 2008. 65— 82.
94. Stephan W. G., Stephan C. W. An integrated Threat Theory of Prejudice // Reducing prejudice and discrimination / ed. by S. Oscanp. Mahwah, New Jersey, 2000. P. 23—44.
95. Tange, H. Coming to terms with ‘double knowing’: an inclusive approach to international education / H. Tange, P. Kastberg // International Journal of Inclusive Education. — 2013. — Vol. 17, no. 1. — P. 1—14.

### Сведения об авторах

**Белоусова Светлана Анатольевна** — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. [belousova.s.2018@yandex.ru](mailto:belousova.s.2018@yandex.ru)

**Ботезат Александр Вячеславович** — студент факультета психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. [aleksandr.botezat@bk.ru](mailto:aleksandr.botezat@bk.ru)

**Гатауллин Радис Фанисович** — студент факультета психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. [Radis777@list.ru](mailto:Radis777@list.ru)

**Родионова Елена Александровна** — студентка факультета психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. [lenarodionoval174@gmail.com](mailto:lenarodionoval174@gmail.com)

**Черных Кирилл Дмитриевич** — студент факультета психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. *kirillch2002@gmail.com*

*Bulletin of Chelyabinsk State University.*

*Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 22—45.*

## **Review of modern practices of psychological support for incorporation of children of foreign migrants with a long cultural distance into the Russian receiving community**

**S.A. Belousova**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. belousova.s.2018@yandex.ru*

**A.V. Botezat**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. aleksandr.botezat@bk.ru*

**R.F. Gataullin**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. Radis777@list.ru*

**E.A. Rodionova**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. lenarodionova1174@gmail.com*

**K.D. Chernykh**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. kirillch2002@gmail.com*

Based on the analysis of the experience of existing organizations in the field of education, social protection of the population and the non-profit sector, as well as sources describing the results of scientific research, conclusions are drawn about the content and methods of psychological support currently being implemented for the incorporation of children of non-ethnic migrants with a long cultural distance into the Russian host community. Conclusions are drawn about the shortcomings, limitations, problems of the existing practice, the tasks of forming a model of the psychologist's work in this direction are formulated.

**Keywords:** *children of non-ethnic migrants, incorporation of migrant children, psychological support for migrant children.*

### **References**

1. Abakumova I.V. *Obrazovatel'nyi protsess kak prostranstvo vzaimodeistviya tolerantnykh i lichnostno-smyslovyykh otnoshenii. Programma spetsial'nogo kursa lektsii* [Educational process as a space of interaction of tolerant and personal-semantic relations. The program of a special course of lectures]. Rostov-na-Donu, 2002. 16 p. (In Russ.)
2. Absalyamova A.G. *Etika mezhnatsional'nogo obshcheniya detei v poli-kul'turnoi grupe* [Ethics of interethnic communication of children in a poly-cultural group]. Ufa, Creativity, 2007. 113 p. (In Russ.)
3. *Adaptatsiya detei migrantov v obrazovatel'noi srede. Resurs shkol'noi sluzhby mediatsii* [Adaptation of migrant children in the educational environment. Resource of the school mediation service]. Kazan, 2018. 59 p. (In Russ.)
4. *Adaptatsiya i integratsiya migrantov: sbornik effektivnykh praktik* [Adaptation and integration of migrants: a collection of effective practices]. St. Petersburg, L-PRINT, 2018. 72 p. (In Russ.)
5. Akifyeva R.N. *Deti i roditeli-migranty v Sankt-Peterburge: nesoglasovannyye linii povedeniya* [Migrant children and parents in St. Petersburg: inconsistent lines of behavior]. *Etnograficheskoe obozrenie* [Ethnographic review], 2015, no. 5, pp. 117—134. (In Russ.)
6. Andreeva D.A., Kadochnikova V.E. *O ponyatii «adaptatsiya»*. *Issledovanie adaptatsii studentov k usloviyam ucheby v vuze* [On the concept of “adaptation”. The study of students' adaptation to the conditions of study at the university]. *Chelovek i obshchestvo* [Man and society]. Vol. 13. Leningrad, Leningrad state University, 1973. P. 62—69. (In Russ.)
7. Ann L.F. *Psikhologicheskii trening s podrostkami* [Psychological training with adolescents]. St. Petersburg, Piter, 2007. 271 p. (In Russ.)
8. Bauer E.A. *Nauchno-prakticheskie osnovy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii podrostkov-migrantov* [Scientific and practical bases of psychological and

pedagogical support of socio-psychological adaptation of adolescents of migrant]. Thesis. Moscow, 2012. 503 p. (In Russ.)

9. Burns R. *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie* [The development of Self-concept and education]. Moscow, Progress, 1986. 421 p. (In Russ.)

10. Baudrillard J. *Simulyakry i simulyatsiya* [Simulacra and simulation]. Tula, Tula polygraphist, 2013. 204 p. (In Russ.)

11. Bortsova M.V. *Sotsial'no-psikhologicheskaya rabota s det'mi-migrantami : metodicheskie materialy k izucheniyu distsipliny i organizatsii samostoyatel'noi raboty studentov 2-go kursa bakalavriata, obuchayushchikhsya po napravleniyu 44.03.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (profil' — Psikhologiya i sotsial'naya pedagogika) ochnoi i zaочноi form obucheniya* [Socio-psychological work with migrant children: methodological materials for the study of discipline and the organization of independent work of 2nd year undergraduate students studying in the direction 44.03.02 Psychological and pedagogical education (profile - Psychology and social pedagogy) full-time and part-time forms of study]. Slavyansk-na-Kubani, Branch of the Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban, 2018. 59 p. (In Russ.)

12. Bratus B.S. *Psikhologicheskie aspekty npravstvennogo razvitiya lichnosti* [Psychological aspects of moral development of personalities]. Moscow, Academy, 1977. 386 p. (In Russ.)

13. Buzykina Yu.S. *Migrantofobiya, kak istochnik ekstremizma* [Migrant Phobia as a source of extremism]. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya migrantov v sovremennom mire* [Socio-psychological adaptation of migrants in the modern world]. Moscow, Pero, 2014. Pp. 16—20. (In Russ.)

14. Bukhareva S.L. *Osobennosti formirovaniya etnicheskoi identichnosti u podrostkov v etnicheski orientirovannykh uchebnykh zavedeniyakh* [Features of formation of ethnic identity among adolescents in ethnically oriented educational institutions]. Moscow, Arito, 2005. 195 p. (In Russ.)

15. Gerasimov V.P., Sychev O.A. *Individual'nye osobennosti proyavleniya otritsatel'nogo prognoza v zavisimosti ot sily nervnoi sistemy* [Individual features of negative prognosis depending on the strength of the nervous system]. Available at: <http://www.bigpi.biysk.ru/psy/articles/sychev1.shtml> (In Russ.)

16. Grevtsov A. *Treningi razvitiya s podrostkami: tvorchestvo, obshchenie, samopoznanie* [Development trainings with teenagers: creativity, communication, self-knowledge]. St. Petersburg: Peter, 2011. 416 p. (In Russ.)

17. Grigorieva M.V. *Shkol'naya adaptatsiya: mekhanizmy i faktory v raznykh usloviyakh obucheniya* [School adaptation: mechanisms and factors in different learning conditions]. Saratov, Publishing House of Saratov University, 2008. 212 p. (In Russ.)

18. Gritsenko V.V., Konstantinov V.V. *Trening optimizatsii protsessa sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii vynuzhdennykh migrantov* [Training to optimize the process of socio-psychological adaptation of forced migrants]. Balashov, Nikolaev, 2004. 56 p. (In Russ.)

19. Grishina A.V., Zelenov A.A., Lunin S.L. *Diagnostika vliyaniya etnicheskoi identichnosti na formirovanie etnicheskikh auto- i geterostereotipov u bezhentsev i vynuzhdennykh pereselentsev iz regionov lokal'nykh voennykh konfliktov i primimayushchego naseleniya* [Diagnostics of the influence of ethnic identity on the formation of ethnic auto- and heterostereotypes in refugees and internally displaced persons from the regions of local military conflicts and the host population]. Moscow, Credo, 2016. 28 p. (In Russ.)

20. Gusev, A.N. *Shkol'naya psikhodiagnostika. Rukovodstvo po ispol'zovaniyu psikhodiagnosticheskikh metodik psikhologami doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii* [School psychodiagnosics. Guidelines for the use of psychodiagnostic techniques by psychologists of preschool educational institutions]. Moscow, 2008. 34 p. Available at: [https://togirro.ru/assets/files/1\\_ViS/sem\\_31.10.16/gusev\\_1C-shk\\_psyhodiagnostika.pdf](https://togirro.ru/assets/files/1_ViS/sem_31.10.16/gusev_1C-shk_psyhodiagnostika.pdf) (In Russ.)

21. Demintseva E.B., Zelenova D.A., Kosmidis E.A., Oparin D.A. [Possibilities of adaptation of migrant children in schools in Moscow and the Moscow region]. *Demograficheskoe obozrenie* [Demographic review], 2017, no. 4, pp. 80—109. (In Russ.)

22. Dibirov A., Safaraliev G.K. *Sovremenniy politicheskii ekstremizm: ponyatie, istoki, prichiny, ideologiya, organizatsiya, praktika, profilaktika i protivodeistvie* [Modern political extremism: concept, origins, causes, ideology, organization, practice, prevention and counteraction]. Makhachkala, 2009. 512 p. Available at: <https://www.bestreferat.ru/referat-409178.html> (In Russ.)

23. Drobizheva L.M. *Sotsial'nye problemy mezhnatsional'nykh otnoshenii v postsovetskoii Rossii* [Social problems of interethnic relations in post-Soviet Russia]. Moscow, Institute of sociology here, 2003. Pp. 76, 106, 372. (In Russ.)

24. Dyakova M.V., Myazina O.Yu. Nekotorye sotsial'no-pedagogicheskie aspekty raboty s det'mi-migrantami [Some of the socio-pedagogical aspects of migrant children]. *Izvestiya Voronezhskoe gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologiya i pedagogika* [News of Voronezh State Pedagogical University. Psychology and pedagogy], 2012, vol. 258, pp. 241—250. (In Russ.)
25. Zhuina D.V., Kovaleva N.A. *Sotsial'no-psikhologicheskoe soprovozhdenie protsessa adaptatsii migrantov* [Socio-psychological support of the process of adaptation of migrants: program]. Saransk, Mordovia State Pedagogical University, 2012. 68 p. (In Russ.)
26. Karnysheva O.A. *Lichnostnye resursy proyavleniya etnicheskikh identichnosti i samosoznaniya (SIBIRSKII FRONTIR)* [Personal resources of the manifestation of ethnic identity and self-consciousness (SIBERIAN FRONTIER)]. Thesis. Irkutsk, 2019. 183 p. (In Russ.)
27. Karpenko O.M. Sotsial'naya adaptatsiya studenta i sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii [Social adaptation of a student and modern educational technologies]. *Pravo i obrazovanie* [Law and education], 2003, no. 1, pp. 85—94. (In Russ.)
28. Kasenova N.N., Musatova O.V., Dzhurabayeva G.K. *Rabota s det'mi migrantov v obrazovatel'nykh organizatsiyakh* [Work with migrant children in educational organizations]. Novosibirsk, Publishing House of NGPU, 2020. 198 p. (In Russ.)
29. Kobzeva N.V. *Psikhologicheskie osobennosti vnutrilichnostnykh konfliktov v razlichnykh situatsiyakh migratsii* [Psychological features of intrapersonal conflicts in various migration situations]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo univesrita. Ser.: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Ser.: Psychological Sciences], 2018, no. 2, pp. 86—101. (In Russ.)
30. Kozhanov I.V., Kozhanova M.B. *Etnokul'turnaya sotsializatsiya uchashchikhsya: teoreticheskie aspekty* [Ethnocultural socialization of students: theoretical aspects]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva* [Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovleva], 2012, no. 2, pp. 64—70. (In Russ.)
31. Kopovaya O.V., Erofeeva M.A. *Vospitanie mezhnatsional'noi tolerantnosti detei i podrostkov v usloviyakh obshcheobrazovatel'noi shkoly* [Education of interethnic tolerance of children and adolescents in a comprehensive school]. Saratov, Science, 2007. 64 p. (In Russ.)
32. Kulikov L.V. *Psikhogigiya lichnosti: Osnovnye ponyatiya i problemy* [Psychohygen personality: Basic concepts and problems]. St. Petersburg, Publishing House of St. Petersburg State University, 2000. 97 p.
33. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. *Kul'tura kak faktor obshchestvennogo progressa* [Culture as a factor of social progress]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. Moscow, Justicinform, 2009. Pp. 377—380. (In Russ.)
34. Kurashkina, E.V. *Programma sotsial'no-kul'turnoi i yazykovo adaptatsii detei migrantov «Mir bez granits»* [The program of socio-cultural and linguistic adaptation of migrant children “World without borders”]. Available at: [http://schz384.mskzapad.ru/files/programma\\_adaptacii\\_detej-migrantov.doc](http://schz384.mskzapad.ru/files/programma_adaptacii_detej-migrantov.doc) (In Russ.)
35. Ktsoeva G.U. *Opyt empiricheskogo issledovaniya etnicheskikh stereotipov* [The experience of empirical research of ethnic stereotypes]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychology journal], 1986, vol. 7, no. 2, pp. 41—50. (In Russ.)
36. Lebedeva N.M., Luneva O.V., Stefanenko T.G., Martynov M.Y. *Intercultural dialogue. The ethnocultural competence training* [Mezhkul'turnyi dialog. Trening etnokul'turnoi kompetentnosti]. Moscow, Institute of Ethnology and anthropology, Russian Academy of Sciences, 2003. 268 p. (In Russ.)
37. Leontiev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO)* [Test of life-meaning orientations (DLC)]. Moscow, Meaning, 2000. 18 p. (In Russ.)
38. Lepshokova Z.H. *Strategii adaptatsii migrantov i ikh psikhologicheskoe blagopoluchie (na primere Moskvy i Severnogo Kavkaza)* [Adaptation strategies of migrants and their psychological well-being (on the example of Moscow and the North Caucasus)]. Moscow, Gryphon, 2012. 192 p. (In Russ.)
39. Makarov A.Ya. *Osobennosti etnokul'turnoi adaptatsii detei migrantov v moskovskikh shkolakh* [Features of ethnocultural adaptation of migrant children in Moscow schools]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2011, no. 8, pp. 94—101. (In Russ.)
40. Medvedeva E.V. *Vzaimosvyaz' tsennostno-smyslovykh orientatsii i zhiznestoikosti invalidov* [Interrelation of value-semantic orientations and resilience of disabled people]. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference], 2008, iss. 2, pp. 172—177. (In Russ.)
41. *Metodologiya i metody izucheniya migratsionnykh protsessov* [Methodology and methods of studying migration processes]. Moscow, Center for Migration Studies, 2007. 370 p. (In Russ.)

42. *Metody issledovaniya etnicheskogo soznaniya (na primere etnosov, prozhivayushchikh v razlichnykh geograficheskikh usloviyakh)* [Methods of research of ethnic consciousness (on the example of ethnic groups living in different geographical conditions)]. Yuzhno-Sakhalinsk, Publishing House of SAKHGU, 2012. 216 p.
43. Nanaeva B.B. *Politicheskie traditsii v sotsiokul'turnom nasledii chechentsev* [Political traditions in the socio-cultural heritage of Chechens]. Moscow, ISPI RAS, 2009. 433 p. (In Russ.)
44. Nesterova A.A., Suslov T.F. *Mental'nye reprezentatsii kak faktor protekaniya migratsionnogo protsessa* [Mental representations as a factor in the occurrence of the migration process]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2017, no. 9 (400), pp. 99—107. (In Russ.)
45. Nikonova L.I., Melnik A.F. *Etnokul'turnaya adaptatsiya migrantov Zakavkaz'ya v Respublike Mordoviya (na primere azerbaidzhanskoi diaspor)* [Ethno-cultural adaptation of migrants in the Caucasus in the Republic of Mordovia (on the example of the Azerbaijani Diaspora)]. Saransk, NIIGN under the Government of the Republic of Moldova, 2007. 176 p. (In Russ.)
46. *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [The New Philosophical Encyclopedia]. Vol. 4. Moscow, Mysl, 2010. 737 p. Available at: <http://iph.ras.ru/elib/1185.html> ). (In Russ.)
47. Obukhova L.F., Evstratova E.E. *Psikhologicheskie usloviya vklyucheniya detei-migrantov v novuyu sotsiokul'turnuyu sredu* [Psychological conditions for the inclusion of migrant children in a new socio-cultural environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2007, no. 5, pp. 175—181. (In Russ.)
48. Allport G.V. *Lichnost' v psikhologii* [Personality in psychology]. Moscow, KSP+, St. Petersburg, Juventa, 1998. 345 p. (In Russ.)
49. Orban-Lembrick L.E. *Sotsial'na psikhologiya : Pidruchnik : u 2 kn. Kn. 2: Sotsial'na psikhologiya grup. Prikladna sotsial'na psikhologiya* [Social psychology: textbook: in 2 Books. Book 2: Social Psychology of groups. Applied Social Psychology]. Kiev, Lybid publ., 2006, 560 p. (In Russ.)
50. Pavlova O.S. *Ingushskii etnos na sovremennom etape: cherty sotsial'no-psikhologicheskogo portreta* [Ingushsky Ethnos at the modern stage: features of a socio-psychological portrait]. Moscow, Forum, 2012. 384 p. (In Russ.)
51. *Pedagogika mnogobraziya* [Pedagogy of diversity]. Kherson, Oldy-plus, 2016. 420 p. (In Russ.)
52. Pochebut L.G. *Cross-cultural and ethnic psychology* [Kross-kul'turnaya i etnicheskaya psikhologiya]. St. Petersburg, 2012. 336 p. (In Russ.)
53. *Pravovye, psikhologicheskie i obrazovatel'nye sredstva protivodeistviya ekstremizmu i terrorizmu v usloviyakh globalizatsii* [Legal, psychological and educational means of countering extremism and terrorism in the context of globalization]. — Stavropol, GBOU VO SGPI, 2016. 130 p. (In Russ.)
54. *Praktikum po vozrastnoi psikhologii* [Workshop on age psychology]. St. Petersburg, Speech, 2002. P. 4. (In Russ.)
55. *Programma po sotsializatsii (adaptatsii) detei migrantov (dlya pedagogov, psikhologov obrazovatel'nykh uchrezhdenii KhMAO Yugry)* [A program of socialization (adaptation) of migrant children (teachers, psychologists of educational institutions of the Khanty-Mansiysk Autonomous district of Yugra)]. Khanty-Mansiysk, Institute of education development, 2012. 72 p. (In Russ.)
56. *Psikhologicheskaya pomoshch' migrantam: travma, smena kul'tury, krizis identichnosti* [Psychological assistance to migrants: trauma, a change of culture, identity crisis]. Moscow, Sense, 2002. 478 p. (In Russ.)
57. *Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti* [Psychodiagnosics of personality tolerance]. Moscow, Sense, 2008. 172 p. (In Russ.)
58. *Risunok nesushchestvuyushchego zhitovno* [Drawing of a non-existent animal]. *Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnostika motivatsii i samoregulyatsii* [Practicum on psychodiagnosics. Psychodiagnosics of motivation and self-regulation]. — Moscow: MSU, 1990. — p. 159 p. (In Russ.)
59. Sadokhin A.P. *Mezhkul'turnaya kompetentnost': sushchnost' i mekhanizmy formirovaniya* [Intercultural competence: the essence and mechanisms of formation]. Thesis. Moscow, 2009. 342 p. (In Russ.)
60. Sedlins E.M. *Issledovanie problem yazykovo i sotsiokul'turnoi adaptatsii detei migrantov v Sankt-Peterburge* [The study of the problems of linguistic and socio-cultural adaptation of migrant children in St. Petersburg]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie* [Managerial consulting], 2019, no. 4, pp. 132—140. (In Russ.)
61. *Metodiki sotsial'no-psikhologicheskogo izucheniya malykh grupp v organizatsii* [Methods of socio-psychological study of small groups in the organization]. Rostov-na-Donu, Publishing house of the Southern State University, 2012. 244 p. (In Russ.)
62. Simaeva I.N. *Deti-migranty v sisteme obrazovaniya Rossii: novyi trend nauchnykh issledovaniy* [Migrant children in the Russian education system: a new trend of scientific research]. *Vestnik Baltiiskogo*

*federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Ser.: Filologiya, pedagogichka, psikhologiya* [Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. Ser.: Philology, teacher, psychology], 2017, no. 1, pp. 84—90.

63. Soldatova G.V. *Zhit' v mire s soboi i s drugimi. Trening tolerantnosti dlya podrostkov (programma treninga)* [To live in peace with oneself and with others. Training for tolerance of adolescents (training Program)]. Moscow, Genezis, 2000. URL: <http://www.tolerance.ru/Git-v-mire.php> (In Russ.)

64. Soldatova G.U., Gasimov A.F. *Osobennosti vosproizvedeniya emotsional'no-litsevykh ekspressii u lits s raznym urovnem emotsional'nogo intellekta* [Features playback of emotional facial expressions in individuals with different levels of emotional intelligence]. *Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskogo universitete* [From the Origins to the Present: 130 Years of the Organization of the Psychological Society at Moscow University]. Moscow, PI RAO-MGPPU, 2015. Pp. 214—217. (In Russ.)

65. Soldatova G.V. *Pozvol' drugim byt' drugimi. Trening tolerantnosti po profilaktike i preodoleniyu migrantofobii (programma treninga)* [Let others be different. Tolerance training for the prevention and overcoming of migrant phobia (Training program)]. Moscow, MSU, 2002. 115 p. (In Russ.)

66. Soldatova G.U. *Praktikum po psikhodiagnostike i issledovaniyu tolerantnosti lichnosti* [Practicum on psychodiagnostics and the study of personality tolerance]. Moscow, Lomonosov Moscow State University, 2003. 112 p. (In Russ.)

67. *Programma otsenki adaptatsii detei i podrostkov iz semei migrantov k polikul'turnoi obrazovatel'noi srede* [Program for assessing the adaptation of children and adolescents from migrant families to a multicultural educational environment]. *Mezhkul'turnaya kompetentnost' pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve* [Intercultural competence of a teacher in a polycultural educational space]. St. Petersburg, Book House, 2008. Pp. 352—372. (In Russ.)

68. Soldatova G.V., Shaigerova L.A., Kalinenko V.K., Kravtsova O.A. *Psikhologicheskaya pomoshch' migrantam. Travma, smena kul'tury, krizis identichnosti* [Psychological assistance to migrants. Trauma, culture change, identity crisis]. Moscow, Sense, 2002. 479 p. (In Russ.)

69. *Sotsial'naya pedagogika i integratsiya. Navigator dlya raboty s det'mi s opytom migratsii* [Social pedagogy and integration. Navigator for working with children with migration experience]. Moscow, Berlin, Paris, Mediaost Events und Kommunikation GmbH Erich-Steinfurth-Str., 2019. 88 p. (In Russ.)

70. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya migrantov v sovremennom mire* [Socio-psychological adaptation of migrants in the modern world]. Moscow, Pero, 2014. 225 p. (In Russ.)

71. Stefanenko T.G. *Etnopsikhologiya* [Ethnopsychology]. Moscow, Aspect-Press, 2008. 368 p. (In Russ.)

72. Suslova T.F., Komarova N.M., Gribkova S.V. *Otsenka etnokul'turnoi adaptatsii detei iz semei migrantov spetsialistami sotsial'nykh organizatsii* [Assessment of ethnocultural adaptation of children from migrant families by specialists of social organizations]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser.: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Ser.: Psychological Sciences], 2019, no. 1, pp. 50—65. (In Russ.)

73. Tatarko A.N., Lebedeva N.M. *Metody etnicheskoi i krosskul'turnoi psikhologii* [Methods of ethnic and cross-cultural psychology: an educational and methodological manual]. Moscow, Publishing House of Higher School of Economics, 2011. 238 p. (In Russ.)

74. Tatarko A.N. *Migranty v Moskve: ugrozy istinnye i mnimye* [Migrants in Moscow: true and imaginary threats]. Available at: [https://www.hse.ru/data/2010/03/27/1217653503/tatarko\\_migrantsinmoscow.pdf](https://www.hse.ru/data/2010/03/27/1217653503/tatarko_migrantsinmoscow.pdf). (In Russ.)

75. Test S. Rozentsveiga [S. Rosenzweig's test]. *Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnostika motivatsii i samoregulyatsii* [Practicum on psychodiagnostics. Psychodiagnostics of motivation and self-regulation]. Moscow, MSU, 1990. Pp. 44—53. (In Russ.)

76. *Tekhnologii psikhologicheskogo soprovozhdeniya integratsii migrantov v obrazovatel'noi srede* [Technologies of psychological support of integration of migrants in the educational environment]. Moscow, MGPPU, 2013. 273 p. (In Russ.)

77. Tikhonova I.V., Kuftyak E.V. *Psikhologicheskii analiz uslovii adaptatsii detei-migrantov* [Psychological analysis of the conditions of adaptation of migrant children]. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Akmeologiya. Yuvenologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of KSU named after N. A. Nekrasova. Pedagogy. Psychology. Social work. Acmeology. Juvenology. Sociokinetics], 2007, vol. 13, no. 2, pp. 150—159. (In Russ.)

78. Ward K. *Azbuka akkul'turatsii* [ABC of acculturation]. *Psikhologiya i kul'tura* [Psychology and Culture]. St. Petersburg: Peter, 2003. Pp. 657—709. (In Russ.)

79. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. 490 p. (In Russ.)
80. Fopel K. *Splochnost' i tolerantnost' v grupe. Psikhologicheskie igry i uprazhneniya* [Cohesion and tolerance in the group. Psychological games and exercises]. Moscow, Genesis, 2002. 336 p. (In Russ.)
81. Hermans G. Lichnost' kak motivirovannyi rasskazchik: teoriya valyuuatsii i metod samokonfrontatsii [Personality as a motivated storyteller: the theory of value and the method of self-confrontation]. *Postneklassicheskaya psikhologiya* [Postnonclassical psychology], 2007, no. 1 (3), pp. 7—53. (In Russ.)
82. Khukhlaev O.E., Chibisova M.Y., Kuznetsov I.M. Shkola kak translyator kul'tury primimayushchego obshchestva: integratsiya detei-migrantov v obrazovatel'noi srede [School as a translator of the culture of the host society: integration of migrant children in the educational environment]. *Cul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014, no. 1, pp. 95—104. (In Russ.)
83. Khukhlaeva O.V., Chibisova M.Yu. *Rabota psikhologa v mnogonatsional'noi shkole* [Work of a psychologist in a multinational school]. Moscow, Forum, 2011. 176 p. (In Russ.)
84. Tsvetovoi test otnoshenii [Color test of relations]. *Praktikum po psikhodiagnostike* [Practicum on psychodiagnosics]. Moscow, MSU, 1988. 141 p. (In Russ.)
85. Shlyagina E.I., Enikolopov S.N. [Studies of ethnic tolerance of personality]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2011, no. 2 (6), pp. 80—89. (In Russ.)
86. Yurasova E.N. Psikhologicheskie osobennosti lits, sklonnykh k ekstremizmu, terrorizmu i ksenofobii [Psychological characteristics of individuals who are prone to extremism, terrorism and xenophobia]. *Yuridicheskaya psikhologiya* [Legal psychology], 2008, no. 4, pp. 27—35. (In Russ.)
87. Yakushkina E.I. *Sotsial'no-kul'turnye aspekty migratsii* [Socio-cultural aspects of migration]. Voronezh, Publishing house Voronezh State University, 2017. 30 p. (In Russ.)
88. Auernheimer G. Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. *Ders. (Hrsg.). Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen (45-58)*. Opladen, Leske + Budrich, 2001. (In Germ.)
89. Bennett M.J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 1986, no. 10 (2).
90. Blanchard E.B., Jones-Alexander J., Buckley T.C., Forneris C.A. Psychometric properties of the PTSD checklist (PCL). *Behavioral Research & Therapy*, 1996, no. 34, pp. 669—673.
91. Lazarus R.S., Folkman S. Coping and adaptation. The handbook of behavioral medicine. *The handbook of behavioral medicine*. New York, Guilford, 1984. Pp. 282—325.
92. Roux S., Stuck A. *Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung im Kindergarten — Forschungsergebnisse*. Available at: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1873.html>.
93. Singh, M., Shrestha M. . *International pedagogical structures: Admittance into the community of scholars via double knowing. Researching international pedagogies*, 65—82. Dordrecht, Springer, 2008.
94. Stephan W.G., Stephan C.W. An integrated Threat Theory of Prejudice. *Reducing prejudice and discrimination*. Mahwah, New Jersey, 2000. Pp. 23—44.
95. Tange H., Kastberg P. Coming to terms with 'double knowing': an inclusive approach to international education. *International Journal of Inclusive Education*, 2013, vol. 17, no. 1, pp. 1—14.

---

---

# ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

## EXPERIMENTAL MATERIALS

---

---

Вестник Челябинского государственного университета.  
Образование и здравоохранение. 2021. № 2—3 (14—15). С. 46—50.

УДК 159.9.07  
ББК 88.41

DOI: 10.24411/2409-4102-2021-102-304

### Изучение иррациональных убеждений у студентов медицинского университета

*Н. Г. Быструшкина<sup>1</sup>, О. А. Тимова<sup>1,2</sup>*

<sup>1</sup> Южно-Уральский государственный медицинский университет Минздрава России  
Челябинск, Россия

<sup>2</sup> Уральский государственный педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Обоснование:** период обучения в высшем учебном заведении является чрезвычайно важным этапом в становлении личности профессионала не только потому, что связан с накоплением профессиональных знаний и навыков, но и с формированием его мировоззрения, системы отношений к профессиональным обязанностям, к субъектам трудовой деятельности и к жизни в целом.

**Цель:** теоретическое обоснование и эмпирическое изучение иррациональных убеждений у студентов медицинского университета.

**Материалы и методы:** в статье представлены данные эмпирического исследования «Диагностика наличия и выраженности иррациональных установок» А. Эллиса.

Исследование было проведено в 2020 году в ходе которого было опрошено 70 студентов, обучающихся на первом курсе Южно-Уральского государственного медицинского университета.

**Результаты:** в статье изложены результаты сравнительного исследования иррациональных убеждений, влияющих на восприятие ситуационных условий как стрессогенных у студентов медицинского университета и у сотрудников скорой медицинской помощи.

**Заключение:** Обнаружено сходство в доминировании установок, относящихся к группам «должествование в отношении себя» и «катастрофизация». Однако у студентов данные иррациональные убеждения выражены достоверно сильнее.

**Ключевые слова:** иррациональные убеждения, когнитивные установки, катастрофизация, должествование в отношении себя, фрустрационная толерантность/

#### Введение

Период обучения в высшем учебном заведении является чрезвычайно важным этапом в становлении личности профессионала не только потому, что связан с накоплением профессиональных знаний и навыков, но и из-за формирования его мировоззрения, системы отношения к профессиональным обязанностям, к субъектам трудовой деятельности и к жизни в целом [3; 5]. В качестве одной из задач учебно-воспитательной работы, проводимой в вузе, несомненно, должна выступать подготовка студентов к будущим условиям труда.

В современном российском обществе работа врачей, с одной стороны, связана с повышенной ответственностью за правильность диагностических и лечебных действий, с другой стороны, отличается высоким уровнем эмоциональных и психофизических перегрузок [2], а с третьей сто-

роны, сопровождается невозможностью восстановления сил из-за высокой интенсивности труда и длительной продолжительности рабочего дня. Появление коронавирусной инфекции стало дополнительным фактором, вызывающим нервно-психическое напряжение. Стрессогенность условий профессиональной деятельности возросла и благодаря регламентации времени приема пациентов, внедряемой в последние годы в систему здравоохранения.

Интенсификация труда вызывает высокую текучесть кадров (прежде всего, высококвалифицированных специалистов), широкую распространенность среди медицинских работников синдрома эмоционального выгорания. Однако, как утверждают представители когнитивного направления в психологии (например, Дж. Келли, А. Эллис, А. Бандура), способность справляться с ситуациями стресса, предотвращать возникновение и раз-

витие тревоги и страха зависит не столько от объективных условий жизни и деятельности, сколько от их восприятия и интерпретации конкретным человеком [1]. Например, в теории рационально-эмоционального поведения Эллиса указывается на тот факт, что по мере роста иррациональных убеждений профессиональный стресс, депрессия, тревога и общий стресс становятся более заметными [5]. Таким образом, учебно-воспитательная работа, осуществляемая в медицинском вузе, должна быть направлена и на решение задачи, состоящей в развитии у студентов личностных качеств и навыков, способствующих успешному преодолению стресса.

С целью диагностики способов реагирования на стрессовые ситуации в 2020 году было проведено исследование, в ходе которого было опрошено 70 студентов, обучающихся на первом курсе Южно-Уральского государственного медицинского университета г. Челябинска. Для получения эмпирических данных применялась методика «Диагностика наличия и выраженности иррациональных установок», разработанная на основе положений теории рационально-эмотивной терапии, автором которой является А. Эллис.

По мнению Альберта Эллиса, человек переживает отрицательные эмоции не из-за самого события, а вследствие иррациональных убеждений, применяемых при его оценке и интерпретации. Иррациональные убеждения формируются в течение всей жизни и представляют собой установки, не имеющие под собой объективных оснований, но вызывающие эмоциональные реакции такой интенсивности, которая не соответствует значимости события. Именно их наличие не позволяет конструктивно решать возникающие проблемы, провоцирует межличностные конфликты, приводит к нарушениям адаптации человека, к постоянному переживанию стресса. А. Эллис полагал, что построение нелогичных, иррациональных мыслительных убеждений присуще любому чело-

веку. По его мнению, наиболее распространенные группы иррациональных установок можно объединить в следующие группы: катастрофические установки, установки обязательного долженствования, установки обязательной реализации своих потребностей, глобальные оценочные установки. Установление данных нерациональных способов реагирования, приводящих к переживанию стресса при отсутствии для этого объективных оснований, является основной целью применения методики диагностики наличия и выраженности иррациональных убеждений.

### Результаты

Результаты изучения иррациональных убеждений у студентов, обучающихся на первом курсе медицинского университета, представлены в табл. 1. В ней указаны данные относительно среднегрупповой величины, степени внутригрупповой изменчивости и однородности каждой группы когнитивных установок, которые были получены посредством расчета среднего арифметического значения, стандартного отклонения и коэффициента вариации.

Согласно данным, приведенным в табл. 1, если рассматривать обобщенный портрет студентов медицинского университета, то можно отметить, что все группы иррациональных убеждений имеют средний уровень выраженности. В наибольшей степени способны спровоцировать переживание стресса когнитивные установки, обозначаемые как «Должестование в отношении себя» и «Катастрофизация». Выраженность первой группы установок означает, что участники исследования наиболее часто испытывают стресс в тех ситуациях, когда вследствие стечения неблагоприятных обстоятельств не могут исполнить взятые на себя обязательства. Как правило, это присуще людям с повышенным уровнем личной ответственности, с сильно выраженным чувством долга. Однако, возможно, что в силу возраста

Таблица 1

### Среднегрупповые показатели величины иррациональных установок у студентов медицинского университета

Группы иррациональных установок	Средняя величина	Степень внутригрупповой изменчивости	Степень однородности
Катастрофизация	16,36	3,06	18,71
Должестование в отношении себя	15,63	3,49	22,33
Должестование в отношении других	19,27	2,95	15,33
Самооценка и рациональность мышления	19,24	3,90	20,24
Фрустрационная толерантность	19,24	4,20	21,81

студенты-первокурсники склонны преувеличивать собственные способности, возможности, не учитывать временные ограничения, поэтому при неисполнении своих обязательств переживают стресс. Второе место по степени выраженности занимает такая группа когнитивных установок, как катастрофизация. Для нее характерно резкое преувеличение негативного характера возникающих затруднений, восприятие любой проблемы как неразрешимой и неуправляемой «катастрофы вселенских масштабов».

Анализ значений стандартного отклонения и коэффициента вариации демонстрирует то, что наибольшее сходство в величине иррациональных убеждений характерно для группы «Должестование в отношении других». Это указывает на согласованность требований испытуемых, которые они предъявляют к поведению других людей. Однако, следует подчеркнуть, что в целом группа испытуемых имеет неоднородный состав по величине всех типов когнитивных установок. В связи с этим был проведен более детальный анализ процентного распределения степени сформированности иррациональных убеждений среди студентов первого курса медицинского университета. Полученные данные отражены в табл. 2.

Указанные в табл. 2 данные подтверждают общегрупповую тенденцию, обнаруженную при анализе средних арифметических значений. Действительно, 52,86 % студентов, принявших участие в исследовании, имеют высокий уровень должествований в отношении себя. Лишь 4 % первокурсников

не переживают при неисполнении взятых на себя обязательств. Второе место занимает катастрофизация событий. Высокий уровень сформированности данных когнитивных установок зафиксирован у 44 % испытуемых, а средний — у 48 %. Реже всего встречается высокий уровень требований, предъявляемый к поведению других людей. Поскольку высокий уровень требований к своему поведению, осознание личной ответственности за результаты своей деятельности может выступать как особенностью юношеского возраста, так и профессионально значимым качеством личности врача, то нами была сделана попытка сравнить результаты изучения иррациональных убеждений у студентов и у сотрудников скорой медицинской помощи. С этой целью мы использовали эмпирические данные, полученные ранее А.В. Першиной [4]. Ниже они представлены в табл. 3.

Рассматривая статистические данные, полученные А. В. Першиной, можно отметить, что у сотрудников скорой медицинской помощи высокий уровень также наиболее характерен для иррациональных убеждений, обозначаемых как «Должестование в отношении себя» и «Катастрофизация». Однако процентное распределение высокого, среднего и низкого уровней в группе студентов отличается от распределения в группе специалистов. Для уточнения значимости этих различий результаты обоих исследований были подвергнуты анализу с помощью метода Фишера. Полученные данные приведены в табл. 4.

Таблица 2

**Процентное распределение уровней сформированности иррациональных установок в группе студентов медицинского университета**

Группы иррациональных установок	Уровни(в %)		
	высокий	средний	низкий
Катастрофизация	44,29	48,57	7,14
Должестование в отношении себя	52,86	42,86	4,29
Должестование в отношении других	8,57	77,14	14,29
Самооценка и рациональность мышления	15,71	60,00	24,29
Фрустрационная толерантность	24,29	41,43	34,29

Таблица 3

**Процентное распределение уровней сформированности иррациональных установок в группе сотрудников скорой медицинской помощи**

Группы иррациональных установок	Уровни (в %)		
	высокий	средний	низкий
Катастрофизация	16,66	61,67	21,67
Должестование в отношении себя	20,00	68,33	11,67
Должестование в отношении других	15,00	66,67	18,33
Самооценка и рациональность мышления	15,00	65,00	20,00
Фрустрационная толерантность	8,34	73,33	18,33

Таблица 4

**Показатели достоверности межгрупповых различий  
в распределении уровней сформированности иррациональных установок  
в группах студентов медицинского университета  
и сотрудников скорой медицинской помощи**

Группы иррациональных установок	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Катастрофизация	3,49*	1,38	2,44*
Должествование в отношении себя	3,99*	2,94*	1,59
Должествование в отношении других	1,14	1,32	0,61
Самооценка и рациональность мышления	0,11	0,58	0,59
Фрустрационная толерантность	2,54*	3,74*	2,09*

Таким образом, данные, указанные в табл. 4, свидетельствуют о том, что, несмотря на доминирование в обеих группах иррациональных убеждений «Должествование в отношении себя», «Катастрофизация», существуют достоверные межгрупповые различия в распределении высокого, среднего и низкого уровней когнитивных установок. У студентов медицинского университета достоверно чаще встречается высокий уровень катастрофизации событий и требований, предъявляемых к себе. Кроме того, от специалистов студенты отличаются тем, что у них реже встречается средний уровень фрустрационной толерантности. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что студенты разделяются на 2 подгруппы, одна из которых склонна преувеличивать, а другая — преуменьшать возможность неблагоприятного выхода из трудной ситуации, своей способности справляться с ситуациями, вызывающими сильные негативные эмоции, физический и душевный дискомфорт.

### Заключение

На основе полученных эмпирических данных можно сделать следующие выводы:

У студентов первого курса медицинского университета преобладают когнитивные установки

«Должествование в отношении себя» и «Катастрофизация».

По сравнению с сотрудниками скорой медицинской помощи, у студентов медицинского университета достоверно более часто встречается высокий уровень таких иррациональных убеждений, как «Должествование в отношении себя», «Катастрофизация», «Фрустрационная толерантность».

Необходимо отметить, что выраженность обнаруженных иррациональных убеждений усугубляет восприятие возникающих в учебной и трудовой деятельности, а также в повседневной жизни проблем как ситуаций стресса, препятствует поиску конструктивных способов разрешения. В связи с этим для повышения стрессоустойчивости обучающихся, их способности адаптироваться к условиям выполнения будущих профессиональных обязанностей представляется необходимым формировать навыки рефлексии, точности оценки степени сложности затруднений, целенаправленного и осознанного анализа фрустрационной ситуации, готовности к настойчивому поиску разнообразных способов преодоления препятствий как профессионально значимых качеств личности будущих врачей.

### Список литературы

1. Васильева, Т. И. Самоэффективность как феномен личности третьего тысячелетия / Т. И. Васильева // *Личность и общество: проблемы взаимодействия : материалы междунар. науч. конф.* (23 апреля 2008). — Челябинск : Изд-во М. Волковой, 2008. — С. 20—26.
2. Загуровский, В. М. Дезадаптационные нарушения вследствие стрессорных факторов в работе членов бригад скорой медицинской помощи / В. М. Загуровский // *Медицина неотложных состояний.* — 2005. — № 1. — С. 11—20.
3. Караваяева, С. А. Формирование социогуманитарной культуры студентов университета / С. А. Караваяева // *Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение.* — 2019. — № 3—4 (7—8). — С. 14—22.
4. Першина, А. В. Особенности практического мышления у сотрудников скорой медицинской помощи / А. В. Першина, Н. Г. Быструшкина // *Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение.* — 2019. — № 3—4 (7—8). — С. 45—48.

5. Dud, D. P. Professional stress in relation to anxiety, depression and irrational beliefs among dental and psychotherapy students / D. P. Dud // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2015. — No. 187. — Pp. 158—162.

### Сведения об авторах

**Быструшкина Наталья Геннадьевна** — кандидат психологических наук, доцент, Южно-Уральский государственный медицинский университет, Челябинск, Россия. *psynb@mail.ru*

**Титова Ольга Александровна** — преподаватель, Южно-Уральский государственный медицинский университет, Челябинск, Россия; аспирант, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. *kachanova74101@mail.ru*

*Bulletin of Chelyabinsk State University.*

*Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 46—50.*

## The study of irrational beliefs among students of medical university

**N.G. Bystrushkina**

*South Ural State Medical University, Chelyabinsk, Russia. psynb@mail.ru*

**O.A. Titova**

*South Ural State Medical University, Chelyabinsk, Russia, Ural State Pedagogical University. kachanova74101@mail.ru*

**Background:** the period of study at a higher educational institution is an extremely important stage in the formation of a professional's personality, not only because it is associated with the accumulation of professional knowledge and skills, but also because of the formation of his worldview, the system of attitude to professional duties, to the subjects of labor activity and to life in General.

**Aims:** theoretical substantiation and empirical study of irrational beliefs among students of medical University

**Materials and methods:** the article presents data from the empirical study “Diagnostics of the presence and severity of irrational attitudes” by A. Ellis.

The study was conducted in 2020, during which 70 first-year students of the South Ural state medical University were interviewed.

**Results:** the article presents the results of a comparative study of irrational beliefs that affect the perception of situational conditions as stressful in medical University students and emergency medical personnel.

**Conclusion:** There is a similarity in the dominance of attitudes related to the groups “ought-to-oneself” and “catastrophization”. However, these irrational beliefs are significantly more pronounced in students.

**Keywords:** *Irrational beliefs, cognitive attitudes, catastrophization, self-esteem, frustration tolerance.*

### References

1. Vasilyeva T.I. Samoeffektivnost' kak fenomen lichnosti tret'ego tysyacheletiya [Self-efficacy as a phenomenon of the personality of the third millennium]. *Lichnost' i obshchestvo: problemy vzaimodeistviya* [Personality and society: problems of interaction]. Chelyabinsk, Publishing house of M. Volkova, 2008. Pp. 20—26. (In Russ.)
2. Zagurovsky V.M. Deadaptatsionnye narusheniya vsledstvie stressornykh faktorov v rabote chlenov brigad skoroi meditsinskoj pomoshchi [Maladaptation disorders due to stress factors in the work of members of emergency medical teams]. *Meditsina neotlozhnykh sostoyanii* [Medicine of emergency conditions], 2005, no. 1, pp. 11—20. (In Russ.)
3. Karavaeva S.A. Formirovanie sotsiogumanitarnoi kul'tury studentov universiteta [Formation of Socio-Humanitarian Culture of University Students]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhraneniye* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare], 2019, no. 3—4 (7—8), pp. 14—22. (In Russ.)
4. Pershina A.V., Bystrushkina N.G. [Features of practical thinking among emergency medical personnel]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhraneniye* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare], 2019, no. 3—4 (7—8), pp. 45—48. (In Russ.)
5. Dud D.P. Professional stress in relation to anxiety, depression and irrational beliefs among dental and psychotherapy students. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2015, no. 187, pp. 158—162.

УДК 378.1  
ББК 74.48

DOI: 10.24411/2409-4102-2021-102-305

## Экспериментальное исследование корреляции мотивации обучения в вузе и мотивационной структуры личности у студентов с ограниченными возможностями здоровья

*С. Н. Ярошенко*

*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*

В статье рассматривается взаимосвязь компонентов мотивации обучения в вузе и мотивационной структуры личности студентов с ограниченными возможностями здоровья. Анализируется выраженность и значимость компонентов мотивационной структуры личности в формировании мотивации обучения в вузе студентов с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** *мотивация, мотивация обучения в вузе, мотивационная структура личности.*

### Введение

Мотивация — это побуждение к действию, в том числе эффективному учебному и профессиональному. Отсутствие адекватных внутренних мотивов у студента часто приводит к формальному выполнению учебной деятельности, а в дальнейшем и профессиональной [3].

Целью нашего исследования является экспериментальное обоснование взаимосвязи мотивации обучения в вузе и мотивационной структуры личности студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Для организации самостоятельной эффективной учебной деятельности большую роль играет система внутренних мотивов. О. А. Шляпникова объединяет наиболее значимые факторы внутренней мотивации образовательной деятельности студента в четыре группы: познавательные; ценностные; социально-нравственные; утилитарные [5, с. 91].

Совокупность различных мотивов личности, которые определяют ее активность и направленность, представляет её мотивационную структуру.

В определении компонентов мотивационной структуры личности, мы придерживаемся точки зрения В. К. Гербачевского. Данный автор выделяет пятнадцать компонентов мотивационной структуры личности: «внутренний мотив, познавательный мотив, мотив избегания, состязательный мотив, мотив смены деятельности, мотив самоуважения, значимость результатов, сложность задания, волевое усилие, оценка уровня достигнутых результатов, оценка своего потенциала, намеченный уровень мобилизации усилий, ожидаемый уровень результатов, закономерность результатов, инициативность» [1, с. 107].

Для установления корреляции компонентов мотивации обучения в вузе у студентов с огра-

ниченными возможностями здоровья с их мотивационной структурой личности мы использовали методику «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной [2, с. 433] и «Опросник мотивационной структуры личности» В. К. Гербачевского [1, с. 107].

В методике Т. И. Ильиной представлено три шкалы, характеризующих мотивацию обучения в вузе, — это: «приобретение знаний» (ПЗ), «овладение профессией» (ОП) и «получение диплома» (ПД) [2, с. 433].

Мы предположили, что компоненты мотивации обучения в вузе у студентов с ограниченными возможностями здоровья взаимосвязаны с компонентами мотивационной структурой личности.

### Экспериментальное исследование

Диагностика была проведена на студентах с ограниченными возможностями здоровья разных направлений профессиональной подготовки Челябинского государственного университета; общее количество испытуемых составило 20 человек (институт образования и практической психологии — 10 студентов, институт экономики отраслей, бизнеса и администрирования — 10 студентов).

Для оценки корреляционной связи использован метод ранговой корреляции Спирмена. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена представлен формулой

$$\rho = 1 - \frac{6 \cdot \sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

где  $n$  — количество ранжируемых признаков (показателей, испытуемых);

$D$  — разность между рангами по двум переменным для каждого испытуемого [4, с. 213].

После завершения обследования мотивации обучения в вузе и мотивационной структуры личности у студентов с ОВЗ, результаты (баллы) мы разместили в табл. 1. Баллы компонентов мотивации обучения в вузе округлялись до целого числа.

Проведя обработку данных, мы получили следующие результаты (табл. 2).

Связь достоверна, если  $r_s \text{ эм} > r_s 0,05$ , и тем более достоверна, если  $r_s \text{ эм} > r_s 0,01$ .

При критических значениях для  $N = 20$   $r_s \text{ кр.} = 0,45$  ( $p < 0,05$ ),  $r_s \text{ кр.} = 0,57$  ( $p < 0,01$ ).

Таблица 1

**Баллы по методикам «Мотивация обучения в вузе»,  
«Опросник мотивационной структуры личности»**

Испытуемые	Баллы по компонентам мотивационной структуры личности															Баллы по компонентам мотивации обучения в вузе		
	ВМ	ПМ	МИ	СМ	МСД	МС	ЗР	СЗ	ВУ	ОДР	ОСП	УМУ	ОУР	ЗакР	И	ПЗ	ОП	ПД
1	18	19	9	12	6	19	15	14	20	19	17	16	18	15	17	11	10	5
2	17	16	9	15	9	14	14	15	16	15	16	15	16	11	16	11	9	6
3	20	20	7	11	7	17	16	12	18	18	18	18	17	13	16	13	10	5
4	15	14	11	13	10	16	18	12	17	16	17	16	17	18	18	10	5	7
5	19	20	11	17	8	16	15	16	19	20	19	18	18	14	18	11	9	5
6	17	16	9	19	6	18	17	17	19	12	19	17	16	17	18	11	9	10
7	14	15	7	16	13	19	12	14	12	17	14	15	15	16	17	10	5	6
8	16	17	3	14	10	14	15	14	14	18	14	14	15	19	17	7	8	3
9	15	14	11	13	11	8	13	19	16	14	13	19	16	14	14	10	8	5
10	17	16	9	16	8	8	16	16	15	18	16	18	19	19	19	11	8	8
11	20	19	9	11	9	10	16	17	19	19	20	18	19	18	19	13	10	7
12	14	12	9	12	5	19	15	15	14	15	16	16	15	16	15	11	5	9
13	12	13	11	11	10	20	16	14	13	17	19	14	16	17	9	10	5	6
14	16	17	11	15	12	16	18	12	14	18	15	14	15	18	11	10	8	7
15	18	19	12	16	8	16	17	13	15	19	17	16	16	18	18	10	9	5
16	17	18	12	16	7	19	18	12	16	16	17	17	17	19	17	10	9	5
17	13	11	15	12	7	18	14	15	18	16	19	9	15	16	10	7	5	9
18	17	18	11	16	10	18	14	17	16	15	19	16	14	20	15	10	8	9
19	19	18	9	19	7	14	17	16	19	18	12	17	10	15	16	11	8	6
20	20	19	14	12	5	15	17	15	16	19	19	15	12	13	17	10	9	5

### Заключение

Наше предположение подтвердилось частично. Взаимосвязь внутренней мотивации обучения в вузе у студентов с ОВЗ и их мотивационной структурой личности выявлена по шести компонентам. Компоненты «Приобретение знаний», «Овладение профессией» взаимосвязаны со следующими компонентами мотивационной структуры личности: внутренний мотив, познавательный мотив, волевое усилие, намеченный уровень мобилизации усилий, ожидаемый уровень результатов. Компонент «Овладение профессией» коррелирует с инициативностью.

Внешняя мотивация обучения в вузе у студентов с ОВЗ, проявляемая в компоненте «Получе-

ние диплома», показывает отрицательную корреляцию с компонентом «Познавательный мотив». С остальными компонентами мотивационной структуры личности статистически значимой взаимосвязи не выявлено.

Данные результаты свидетельствуют о важности компонентов мотивационной структуры личности в формировании внутренней мотивации обучения студентов с ОВЗ в вузе. Отсутствие корреляции внешней мотивации обучения студентов с ОВЗ в вузе с мотивационной структурой личности говорит о случайности факторов, влияющих на стремление к профессиональному образованию.

Данное исследование не носит исчерпывающий характер и может быть дополнено.

Таблица 2

**Взаимосвязь мотивации обучения в вузе у студентов с ограниченными возможностями здоровья с их мотивационной структурой личности**

Компоненты мотивационной структуры личности	Корреляционная связь, положительная (+) или отрицательная (-)		
	Компонент (ПЗ)	Компонент (ОП)	Компонент (ПД)
Внутренний мотив (ВМ)	rs = 0,619	rs = 0,864	rs = -0,293
Познавательный мотив (ПМ)	rs = 0,453	rs = 0,839	rs = -0,464
Мотив избегания (МИ)	rs = -0,331	rs = -0,033	rs = 0,094
Состязательный мотив (СМ)	rs = 0,059	rs = 0,028	rs = 0,136
Мотив смены деятельности (МСД)	rs = -0,282	rs = -0,322	rs = -0,002
Мотив самоуважения (МС)	rs = -0,061	rs = -0,158	rs = 0,192
Значимость результатов (ЗР)	rs = 0,143	rs = 0,239	rs = 0,038
Сложность задания (СЗ)	rs = 0,329	rs = 0,098	rs = 0,37
Волевое усилие (ВУ)	rs = 0,542	rs = 0,598	rs = 0,059
Оценка уровня достигнутых результатов (ОДР)	rs = 0,256	rs = 0,475	rs = -0,436
Оценка своего потенциала (ОСП)	rs = 0,223	rs = 0,362	rs = 0,271
Намеченный уровень мобилизации усилий (УМУ)	rs = 0,673	rs = 0,491	rs = -0,043
Ожидаемый уровень результатов (ОУР)	rs = 0,533	rs = 0,487	rs = -0,076
Закономерность результатов (ЗакР)	rs = -0,248	rs = -0,186	rs = 0,311
Инициативность (И)	rs = 0,411	rs = 0,47	rs = -0,051

### Список литературы

1. Диагностика профессионального становления личности : учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова, О. В. Кожевникова. — Ч. 3. — Ижевск : Удмуртский университет, 2012. — 144 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.
3. Попова, А. И. Социально-педагогическая картина мотивационной сферы учащейся молодёжи различных образовательных учреждений / А. И. Попова, А. Е. Ардашев // Образование и здравоохранение. — 2013 — № 34. — С. 73—80.
4. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2004. — 350 с.
5. Шляпникова, О. А. Мотивация образовательной деятельности : учеб. пособие / О. А. Шляпникова; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль : ЯрГУ, 2014. — 124 с.

### Сведения об авторе

**Ярошенко Сергей Николаевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики института образования и практической психологии Челябинского государственного университета, Челябинск, Россия. [yaroshsernik@mail.ru](mailto:yaroshsernik@mail.ru)

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 46—50.*

## An experimental study of the correlation between the motivation of students with disabilities to study at a university and their motivational personality structure

**S.N. Yaroshenko**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. [yaroshsernik@mail.ru](mailto:yaroshsernik@mail.ru)*

The article deals with the correlation between the components of motivation for studying at the university and the motivational structure of the personality of students with disabilities. It analyzes the severity and significance of the components of the motivational structure of the personality in the formation of motivation for teaching students with disabilities in higher education.

**Keywords:** *motivation, motivation of studying at the university, motivational structure of the personality.*

### References

1. *Diagnostika professional'nogo stanovleniya lichnosti* [Diagnostics of professional formation of the personality]. Part 3. Izhevsk, Udmurt University, 2012. 144 p. (In Russ.)
2. Ilyin E.P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. St. Petersburg, Peter, 2003. 512 p. (In Russ.)
3. Popova A.I., Ardashev A.E. Sotsial'no-pedagogicheskaya kartina motivatsionnoi sfery uchashcheisya molodezhi razlichnykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Socio-pedagogical picture of the motivational sphere of student youth in various educational institutions]. *Obrazovanie i zhravookhranenie* [Education and healthcare], 2013, no. 34, pp. 73—80. (In Russ.)
4. Sidorenko E.V. *Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii* [Methods of mathematical processing in psychology]. St. Petersburg, LLC Speech, 2004. 350 p.
5. Shlyapnikova O.A. *Motivatsiya obrazovatel'noi deyatel'nosti* [Motivation of educational activity]. Yaroslavl', YarSU, 2014. 124 p. (In Russ.)

---

---

# СООБЩЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

## MESSAGES FROM YOUNG SCIENTISTS

---

---

*Вестник Челябинского государственного университета.*  
*Образование и здравоохранение. 2021. № 2—3 (14—15). С. 55—62.*

УДК 159.9:343.95  
ББК 88.47

DOI: 10.24411/2409-4102-2021-102-306

### Коммуникативная толерантность и стрессоустойчивость персонала учреждения ФСИИ

*Р. Р. Илимбетов*

*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия.*

В данной статье рассматривается теоретический анализ проблемы коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости персонала учреждения ФСИИ. Анализируются различные подходы к изучению понятий коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости, а также проблемы стрессов в психологии, эмоционально-психологические особенности профессиональной деятельности персонала учреждения ФСИИ.

**Ключевые слова:** *толерантность, коммуникация, стресс, устойчивость, профессиональная деформация, коммуникативная толерантность.*

Для понимания коммуникативной толерантности стоит обратить внимание на понятия «толерантность» и «коммуникация». Толерантность — это терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению, религии, обычаям, предполагает установку на либеральное, уважительное отношение, принятие поведения окружающих людей, их убеждений, национальных, религиозных и прочих традиций, ценностей, мировоззрения и прочих аспектов человеческой жизни, отличных от собственных [1]. А коммуникация — это обмен информацией между живыми организмами (общение). Коммуникация — это не просто передача информации, по А. Н. Леонтьеву, это «система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в совместной деятельности, процессах, актуализирующих социальные отношения и индивидуально-психологические взаимоотношения и использующих для этого специфические средства, прежде всего языковые» [18]. Таким образом, коммуникативная толерантность — это терпимость человека к другим людям и, способность принимать других людей такими, какие они есть, без возникновения агрессивных реакций [2; 16; 19].

Впервые в научный оборот термин «коммуникативная толерантность» ввел В. В. Бойко, понимая его как отражение в поведении положительной коммуникативной установки. Это «характеристика отношений личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных и неприятных психических состояний,

качеств и поступков партнеров по взаимодействию» [3]. Обратимся к анализу данного понятия, которые приводят в своих работах отечественные авторы.

Е. А. Балданова определяет коммуникативную толерантность как социально-значимое качество личности, которое проявляется в повседневном межличностном общении, уважительном отношении к взглядам, обычаям, привычкам и вкусам других людей; стремлении к диалогу и сотрудничеству, к положительной оценке окружающих, согласию с их мнением; в эмпатии и эмоциональной гибкости реакций; в наличии адекватного поведения в нестандартных ситуациях, понимания иной точки зрения, умения прощать чужие ошибки и заблуждения; переносимости неприятных или неприятных поступков партнеров по общению [1].

Е. С. Гребенец коммуникативную толерантность понимает как интегративное личностное качество субъекта, включающее мотивацию к толерантному взаимодействию с партнерами по общению, положительное эмоционально-ценностное отношение к участникам общения, их культуре, национальности, вероисповеданию, социальной принадлежности, взглядам, вкусам, типу поведения; систему взглядов о коммуникативной толерантности, культуре общения; совокупность умений и навыков толерантного поведения, необходимых для повседневного бесконфликтного общения со сверстниками и другими людьми в поликультурном мире [7].

Таким образом, можно сказать, что коммуникативная толерантность — это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприятных, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию. Коммуникативная толерантность в психологии определяется как отношение личности к людям, показывающее степень переносимости ее неприятных или неприятных, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [2; 9].

В качестве механизмов коммуникативной толерантности выделяются, во-первых, способность индивида к торможению, сдерживанию негативных реакций; во-вторых, способность адекватно оценивать значимость ситуации и переоценивать ее с учетом точки зрения партнера, то есть готовность к перестройке неадекватных установок [7].

В социальной психологии сегодня наиболее интенсивно изучается коммуникативная толерантность в сфере межличностных отношений в малой группе и организации, что выражается в стремлении проанализировать возможные пути избегания межличностного конфликта за счет поиска конструктивного компромисса и адекватного распределения ответственности за последствия каких-то совместных действий уже на этапе их планирование в сфере межнациональных, межконфессиональных, межпартийных взаимоотношений и взаимодействий за счет культурно-личностного преодоления психологических и, прежде всего, смысловых барьеров, социальных стереотипов, приводящих к ксенофобии и изначальному, и при этом глобальному, неприятию права другого на инакомыслие [2; 7; 20].

В то же время в последние годы появилась угроза того, что толерантность будет пониматься не как терпимость и готовность к конструктивному компромиссу и нахождению взаимоприемлемого решения в неоднозначных обстоятельствах, а как нивелировка мнений, неспособность содержательно и четко отстаивать правоту своей точки зрения, социальный конформизм и т. д.

Психологический стресс — одна из самых сложных междисциплинарных проблем, находящихся на стыке психологии, психофизиологии и физиологии. Трудно представить человека, который бы не подвергался факторам, провоцирующим возникновение стресса. Более того, со стрессовой ситуацией люди сталкиваются постоянно. При этом, с одной стороны, стресс стимулирует активность человека, позволяет более интенсивно использовать свой потенциал, с другой стороны, может обладать огромной разрушительной силой,

приводить к серьезным внутренним переживаниям и невротическим состояниям.

Рассмотрим понятие стресс. Впервые термин «стресс» в физиологию и психологию ввел Уолтер Кэннон в своих классических работах по универсальной реакции «бороться или бежать» (англ. fight-or-flight response) [12].

Сам же термин «стресс» используется в нескольких значениях. Рассмотрим наиболее распространенные из них (описанные Н.Ризви).

1. Стресс — состояние беспокойства в организме, которое он стремится устранить или уменьшить. В таком определении понятие стресса немногим отличается от неприятных состояний, таких, как тревожность, диссонанс, слабая боль и пр.
2. Стресс — это психологические и поведенческие реакции, отражающие состояние внутреннего беспокойства или его подавления. На самом деле такие защитные от стресса реакции или индикаторы мы можем наблюдать в различных функциональных проявлениях, включая эмоциональные, когнитивные и поведенческие.
3. Стресс — это событие или условие в физическом или социальном окружении, которое ведет к принятию мер по избеганию или к агрессии, принятию решения об устранении или ослаблении угрожающих условий. В таком смысле «стрессоры» рассматриваются как подобные понятию опасность, угроза, давление, конфликт, фрустрация и экстремальная ситуация.

Проблема стресса впервые была рассмотрена в работах канадского физиолога Ганса Селье, который в 1936 году опубликовал свою первую работу по общему адаптационному синдрому. Г.Селье дал следующее определение понятию стресс — «это состояние общего напряжения организма, возникшее вследствие воздействия чрезвычайного раздражителя (стрессора)» [17].

Основное содержание его теории может быть обобщено в ряде ключевых положений.

1. Все биологические организмы имеют врожденные механизмы поддержания состояния внутреннего баланса или равновесия функционирования своих систем. Сохранение внутреннего равновесия обеспечивается процессами гомеостаза. Поддержание гомеостаза является жизненно необходимой задачей организма.
2. Стрессоры (сильные внешние раздражители) нарушают внутреннее равновесие. Организм реагирует на любой стрессор, приятный или неприятный, неспецифическим физиологиче-

ческим возбуждением. Эта реакция является защитно-приспособительной.

3. Развитие стресса и приспособление к нему проходит несколько стадий. Время течения и перехода на каждую стадию зависит от уровня резистентности организма, интенсивности и длительности воздействия стрессора.
4. Организм имеет ограниченные резервы адаптационных возможностей по предупреждению и купированию стресса, следовательно их истощение может привести к заболеванию и смерти.

Так же Г. Селье выделил три стадии развития стресса:

- стадия тревоги, она выражается в мобилизации всех ресурсов организма;
- стадия адаптации: организму удается успешно справиться с воздействием. В данный период наблюдается повышенная стрессоустойчивость. Если же действия вредоносных факторов долго не удастся устранить и преодолеть, наступает третья стадия;
- стадия истощения. Приспособительные возможности организма снижаются: в этот период увеличивается опасность заболеваний из-за снижения активности иммунной системы [17].

Одним из важных компонентов стресса является стрессоустойчивость, рассмотрим данное понятие.

В. Н. Васильева пишет, что стрессоустойчивость — это с одной стороны невосприимчивость к стрессогенным факторам, оказывающим отрицательное влияние на физиологическое и психическое состояние человека, а с другой — способность контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции, обеспечивая тем самым успешное выполнение необходимых действий [4].

Б. Х. Варданян определяет стрессоустойчивость как особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных. Он пишет, что стрессоустойчивость «... можно более конкретно определить как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и, тем самым, содействующее успешному выполнению деятельности» [5].

Некоторые авторы рассматривают стрессоустойчивость как совокупность эмоционально — волевых качеств. Так, в своих трудах К. К. Платонов рассматривает это понятие как взаимодействие эмоционально-волевых качеств личности в их отношении к характеру деятельности и разделяет эмоциональную устойчивость

как эмоционально-моторную, эмоционально-сенсорную и эмоционально-волевою.

Но несмотря на то, что ряд авторов [4; 5] понятие стрессоустойчивость сводят лишь к понятию эмоциональной устойчивости, эти понятия не являются тождественными. Под «стрессоустойчивостью» понимается интегративное свойство, которое характеризуется следующими особенностями.

Во-первых, характеризует степень его адаптации к воздействию экстремальных факторов внешней (гигиенические условия, социальное окружение и т. п.) и внутренней (личной) среды и деятельности.

Во-вторых, оно определяется уровнем функциональной надежности субъекта деятельности и развития психических, физиологических и социальных механизмов регуляции текущего функционального состояния и поведения в этих условиях.

И, в-третьих, это свойство проявляется в активации функциональных ресурсов (и оперативных резервов) организма и психики, а также в изменении работоспособности и поведения человека, направленных на предупреждение функциональных расстройств, негативных эмоциональных переживаний и нарушений эффективности и надежности деятельности.

Не менее важен другой аспект данной проблемы, связанный с изучением собственно стрессоустойчивости человека, то есть его возможностей сохранять в стрессогенной обстановке не только целостность организма и личности, но и требуемый уровень качества решаемых задач. Для подготовленных специалистов наиболее характерно целесообразно-активное поведение, то есть активная реализация осмысленных действий, направленных на решение стоящих перед ними задач при сохранении своего здоровья и целостности управляемого объекта [12].

Личный состав исправительных учреждений, с разной степенью успешности выполнявший административно-воспитательные функции, в условиях гуманизации пенитенциарной системы интенсивно обновляется. Следует подчеркнуть, что профессиональная деятельность в системе исправительных учреждений предъявляет достаточно серьезные требования не только к профессиональным знаниям и умениям, которые приобретаются в учебных заведениях и закрепляются в процессе реальной работы с осужденными, но и к личностным качествам сотрудников, осуществляющих сложную работу, включенную в понятие «исполнение наказания» [13]. Этот вид деятельности входит в, так называемые, социономические профессии, где объектом воздействия является другой человек или группа людей.

Деятельность этих сотрудников характеризуется рядом особенностей, среди которых ее правовой характер; включенность в субъектно-объектные отношения, в которых каждый акт правоприменения влечет за собой последствия: неисполнение или ненадлежащее исполнение своих служебных обязанностей (бездействие, злоупотребление, превышение власти и т. д., что является нарушением того или иного нормативного акта и обуславливает повышенную ответственность за свои поступки. Деятельность сотрудника ФСИН носит экстремальный характер, что связано с возможностью возникновения экстремальных ситуаций (нападения, террористические акты), с различным уровнем стрессогенности [14].

В экстремальной ситуации при работе с осужденными, психологическая напряженность усиливается, психологические проблемы обостряются, что влечет снижение уровня стрессоустойчивости и возникновение различных конфликтных ситуаций.

Сотрудники ФСИН, как уже говорилось, ежедневно взаимодействуют со спецконтингентом учреждения, представители которого имеют уже деформированную психику, сознание, мораль. Служебная деятельность, связанная с особой ответственностью и эмоциональными нагрузками, содержит в себе опасность тяжелых переживаний и вероятность возникновения профессионального стресса, профессиональной деформации.

Профессиональная деформация — это процесс неблагоприятного изменения личности под влиянием условий и особенностей профессиональной деятельности. К профессиональной деформации сотрудника следует отнести приобретение качеств, навыков и склонностей, выражающихся в негативно-правовом стиле его мышления и отрицательно сказывающихся на служебной деятельности [19].

В. В. Лебедев и А. В. Шамис выделяют следующие уровни проявления профессиональной деформации: потребностно-мотивационный, функциональный и коммуникативный. В первом случае идет речь о снижении заинтересованности и мотивированности к профессиональной деятельности, во втором — о снижении уровня его работоспособности, в третьем — об утрате умения адекватно взаимодействовать с окружающими. В зависимости от частоты подобных проявлений и их устойчивости авторы предлагают говорить о частичной (мотивационной, функциональной или коммуникативной) профессиональной деформации или полной — при устойчивом проявлении всех указанных элементов [11; 15].

Причинами профессиональной деформации

считаются: значительный объем властных полномочий в условиях малоэффективного контроля, злоупотребление служебным положением, низкий уровень воспитательной работы, некомпетентность руководящего состава, отрицательное влияние криминогенной обстановки. Так же к причинам мы можем отнести смещение ценностных ориентиров сотрудников, считающих свою работу менее важной, чем деятельность других служб ФСИН.

Так же к эмоционально-психологическим проблемам в профессиональной деятельности сотрудников ФСИН можно отнести условия изоляции. Сотрудники ФСИН, как и осужденные находят в замкнутом пространстве и являются узниками своей работы, где их профессиональная деятельность осуществляется на территории колонии или поселка, огороженным огромным забором [6; 10; 11 и др.]. Также негативно влияет обстановка именно в лестных относительно изолированных исправительно-трудовых учреждениях (ИТУ). Такие условия изоляции в профессиональной деятельности сотрудников учреждения ФСИН могут отмечаться следующие проблемы: физическая и психическая усталость; профессиональная некомпетентность; запрещенные связи с осужденными и другие нарушения трудовой дисциплины. Новые сотрудники, принятые на службу в ФСИН, очень трудно и долго переносят закрытость и изолированность своей профессии. Многие сотрудники не выдерживают и увольняются, особенно молодые люди в силу неопытности, а также возникновении трудностей в профессиональной деятельности.

В исправительных учреждениях содержатся самые разные осужденные, начиная от самых безобидных и заканчивая особо опасными для общества личностями. Но тем не менее, особое место занимает категория осужденных, отбывающих долгосрочное наказание в условиях строгого режима, а также пожизненно лишённые свободы. Естественно, условия содержания данной категории осужденных кроме строгого режима содержания включает в себя и особые уставные формы общения персонала ФСИН с заключёнными. Этим формы взаимодействия постепенно могут формировать у сотрудников нехарактерные типы поведения, что нередко может повлиять и на саму личность [6; 10; 11 и др.].

И наконец, низкая популярность и престижность профессии. Общество мало проинформировано о специфике деятельности и значимости сотрудников ФСИН. И главной проблемой является негативное отношение как со стороны населения, так и со стороны средств массовой информации (СМИ). Люди, работающие в исправительных

учреждениях, зачастую чувствуют, что в глазах общества клеймо, лежащее на осужденных, ложится и на них [6; 10; 11 и др.]. Отношение к сотрудникам исправительных учреждений и колоний ФСИН весьма недоброжелательное. В глазах обычных людей «тюремщик» обязательно является карателем, действует самовластно, не считаясь с законом. Сотрудники учреждения ФСИН находятся в условиях, где требуется непрерывно доказывать социальную значимость своей профессии, что весьма трудно в настоящее время.

На основе названных проблем, у большинства сотрудников, работающих в системе ФСИН, наблюдаются эмоциональное выгорание. Многие не выдерживают столь колоссальную нагрузку и уходят из данной деятельности. К тому же бывают случаи и суицида как результат не оказанной своевременно психологической помощи со стороны работников психологической службы, начальства учреждения.

В ходе проведения теоретического обзора литературы по проблеме коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости персонала учреждения ФСИН было выявлено следующее.

1. Коммуникативная толерантность — это, во-первых, социально-психологическая установка, которая в свою очередь направлена на принятие партнеров по общению в совокупности их индивидуально-психологических особенностей, со всеми их достоинствами и недостатками. Во-вторых, коммуникативная толерантность является важнейшей предпосылкой коммуникативной компетентности личности. Человек с высоким уровнем толерантности изначально позитивно настроен на взаимодействие с другим человеком, не склонен к конфликтности, обидчивости и другим негативным проявлениям в межличностном взаимодействии. Соответственно, человек с низким уровнем коммуникативной толерантности взаимодействует с другими людьми преимущественно

на негативном эмоциональном фоне, что создает серьезные проблемы в общении как для него, так и для его партнеров. И наконец, в-третьих, человек, с высоким уровнем коммуникативной толерантности эмоционально уравновешен, понятен в своих отношениях к партнерам и совместим с очень разными людьми. Чем сильнее негативные эмоции человека по поводу своеобразия другого, тем ниже уровень толерантности, тем сложнее продемонстрировать расположение к партнеру, принимать его во всех или некоторых проявлениях, скрывать или сдерживать недовольство.

2. В проблеме изучения стресса и стрессоустойчивости в психологии можно выделить три основных направления. Первое направление представлено работами исследователей, придерживающихся позиций основоположника теории стресса — Г. Селье. Второе направление базируется на системном видении причин стресса, как компонента в формировании пограничных нервно-психических расстройств и дезадаптации личности. Третий подход основывается на видении природы стресса и совладания с ним Р. Лазаруса. Именно поэтому нет одного определенного понятия стресса и стрессоустойчивости. Стресс в разное время и в разных направлениях определяется по-разному.

3. Профессия сотрудника исправительного учреждения структуры ФСИН является не простой, анализ специфики деятельности показывает с какими трудностями сталкиваются личность в данной сфере, с такими как спецконтингент и частое взаимодействие с ним, условия изоляции, соотношения себя с узниками, а также и общественное мнение, в глазах которых сотрудник и осужденный почти не чем не отличается. Отсюда следуют различные проблемы и расстройства, начиная от эмоционального, психологического выгорания и заканчивая различными деструктивными поведением.

### Список литературы

1. Балданова, Е. А. Развитие коммуникативной толерантности студентов технического вуза средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. / Е. А. Балданова. — М. : Улан-Удэ, 2011. — 219 с.
2. Белоусова С. А. Психологическая готовность педагога к реализации современных образовательных технологий / С. А. Белоусова, Е. А. Шумилова, Н. В. Войниленко // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2017. — Т. 9, № 4. — С. 27—33.
3. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М. : Филинь, 2006. — С. 140—153.
4. Васильев, В. Н. Здоровье и стресс / В. Н. Васильев. — М. : Знание, 2007. — 160 с.
5. Варданян, Б. Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости / Б. Х. Варданян. — М. : Наука, 2008. — С. 242—243.
6. Гойса, В. С. Практика работы администраций исправительных учреждений по обеспечению личной безопасности при исполнении наказаний / В. С. Гойса // Российская юстиция. — 2003. — № 7. — С. 69.

7. Гребенец, Е. С. Некоторые проблемы воспитания коммуникативной толерантности в исследованиях отечественных педагогов и психологов / Е. С. Гребенец // Среднее профессиональное образование, 2013. — № 11. — С. 16—17.
8. Есипов, М. А. Содержание и структура феномена коммуникативной толерантности в отечественных психолого-педагогических исследованиях / М. А. Есипов // Мир науки. — 2017. — Т. 5, № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN617.pdf>.
9. Зебрева, Е. Н. Коммуникативная толерантность во взаимоотношениях сотрудников как условие благоприятного социально-психологического климата служебного коллектива / Е. Н. Зебреват // Юридическая психология. — 2007. — № 3. — С. 22—26.
10. Ильина, Е.С. Экстремальная профессия — сотрудник УИС / Е.С. Ильина // Развитие личности. — 2002. — № 4. — С. 169—173.
11. Лебедев, В. В. Профессиональная деформация у сотрудников ИТУ. Подход к проблеме и способы ее разрешения / В. В. Лебедев, А. В. Шамис // Проблемы профилактики дезадаптации и профессиональной деформации у сотрудников ОВД : сб. науч. тр. — 1993. — № 150. — С. 4—10.
12. Лозгачева, О. В. Зависимость стрессоустойчивости от степени осознания индивидуальных и личностных свойств человека / О. В. Лозгачева // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. тр. — Екатеринбург : УрГПУ, 2004. — С. 110—117.
13. Отраднова, А. С. Психологические особенности удовлетворенности жизнью сотрудников органов внутренних дел / А. С. Отраднова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. — 2019. — № 1—2 (5—6). — С. 22—26.
14. Писарев, О. М. Основы психологии в деятельности сотрудников УИС / О. М. Писарев. — Томск, 2010. — С. 67—86.
15. Рожков, О. А. Взаимосвязь профессиональной деформации и мотивации личности сотрудников уголовно-исполнительной системы / О. А. Рожков // Профилактика профессиональных деформаций. — 2012. — № 6. — С. 61—72.
16. Рябова, Е. В. Развитие коммуникативной компетенции в контексте принципа креативности / Е. В. Рябова, В. М. Ростовцева // Образование и здравоохранение. — 2014. — № 4 (333). — С. 96—99.
17. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье ; общ. ред. Е. М. Крепса ; предисл. Ю. М. Саарма ; пер. с англ. А. Н. Лука, И. С. Хорола. — М. : Прогресс, 1982. — 126 с.
18. Сукачева, А. В. Коммуникативная толерантность: теоретический и практический аспекты / А. В. Сукачева, Т. М. Маслова // Современные научные исследования и инновации. — 2017. — № 3. — С. 687—692.
19. Основы социально-коммуникативной компетентности / под ред. Е. А. Шумиловой. — Челябинск : Образование, 2008. — 125 с.
20. Яцевич, Л. П. Формирование коммуникативной толерантности у будущих специалистов социальной работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. П. Яцевич. — Чита, 2010. — 23 с.

### Сведения об авторе

**Илимбетов Рифат Рафаэлевич** — магистрант кафедры психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. [ilimbetov.rifat@mail.ru](mailto:ilimbetov.rifat@mail.ru)

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 51—62.*

## Communicative tolerance and stress resistance of the staff of the establishment of the federal punishment service

*R.R. Ilimbetov*

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. [ilimbetov.rifat@mail.ru](mailto:ilimbetov.rifat@mail.ru)*

This article examines a theoretical analysis of the problem of communicative tolerance and stress resistance of the personnel of the institution of the federal service for the execution of punishment. Various approaches to the study of the concepts of communicative tolerance and stress resistance, as well as the problem of stress in psychology, emotional and psychological characteristics of the professional activities of the personnel of the institution of the federal service for the execution of punishment are analyzed.

**Keywords:** *tolerance, communication, stress, stability, professional deformation, communicative tolerance.*

## References

1. Baldanova E.A. *Razvitie kommunikativnoi tolerantnosti studentov tekhnicheskogo vuza sredstvami inostrannogo yazyka* [Development of communicative tolerance of students of a technical university by means of a foreign language]. Thesis. Moscow, Ulan Ude, 2011. P. 219. (In Russ.)
2. Belousova S.A., Shumilova E.A., Voinilenko N.V. Psikhologicheskaya gotovnost' pedagoga k realizatsii sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Psychological readiness of the teacher for the implementation of modern educational technologies]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2017, vol. 9, no. 4, pp. 27—33. (In Russ.)
3. Boyko V.V. *Energiya emotsii v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh* [Energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. Moscow, Filin, 2006. Pp. 140—153. (In Russ.)
4. Vasiliev V.N. *Zdorov'e i stress* [Health and stress]. Moscow, Knowledge, 2007. P. 160. (In Russ.)
5. Vardanyan B.Kh. *Mekhanizmy samoregulyatsii emotsional'noi ustoichivosti* [Self-regulation mechanisms of emotional stability]. Moscow, Nauka, 2008. Pp. 242—243.
6. Gois V.S. Praktika raboty administratsii ispravitel'nykh uchrezhdenii po obespecheniyu lichnoi bezopasnosti pri ispolnenii nakazanii [Practice of work of administrations of correctional institutions to ensure personal safety in the execution of sentences]. *Rossiiskaya yustitsiya* [Russian justice], 2003, no. 7, p. 69. (In Russ.)
7. Grebenets E.S. Nekotorye problemy vospitaniya kommunikativnoi tolerantnosti v issledovaniyakh otechestvennykh pedagogov i psikhologov [Some problems of education of communicative tolerance in the studies of domestic teachers and psychologists] *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary vocational education], 2013, no. 11, pp. 16—17. (In Russ.)
8. Esipov M.A. Soderzhanie i struktura fenomena kommunikativnoi tolerantnosti v otechestvennykh psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh [The content and structure of the phenomenon of communicative tolerance in domestic psychological and pedagogical research]. *Mir nauki* [World of sciences], 2017, no. 6, p. 17. (In Russ.)
9. Zebreva E.N. Kommunikativnaya tolerantnost' vo vzaimootnosheniyakh sotrudnikov kak uslovie blagopriyatnogo sotsial'no-psikhologicheskogo klimata sluzhebnoy kollektiva [Communicative tolerance in the relationship of employees as a condition for a favorable socio-psychological climate of the staff]. *Yuridicheskaya psikhologiya* [Legal Psychology], 2007, no. 3, pp. 22—26. (In Russ.)
10. Ilyina E.S. Ekstremal'naya professiya — sotrudnik UIS [Extreme profession — UIS employee]. *Razvitie lichnosti* [Personal Development], 2002, no. 4, pp. 169—173. (In Russ.)
11. Lebedev V.V. Professional'naya deformatsiya u sotrudnikov ITU. Podkhod k probleme i sposoby ee razresheniya [Professional deformation among the staff of the ITU. Approach to the problem and methods of its solution]. *Problemy profilaktiki dezadaptatsii i professional'noi deformatsii u sotrudnikov OVD* [Problems of prevention of maladjustment and professional deformation among police officers: collection of scientific papers], 1993, no. 150, pp. 4—10. (In Russ.)
12. Lozgacheva O.B. Zavisimost' stressoustoichivosti ot stepeni osoznaniya individnykh i lichnostnykh svoystv cheloveka [Dependence of stress resistance on the degree of awareness of individual and personal properties of a person]. *Aktual'nye problemy psikhologii lichnosti* [Actual problems of personality psychology]. Yekaterinburg, UrGPU, 2004. Pp. 110—117. (In Russ.)
13. Otradnova A.S. Psikhologicheskie osobennosti udovletvorennosti zhizn'yu sotrudnikov organov vnutrennikh del [Psychological Features of Satisfaction with Life of Employees of Internal Affairs Bodies]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare], 2019, no. 1—2 (5—6), pp. 22—26. (In Russ.)
14. Pisarev O.M. Osnovy psikhologii v deyatelnosti sotrudnikov UIS [Fundamentals of psychology in the activities of UIS employees]. Tomsk, 2010. Pp. 67—86. (In Russ.)
15. Rozhkov O.A. Vzaimosvyaz' professional'noi deformatsii i motivatsii lichnosti sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noi sistemy [Interrelation of professional deformation and personal motivation of employees of the penal system]. *Profilaktika professional'nykh deformatsii* [Prevention of professional deformations], 2012, no. 6, pp. 61—72. (In Russ.)
16. Ryabova E.V., Rostovtseva V.M. Razvitie kommunikativnoi kompetentsii v kontekste printsipa kreativnosti [Development of communicative competence in the context of the principle of creativity]. *Obrazovanie i zdravookhranenie* [Education and healthcare], 2014, no. 4 (333), pp. 96—99. (In Russ.)
17. Selye G. *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moscow, Progress, 1982. 126 p. (In Russ.)

18. Sukacheva A.V., Maslova T.M. *Kommunikativnaya tolerantnost': teoreticheskiy i prakticheskiy aspekty* [Communicative tolerance: theoretical and practical aspects]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii* [Modern scientific research and innovation], 2017, no. 3, pp. 687—692. (In Russ.)

19. Shumilova E.A. *Osnovy sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti* [Fundamentals of social and communicative competence]. Chelyabinsk, 2008. (In Russ.)

20. Yatsevich L.P. *Kommunikativnaya tolerantnost': teoreticheskiy i prakticheskiy aspekty* [Formation of communicative tolerance among future specialists in social work]. Abstract of thesis. Chita, 2010. 23 p. (In Russ.)

**Научный руководитель** — Бозаджиев Владимир Лукьянович.

УДК 159.9:343.95  
ББК 88.47

DOI: 10.24411/2409-4102-2021-102-307

## Привлекательность профессии для студента-юриста на этапе первичной профессионализации

*П. И. Колесникова*

*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*

Автором проведен теоретический анализ компонентов профессиональной идентичности. Представлены результаты эмпирического исследования по выявлению привлекательности выбранной профессии на этапе первичной профессионализации среди студентов юридического колледжа.

**Ключевые слова:** *первичная профессионализация, привлекательность профессии, компоненты профессиональной идентичности, студенты юридического колледжа.*

Актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью образовательного учреждения в подготовке высококвалифицированных специалистов в области юриспруденции, социально активных людей, обладающих инициативой, организованностью и творческим потенциалом. С этой целью важно уже на этапе первичной профессионализации понимать условия, которые позволяют человеку ориентироваться в профессиональном сообществе и профессиональной культуре, в мире профессий (востребованность на рынке труда, статус и престиж профессии в обществе, условия труда и социальные гарантии).

Начав исследование психологических условий становления профессиональной идентичности студента юридического колледжа на этапе первичной профессионализации, на этапе теоретического анализа проблемы обнаружили, что, не смотря на широкое рассмотрение темы профессиональной идентичности отечественными психологами, для современной российской психологии это поле является малоизученным по отношению к профессии «юрист». В изучении становления профессиональной идентичности будущего юриста можно опираться на исследования структуры профессионального самосознания (Е. А. Климов, И. С. Кон, А. К. Маркова, Т. Л. Миронова, Е. Ю. Пряжников, В. В. Столин, И. И. Чеснокова, Г. А. Цукерман, Л. Б. Шнейдер, С. А. Лысуенко, А. А. Рикель, Н. С. Авдонина и др.). Большинство ученых, по аналогии со структурой личностного самосознания, выделяют в структуре профессиональной идентичности классическую трехкомпонентную модель: 1) когнитивный компонент (профессиональный образ Я, профессиональное самопознание); 2) эмоционально-оценочный компонент (профессиональная самооценка, профессиональное самоотношение); 3) поведенческий

компонент (мотивационно-ценностные и регулятивно-действенные аспекты) [1; 2; 3; 5; 6; 9; 10]. Многогранность деятельности юриста-профессионала позволяет выделить различные факторы, вызывающие интерес у учащихся к данной профессии. Привлекательность профессии, по мнению В. Н. Шубкина, образуется в результате взаимодействия опыта человека, его интрапсихических индивидуальных особенностей и информации, полученной им в ходе социализации в определенном культурном поле [6].

Цель настоящего исследования заключается в выявлении факторов привлекательности профессии у будущих юристов на этапе первичной профессионализации. Правильное выявление профессиональных интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности.

В данной статье представлены результаты исследования привлекательности профессии у обучающихся на этапе первичной профессионализации. Эмпирическую базу исследования составили 162 студента 3-го курса образовательной организации. Для сбора эмпирических данных использована методика В. Ядова, в модификации Н. В. Кузьминой и А. А. Реана [8]. Методика включает в себя 22 утверждения — 11 аттрактивных (привлекательных) и 11 дезаттрактивных (непривлекательных) факторов профессиональной деятельности. Респондентам необходимо выбрать

один, или несколько, из предложенных утверждений. По каждому из 11 факторов подсчитывался коэффициент значимости (КЗ), который значимости определяется по следующей формуле:

$$КЗ = n+ - n- / N,$$

где N — объем выборки (количество испытуемых),

n+ — количество испытуемых, которые отметили привлекательный фактор,

n- — количество испытуемых, которые отметили не привлекательный фактор.

В результате обработки полученных результатов рассчитывается индекс удовлетворенности профессией, который может принимать значения в пределах от -1 до +1. Значение, равное -1, свидетельствует о явной неудовлетворенности, а +1 — о полной удовлетворенности.

Результаты проведенного исследования представлены в таблице.

Было выявлено, что участвующие в эмпирическом исследовании испытуемые выделили 7 основных факторов привлекательности профессии. Приоритетом являются факторы — «работа с людьми» и «возможность самосовершенствоваться». Наименее привлекательным оказался фактор — «работа вызывает переутомление».

Самыми привлекательными для студентов оказались следующие факторы: работа с людьми (КЗ=0,55), возможность самосовершенствоваться

(КЗ = 0,48), возможность достичь социального признания, уважения (КЗ = 0,4), работа соответствует моему характеру (КЗ = 0,4), работа соответствует моим способностям (КЗ = 0,37), профессия одна из важнейших в обществе (КЗ = 0,29), большая зарплата (КЗ = 0,06). Самыми не привлекательными для студентов оказались следующие факторы: работа вызывает переутомление (КЗ = -0,59), большой рабочий день (КЗ = -0,5), нет условий для творчества (КЗ = -0,17). Графическое отражение результатов — на рисунке.

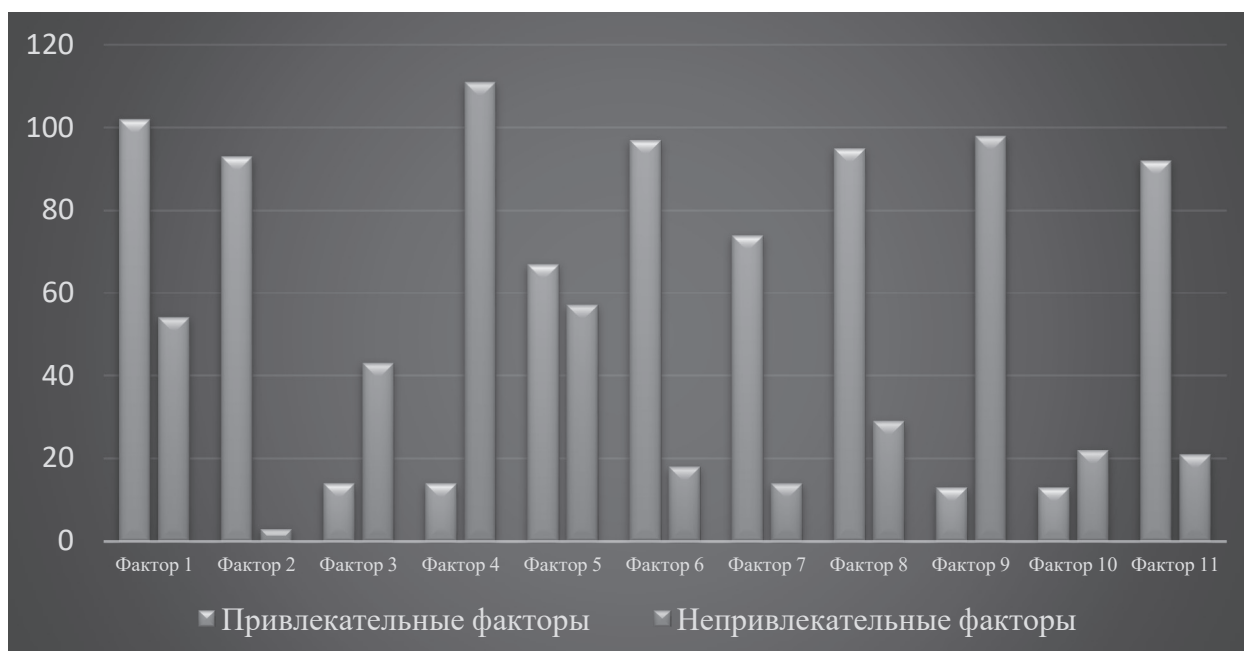
В ответах испытуемых обнаружены некоторые противоречия, указывающие на неопределенность, путанность представлений, наличие противоречивых мнений. Так, присутствуют противоречивые оценки факторов 5 (большая зарплата / небольшая зарплата) и 10 (отсутствие частого контакта с людьми / частый контакт с людьми). По мнению обучающихся, работа юристом действительно может предусматривать различные условия труда и различные отношения людей к данной профессии. Противоречие в факторе 1 (профессия одна из важных в обществе / мало оценивается важность труда), может указывать на сомнение испытуемых в выбранной профессии, в частности, сомнение в престижности выбранной профессии.

Исходя из проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- в сознании обучающихся одновременно сосуществуют противоречивые представления

### Результаты расчета коэффициента значимости факторов привлекательности выбранной профессии

Факторы, определяющие отношение к профессии (привлекательный фактор (n+) / непривлекательный фактор (n-))	N	n+	n-	КЗ
1. Профессия одна из важнейших в обществе / Мало оценивается важность труда	162	101	54	$(101 - 54) / 162 = 0,29$
2. Работа с людьми / Не умею работать с людьми	162	93	3	$(93 - 3) / 162 = 0,55$
3. Работа требует постоянного творчества / Нет условий для творчества	162	14	43	$(14 - 43) / 162 = -0,17$
4. Работа не вызывает переутомления / Работа вызывает переутомление	162	14	111	$(14 - 111) / 162 = -0,59$
5. Большая зарплата / Небольшая зарплата	162	67	57	$(67 - 57) / 162 = 0,06$
6. Возможность самосовершенствования / Невозможность самосовершенствования	162	97	18	$(97 - 18) / 162 = 0,48$
7. Работа соответствует моим способностям / Работа не соответствует моим способностям	162	74	14	$(74 - 14) / 162 = 0,37$
8. Работа соответствует моему характеру / Работа не соответствует моему характеру	162	95	29	$(95 - 29) / 162 = 0,4$
9. Небольшой рабочий день / Большой рабочий день	162	13	98	$(13 - 98) / 162 = -0,5$
10. Отсутствие частого контакта с людьми / Частый контакт с людьми	162	13	22	$(13 - 22) / 162 = -0,05$
11. Возможность достичь социального признания, уважения / Невозможность достичь социального признания, уважения	162	92	21	$(92 - 21) / 162 = 0,4$



*Факторы привлекательной профессии  
для студентов-юристов*

относительно привлекательности будущей профессии;

- выделена подгруппа испытуемых (60% испытуемых), которые видят в будущей профессии возможность в личностном развитии и в профессиональном росте; они испытывают позитивные чувства по отношению к выбранной профессии; желают добиться хороших результатов в работе после окончания учебного заведения; руководствуются мотивом достижения успеха в профессиональной деятельности;

- у некоторых испытуемых (33 % испытуемых) существуют сомнения в престижности выбранной профессии; эмоциональный компонент профессиональной идентичности, регулирующий профессиональное поведение, у них недостаточно сформирован;
- необходимо учитывать полученные данные для принятия мер по формированию эмоционального компонента профессиональной идентичности, посредством, например, формирования позитивного образа профессии.

### Список литературы

1. Авдоница, Н. С. К проблеме определения компонентов структуры профессиональной идентичности / Н. С. Авдоница // Вестник Омского государственного педагогического университета. Сер.: Гуманитарные исследования. — 2017. — № 3 (16). — С. 127—131.
2. Белоусова, С. А. Психологические механизмы актуализации руководителем субъектного ресурса персонала : дис. ... д-ра психол. наук / С. А. Белоусова. — М., 2011. — 400 с.
3. Бондарчук, Н. В. Профессиональная Я-концепция социального педагога системы образования / Н. В. Бондарчук, Е. А. Быкова // Организационная психология. — 2019. — Т. 9, № 4. — С. 30—51.
4. Горчинская, А. А. Обеспечение психологической безопасности образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования / А. А. Горчинская, Р. Е. Капелюшник // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. — 2020. — № 1 (9). — С. 5—9.
5. Лысуенко, С. А. Способность самоуправления как фактор развития профессиональной Я-концепции студентов колледжа / С. А. Лысуенко // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. — 2013. — № 5. — С. 55—60.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Речь, 1996. — 342 с.
7. Миронова, Т. Л. Самосознание профессионала / Т. Л. Миронова. — Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1999. — 200 с.

8. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб. : Питер, 2008. — С. 157—159.

9. Рикель, А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1 / А. М. Рикель // Психологические исследования. — 2011. — № 2 (16). — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.03.2021).

10. Рикель, А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 / А. М. Рикель // Психологические исследования. — 2011. — № 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.03.2021).

### Сведения об авторе

**Колесникова Полина Игоревна** — аспирант кафедры психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. [174-pravo@mail.ru](mailto:174-pravo@mail.ru)

*Bulletin of Chelyabinsk State University.*

*Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 63—67.*

## Attractiveness of the profession for a law student at the stage of primary professionalization

*P.I. Kolesnikova*

Chelyabinsk State University, *Chelyabinsk, Russia. 174-pravo@mail.ru*

The author has carried out a theoretical analysis of the components of professional identity. The article presents the results of an empirical study to identify the attractiveness of the chosen profession at the stage of primary professionalization among students of a law college.

**Keywords:** *primary professionalization, attractiveness of the profession, components of professional identity, law college students.*

### References

1. Avdonina N.S. K probleme opredeleniya komponentov struktury professional'noi identichnosti [On the problem of determining the components of the structure of professional identity]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye issledovaniy* [Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanities research], 2017, no. 3 (16), pp. 127—131. (In Russ.)

2. Belousova S.A. *Psikhologicheskie mekhanizmy aktualizatsii rukovoditelem sub»ektnogo resursa personala* [Psychological mechanisms of actualization by the head of the subject resource of personnel]. Moscow, 2011. 400 p. (In Russ.)

3. Bondarchuk N.V., Bykova E.A. Professional'naya Ya-kontseptsiya sotsial'nogo pedagoga sistemy obrazovaniya [Professional self-concept of the social teacher of the education system]. [Organizational psychology], 2019, vol. 9, no. 4, pp. 30—51. (In Russ.)

4. Gorchinskaya A.A., Kapelyushnyk R.E. [Ensuring the Psychological Safety of the Educational Process in Educational Institutions of Higher Education]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare]. 2020, vol. 9, no. 1, pp. 5—9. (In Russ.)

5. Lysuenko S.A. Sposobnost' samoupravleniya kak faktor razvitiya professional'noi Ya-kontseptsii studentov kolledzha [The ability of self-government as a factor in the development of the professional self-concept of college students]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo* [Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society], 2013, no. 5, pp. 55—60. (In Russ.)

6. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Rech, 1996. 342 p. (In Russ.)

7. Mironova T.L. *Samosoznanie professionala* [Self-consciousness of a professional]. Ulan-Ude, Buryat State University, 1999. 200 p. (In Russ.)

8. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and pedagogy]. St. Petersburg, Piter, 2008. Pp. 157—159. (In Russ.)

9. Rykiel A.M. Professional'naya Ya-kontsepsiya i professional'naya identichnost' v strukture samosoznaniya lichnosti. Chast' 1 [Professional I-concept and professional identity in the structure of personality self-awareness. Part 1]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2011, no. 2 (16). Available at: <http://psystudy.ru>, accessed 19.03.2021. (In Russ.)

10. Rykiel A.M. Professional'naya Ya-kontsepsiya i professional'naya identichnost' v strukture samosoznaniya lichnosti. Chast' 2 [Professional I-concept and professional identity in the structure of personality self-awareness. Part 2]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2011, no. 3 (17). Available at: <http://psystudy.ru>, accessed 19.03.2021. (In Russ.)

**Научный руководитель** — Белоусова Светлана Анатольевна.

УДК 159.99  
ББК 88.49

DOI: 10.24411/2409-4102-2021-102-308

## Взаимосвязь физической подготовленности и психологической устойчивости военнослужащих

*Е. Э. Лисовская*

*Филиал Военно-учебного научного центра Военно-воздушных сил  
«Военно-воздушная академия» в г. Челябинске;  
Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*

В данной статье анализируются существующие исследования по проблеме взаимосвязи физической подготовленности и психологической устойчивости военнослужащих, представлено понятие психологической подготовки и физической подготовленности военнослужащих. Также были рассмотрены условия и средства физической подготовки, изменения которых могут опосредовать изменение уровня психологической устойчивости военнослужащих.

**Ключевые слова:** *психологическая устойчивость, физическая подготовленность, военнослужащие, курсанты военного вуза.*

Исследование здоровья, в том числе — психологической устойчивости военнослужащих не теряет своей актуальности [1; 4; 11]. Формирование и поддержание высокого уровня психологической устойчивости курсантов военного вуза является одной из центральной задач психологического сопровождения.

Психологическая устойчивость военнослужащих опосредует успешную адаптацию к условиям военной службы, к воздействию различных стресс факторов. В своей работе мы понимаем психологическую устойчивость военнослужащих как личностную черту, проявляющуюся в сознательном регулировании своего поведения в стрессовой ситуации и психофизиологическое качество, определяющее способность поддерживать высокую функциональность в ситуации стресса [6].

В то же время в боевой, служебной деятельности важнейшую роль отводят физической подготовке, она является важнейшим аспектом профессиональной готовности военнослужащего. Под физической подготовленностью военнослужащего понимается соответствие установленным требованиям по физической подготовке, предъявляемыми к военнослужащим Вооруженных Сил [7].

Физическая подготовка формирует профессионально важные физические качества военнослужащих, специфичные для различных военных специальностей. К общим профессионально важным физическим качествам военнослужащих относят выносливость, силу, ловкость и скорость [2].

Уже исследовано и доказано влияние выполнения физических упражнений на эмоциональное состояние человека. Это влияние выражается в

возникающем удовлетворении, чувства гордости при выполнении задач. Физические нагрузки используются для снятия психоэмоционального напряжения [3; 9 и др.].

Они также способствуют к применению волевых усилий, побуждая военнослужащего преодолевать утомление и различные трудности. При выполнении физических упражнений различаются следующие волевые усилия, связанные [8]:

- с мышечным напряжением (подтягивание на перекладине с переворотом, спринт и т. п.);
- с напряжением внимания (спортивное ориентирование, полоса препятствий с выполнением интеллектуальных задач, стрельба и др.);
- с преодолением усталости (бег на длинные дистанции, плавание на длинные дистанции, прохождение полосы препятствий и т. п.);
- и неблагоприятными эмоциональными состояниями (опыт неудачи, возникший страх и т. п.).

Данные исследования дают возможность предположить о наличии возможной связи между физической подготовленностью и психологической устойчивостью военнослужащих (как личностного и психофизиологического качества военнослужащего).

По мнению А. В. Кузнецова, К. Г. Поспелова, С. В. Сергиенко физическая подготовленность военнослужащего опосредует более низкий уровень психического напряжения в экстремальной ситуации. В то же время авторы отмечают, что в результате высокого психического напряжения происходит дезорганизация поведения, затрудня-

ется осуществление целенаправленной деятельности военного специалиста. Под физической подготовленностью понимается освоение навыков действий в различных ситуациях служебной, боевой деятельности. При этом делается акцент на преодоление страха в экстремальной ситуации при формировании специализированных навыков военной деятельности [5].

А. Ю. Фарафоновым были изучены педагогические условия формирования стрессоустойчивости военнослужащих средствами физической подготовки. Чем выше стрессоустойчивость военнослужащего, тем дольше он способен осуществлять эффективную служебную деятельность в стрессовых ситуациях. Соответственно, по мнению исследователя, при создании специализированных педагогических условий по физической подготовке, можно способствовать формированию высокого уровня стрессоустойчивости. Среди таких педагогических условий он выделяет [10]:

- осуществляется разделение военнослужащих на подгруппы в соответствии с диагностированным уровнем стрессоустойчивости;
- разработка индивидуальных заданий для курсантов, имеющих сниженные показатели стрессоустойчивости;
- проведение тренингов по обучению приемов саморегуляции для военнослужащих со сниженным и средним уровнем стрессоустойчивости;
- применение при физической подготовке моделирования стрессовых служебных, боевых ситуаций.

Для эффективной тренировки психологической устойчивости к стрессу необходимо в условиях наиболее точной имитации всех деталей стрессовой ситуации. В исследовании, проведенном зарубежными учеными Robson S., Manacapilli T., психологическая устойчивость к стрессу понималась как уверенность в собственных силах боевыми летчиками.

Психологическая устойчивость тренировалась через выполнение специализированных упражнений, имитирующих боевую деятельность. Подготовка к выполнению этих упражнений состояла из физической подготовки, выполнения аэроб-

ных упражнений совместно с периодичным воздействием холодных температур (закаливание), расширение объема максимальных интенсивных нагрузок (тренировка выносливости). Данный комплекс физической подготовки формировал уверенность в себе, способность быть устойчивым к неудачам, к стрессорам внешней среды, что, по мнению авторов, составляет психологическую устойчивость к неблагоприятным факторам служебной деятельности [11].

Отдельной стратегией тренировки психологической устойчивости авторы называют доведение до автоматизма мышечных движений, необходимых в служебной деятельности и отрабатываемых, в том числе, средствами физической подготовки. Упражнения должны быть направлены [11; 29]:

- на повышение выносливости;
- на мышечный контроль, понимание военнослужащими физиологии, функционирования организма, как во время физической подготовки, так и в стрессовых ситуациях,
- контроль дыхания и внимания во время выполнения комплексов;
- способность отслеживать свое функциональное состояние и вовремя его регулировать посредством дыхания.

Таким образом, в результате проведенного анализа литературы можно сделать вывод о доказанном влиянии физических нагрузок на психологическое состояние человека и возможной взаимосвязи физической подготовленности и психологической устойчивости военнослужащих. Эта взаимосвязь может быть обусловлена систематичным, длительным, специализированным в соответствии с профессиональными стрессовыми ситуациями, воздействием физических нагрузок на психологическую устойчивость как личностное и психофизиологическое качество военнослужащих. Исходя из анализа американского исследования летного состава военно-воздушных сил, мы можем предположить, что, чем более вынослив военнослужащий, чем лучше он понимает физиологию, функционирование организма стрессовых ситуациях и обладает способностью регулировать функциональное состояние, тем более высокой психологической устойчивостью он обладает.

### Список литературы

1. Артемьев, А. А. Организация физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений / А. А. Артемьев // Вестник ЧелГУ. Сер.: Образование и здравоохранение. — 2014. — № 1. — С. 9—30.
2. Демьяненко, Ю. К. Физическая подготовка и боеготовность военнослужащих / Ю. К. Демьяненко. — М. : Воениздат, 1981. — 112 с.

3. Ильин, Е. П. Психофизиология физического воспитания (деятельность и состояние) / Е. П. Ильин. — М. : Просвещение, 1980. — 199 с.
4. Камалетдинова, А. Я. Мировоззренческие подходы к феномену здоровья в различных культурах / А. Я. Камалетдинова, А. Б. Невелев // Вестник ЧелГУ. Образование и здравоохранение. — 2019. — № 3—4 (7—8). — С. 5—8.
5. Кузнецов, А. В. Физическая подготовка как мощный фактор повышения морально-психологической устойчивости / А. В. Кузнецов, К. Г. Поспелов, С. В. Сергиенко // Молодой ученый. — 2020. — № 45 (335). — С. 203—205.
6. Лисовская, Е.Э. Стрессоустойчивость в структуре профессионально важных качеств штурмана / Е. Э. Лисовская // Сборник статей XXIX международной научно-практической конференции. — Ч. 2. — М. : Актуальность РФ» 2020. — С. 18—20.
7. Наставление по физической подготовке и спорту в Вооруженных Силах Российской Федерации. — М. : Воениздат, 2009. — 140 с.
8. Психология физической культуры и спорта : учеб. для высш. физкультур. учеб. заведений / под ред. профессора Г. Д. Бабушкина, профессора В. Н. Смоленцевой. — Омск : СибГУФК, 2007. — 270 с.
9. Сопов, В. Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности / В. Ф. Сопов. — М. : Академический проект, 2005. — 126 с.
10. Фарафонов, А. Ю. Педагогические условия формирования стрессоустойчивости военнослужащих средствами физической подготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00 / А. Ю. Фарафонов. — Калининград, 2017. — 241 с.
11. Хадиева, Р. Т. Отношение студентов непрофильных специальностей к физической культуре в контексте современных приоритетов / Р. Т. Хадиева // Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Образование и здравоохранение. — 2015. — № 1. — С. 106—108.
12. Robson, S., Manacapilli T. Enhancing Performance Under Stress: Stress Inoculation Training for Battlefield Airmen / S. Robson, Th. Manacapilli // RAND Corporation, Santa Monica, Calif. — 2014. — URL: [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR700/RR750/RAND\\_RR750](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR700/RR750/RAND_RR750) (дата обращения: 20.04.2021).

### Сведения об авторе

**Лисовская Екатерина Эдуардовна** — младший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории (психолого-педагогического образования штурманов) филиала Военно-учебного научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» в г. Челябинске; аспирант кафедры психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. [lisovskayakate@mail.ru](mailto:lisovskayakate@mail.ru)

*Bulletin of Chelyabinsk State University.*

*Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 68—71.*

## The relationship between physical fitness and psychological stability of military personnel

*E.E. Lisovskaya*

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. [lisovskayakate@mail.ru](mailto:lisovskayakate@mail.ru)*

This article analyzes the existing research on the problem of the relationship between physical fitness and psychological stability of military personnel, presents the concept of psychological training and physical fitness of military personnel. The conditions and means of physical training, changes in which can mediate changes in the level of psychological stability of military personnel, were also considered.

**Keywords:** *psychological stability, physical fitness, military personnel, cadets of a military university.*

### References

1. Artemiev A.A. Organization of Sports and Recreation Activities in the Structure of Health Care Activities of Educational Institution. *Bulletin of CSU. Ser.: Education and healthcare*, 2014, no. 1, pp. 9—30. (In Russ.)
2. Demyanenko Yu.K. *Physical training and combat readiness of military personnel*. Moscow, Voenizdat, 1981. 112 p. (In Russ.)

3. Ilyin E.P. *Psychophysiology of physical education (activity and condition)*. Moscow, Prosveshchenie, 1980. 199 p. (In Russ.)
4. Kamaletdinova A.Ya., Nevelev A.B. Worldview Approaches to the Phenomenon of Health in Different Cultures. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare*, 2020, vol. 7—8, no. 3—4, pp. 5—8. (In Russ.)
5. Kuznetsov A.V., Pospelov K.G., Sergienko S.V. Physical training as a powerful factor in improving moral and psychological stability. *Young scientist*, 2020, no. 45 (335), pp. 203—205. (In Russ.)
6. Lisovskaya E.E. Stress resistance in the structure of professionally important qualities of a navigator. *Collection of articles of the XXIX international scientific and practical conference*. Part 2. Moscow, Relevance of the Russian Federation, 2020. Pp. 18—20. (In Russ.)
7. Manual on physical training and sports in the Armed Forces of the Russian Federation. Moscow, Voenizdat, 2009. 140 p. (In Russ.)
8. Psychology of physical culture and sports: a textbook for higher physical education institutions. Omsk, SibGUFK, 2007. 270 p. (In Russ.)
9. Sopov V.F. *Mental states in intense professional activity*. Moscow, Academic project, 2005. 126 p. (In Russ.)
10. Farafonov A.Yu. *Pedagogical conditions for the formation of stress resistance of military personnel by means of physical training*. Kaliningrad, 2017. 241 p. (In Russ.)
11. Hadieva R.T. The Attitude of Students of non-core Specialties to Physical Education in the Context of Contemporary Priorities. *Bulletin of CSU. Ser.: Education and healthcare*, 2015, no. 1, pp. 106—108. (In Russ.)
12. Robson S., Manacapilli T. *Enhancing Performance Under Stress: Stress Inoculation Training for Battlefield Airmen*. RAND Corporation, Santa Monica, Calif., 2014. URL: [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR700/RR750/RAND\\_RR750](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR700/RR750/RAND_RR750), accessed 20.04.2021.

УДК 159.9  
ББК 88.3

DOI: 10.24411/2409-4102-2021-102-309

## Подходы к исследованию понятия психического здоровья

*Н. А. Хисариева*

*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*

В статье рассматривается проблема исследования понятия психического здоровья в контексте разных подходов: нормоцентрического, кросскультурного, холистического, аксиологического, феноменологического, эволюционистского, комплексного, дискурсивного, акмеологического. Рассматриваются разные критерии характеристики психического здоровья с точки зрения разных подходов. Объясняется неоднозначность в определении понятия психическое здоровье.

**Ключевые слова:** *психологическое здоровье, психическое здоровье, нормоцентрический подход, кросскультурный подход, холистический подход, аксиологический подход, феноменологический подход, эволюционистский подход, комплексный подход, дискурсивный подход, акмеологический подход.*

В современном обществе в основе оценки качества жизни человека лежат такие понятия как психическое и психологическое здоровье. Психическое здоровье каждого гражданина оказывает значительное влияние на развитие государства в целом [4; 7]. В связи с этим проблема исследования понятия психического здоровья сохраняет высокую актуальность и затрагивается в научно-исследовательских работах зарубежных и отечественных ученых (А. Г. Маслоу, К. Р. Роджерс, И. В. Дубровина, О. С. Васильева и др.).

История исследования понятия психическое здоровье насчитывает уже не одно десятилетие, однако до сих пор не сложилось единого представления об этом состоянии человека.

В настоящее время происходит постоянное переосмысление и уточнение содержания понятия психическое здоровье в свете разных подходов с целью формирования более целостного представления данного феномена. Один подход трактует психическое здоровье как состояние, другой — как процесс. Одна группа ученых трактует понятие на основании 1—2 критериев, другие в основе определения применяют целый комплекс описательных характеристик.

В научной психологической литературе понятие «психическое здоровье» определяется как успешная реализация человека в профессиональной деятельности и его социальная адаптация, соответствующая условиям проживания. В основе такой реализации лежат душевная гармония и отсутствие психических заболеваний.

В психологической науке наиболее подробно психическое здоровье рассматривается в рамках таких направлений, как бихевиоризм, психоанализ, и гуманистическая психология. С позиций бихевиоризма психическое здоровье представля-

ется как состояние, при котором поведенческие реакции соответствуют требованиям окружающей среды. При этом роль человека в процессе оздоровления пассивна и сводится к выработке поведенческих навыков.

В рамках психоаналитического направления психическое здоровье рассматривается как социокультурная переменная, характеристики которой обусловлены специфическими социальными условиями. Для его сохранения необходимо поддержание баланса между сознательным и бессознательным, внутренним миром человека и его социальным окружением, при переходе от одного этапа жизненного цикла к другому.

Наиболее полно данная проблема рассматривается в работах представителей гуманистической психологии. Психическое здоровье здесь определяется как полноценная самореализация человека, достижение которой возможно только посредством нахождения человеком гармонии между социально экономическими условиями жизни и собственной внутренней природой.

Учитывая высокую значимость психического здоровья для качественной жизнедеятельности человека, данная проблема занимает центральное место в исследованиях авторов из разных областей: медицины, психологии, педагогики, философии, социологии. Такой комплексный подход к изучению обусловлен тем, что общество вынужденно циклично переживать разные кризисы: культурный, нравственный, экономический. Благодаря такому междисциплинарному подходу к изучению, содержание понятия «психическое здоровье» достаточно обширное и включает медицинские и психологические критерии, а также общественные, групповые нормы и ценности.

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной Организацией Здравоохранения в 1979 году и обозначает возможность человека продуктивно реализовать себя во всех сферах жизнедеятельности через умение справляться со стрессами и сохранять душевное равновесие.

По мнению О. А. Климонтовой [11] психическое здоровье является устойчивой основой для реализации своего потенциала человеком и формирования у него умения благополучно бороться со стрессовыми ситуациями.

Немецкий психиатр Г. Аммон предполагает, что психическое здоровье не просто статическое состояние человека, а динамическое событие, связанное с активным использованием психических функций человека [3].

М. В. Рогозин [20] дополняет, что психическое здоровье — это не просто уравновешенное состояние психики человека, а активное проявление его жизнедеятельности на благо государству.

О. В. Лебедева [13] определяет психическое здоровье как способность человека быть психически уравновешенным, что позволяет ему быть активным в любых профессиональных и социальных ситуациях.

Для Н. А. Лызь [15] психическое здоровье характеризуется согласованным проявлением всех психических функций, что обеспечивает ему стабильное чувство комфорта и целенаправленную профессиональную и социальную деятельность.

Н. Н. Уланова [24] отмечает, что для человека, обладающего нормальным психическим здоровьем характерны такие качества как целостность личности, постоянство, критичность к себе, адекватность психических реакций, самоуправляемость, организованность и адаптируемость.

Е. А. Сергиенко [21] рассматривает психическое здоровье как динамическое равновесие психических функций, которые позволяют человеку не только эффективно адаптироваться к окружающей среде, а также активно проявлять заложенный природой потенциал.

По мнению Р. А. Стефанчук [23] психическое здоровье является неотъемлемой частью здоровья человека. Поведение психически здорового человека характеризуется отсутствием психических отклонений на фоне нормального психического и физического развития индивида в соответствии с возрастом.

Психическое здоровье как целостное состояние характеризуется 2 иерархическими уровнями: анатомо-физиологический и психологический.

Ю. В. Михеева [18] психическое здоровье рассматривает как эффективную адаптацию индивида к условиям окружающей среды, которая позволяет

максимально проявить индивидуальность личности.

С точки зрения некоторых авторов [1; 17; 27] психическое здоровье — это интегральное состояние гармоничного проявления психических функций и функциональных возможностей организма человека, обеспечивающих ему комфортную адаптацию к среде проживания.

В представлениях современной психологии психическое здоровье является результатом естественного индивидуального развития человека, который сформировался в процессе преодоления основных кризисов онтогенеза.

Г. С. Никифоров [19] при исследовании понятия психическое здоровье, выделяет три уровня его организации: биологический, психологический и социальный. Биологический уровень предполагает динамичное взаимодействие и взаимовлияние функций всех систем организма, которые позволяют человеку адаптироваться к окружающей среде. На психологическом уровне психическое состояние рассматривается как гармоничная система психических свойств и функций. Социальный уровень предполагает взаимодействие человека с обществом благодаря уравновешенному психическому и физиологическому состоянию.

Для современных исследований складывается тенденция рассматривать понятие психического здоровья с точки зрения духовности человека и высшего проявления человеческого Духа. Так, Б. С. Братусь [1] указывает, что именно личностно-смысловой уровень психического здоровья, ответственный за производство смысловых ориентаций, определение общего смысла и назначения своей жизни, отношения с другим людям в процессе самосуществования, является ведущим в понимании психического здоровья.

Взгляды Б. С. Братусь были взяты за основу в формировании представлений о психическом здоровье И. В. Дубровиной. Ею был сформулирован и введен в психологическую науку новый термин психологическое здоровье. Основное различие этих понятий заключается в том, что психическое здоровье характеризуется полноценным развитием психических функций и процессов, а психологическое здоровье представляет из себя благополучное личностное развитие человека. По мнению И. В. Дубровиной [6] психическое здоровье является важным компонентом психологического здоровья. Разделение данных терминов дает возможность характеризовать личность человека с разных позиций. Так, психическое здоровье чаще используется в психотерапии, а психологическое — в психологической практике.

Подход разделения понятий психическое и психологическое здоровье нашел единомышленников и получил дальнейшее развитие в психологической науке.

В медицинском аспекте понятие психическое здоровье рассматривается через категории «здоровье» и «болезнь». Следует отметить, что в медицинской практике разработана шкала пограничных состояний: нормальное, переходное, аномально-пограничное и личностно-патологическое состояние. Нормальное и переходное состояния применяются для характеристики психического здоровья, остальные расцениваются как состояние болезни. Основой причиной развития последних 2 состояния является срыв механизма адаптации организма к воздействию факторов окружающей среды.

Анализ литературных источников показал, что психическое здоровье можно трактовать как устойчивое психическое состояние личности, при котором жизненные силы, психические функции и настроение находятся в балансе. Такое состояние позволяет человеку быть удовлетворённым собой, социально адаптированным и успешно реализовывать свои профессиональные качества и навыки.

Сравнительный анализ взглядов разных исследователей на проблему психического здоровья позволяет сделать вывод, что все они придерживаются мнения, что изучение данного феномена требует интегративного подхода.

Отсутствие однозначного определения понятия психическое здоровье, а также запрос психологов и педагогов, обуславливают высокую актуальность данной проблемы в современном обществе.

Обобщая научные данные можно отметить основные критерии психического здоровья, сформулированные О. А. Жуковой [9] согласно ВОЗ:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»;
- чувство постоянства и идентичность переживаний в однотипных ситуациях;
- критичность к себе и своей собственной психической деятельности и ее результатам;
- соответствие психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным ситуациям;
- способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами;
- способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать это;
- способность изменять поведение в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

Исследование понятия психического здоровья сохраняет свою актуальность и до сих пор является предметом научных дискуссий. Разные трактовки понятия «психическое здоровье» обусловлены наличием нескольких подходов к их пониманию (см. таблицы).

#### **Нормоцентрический подход (представители К. Ясперс, Б. С. Братусь)**

Согласно данному подходу психическое здоровье характеризуется как совокупность разработанных норм психических свойств человека, которые позволяют ему оптимально осуществлять свою жизнедеятельность. Учитывая тот факт, что формулировка определения психическое здоровье находится на стыке медицины и психологии, то любое нарушение на уровне физиологии, может быть причиной для развития психических отклонений. При нормоцентрическом подходе значительные отклонения от нормы расцениваются как состояние болезни. Нормоцентрический подход описывает психическое здоровье как отсутствие симптомов, патологических состояний и нарушений со стороны функционирования систем организма. В рамках данного подхода исследование психического здоровья идет с акцентом на проявление психических и функциональных нарушений. Аномальным поведением человека может считаться при условии полного несоответствия общественным ценностям и привычкам. Следует подчеркнуть, что подходы к оценке норм также могут отличаться в медицине и психологии.

Негативной стороной такого подхода может быть то, что наличие каких-то психических особенностей у индивида может трактоваться как отклонения от принятой нормы. С другой стороны, попытки объяснить эти особенности только с точки зрения психологии могут привести пренебрежению использованию медикаментозной терапии [10].

#### **Социально ориентированный и кросскультурный подход (представители П. Баргер, Т. Лукман)**

Такие подходы характеризуют психическое здоровье как нестабильное состояние, которое всецело зависит от социокультурных изменений в обществе и других факторов. Так, согласно этому подходу, такие явления как национальные культурные традиции и образ жизни людей в конкретном государстве оказывает значительное влияние на устойчивость и качество психического здоровья. Авторы [1; 5] полагают, что поддержание нормального психического здоровья каждого индивида всецело зависит от культурно-исторических и бытовых условий его проживания.

### Подходы к исследованию понятия психического здоровья

Название подхода	Представители	Трактовка понятия «психическое здоровье»	Теоретическое обоснование
Нормоцентрический подход	К. Ясперс, Б. С. Братусь	Психическое здоровье рассматривается как совокупность среднестатистических норм, характеризующих психические свойства человека при отсутствии патологических проявлений	Психическое здоровье исследуется в рамках определенных норм
Социально ориентированный и кросс-культурный подход	П. Баргер, Т. Лукман	Психическое здоровье рассматривается как динамическое состояние, которое изменяется под влиянием социокультурных норм и образа жизни	На психическое здоровье оказывают значительное влияние культура, образ жизни, общество, экономика страны проживания
Холистический подход	Г. Олпорт, К. Роджерс	Психическое здоровье рассматривается как часть системы, на которую оказывают значительное влияние и другие компоненты этой системы	Психическое здоровье как элемент системы, который находится в тесном взаимодействии с другими элементами
Аксиологический подход	А. Маслоу, А. Кемпински	Психическое здоровье рассматривается как наивысшая ценность человека	Психическое здоровье находится в тесной зависимости с основными ценностями человека
Феноменологический подход	В. Дидтей, Л. Бинсвангер	Психическое здоровье рассматривается как целостная система, включающая ощущения, переживания, представления человека	Психическое здоровье исследуется на основании глубинного понимания и эмпатии
Эволюционистский подход	К. Лоренц, В. И. Вернадский	Психическое здоровье рассматривается как состояние, изменяющееся в процесс эволюции человека	Процесс изменения психического здоровья осуществляется на основании закономерностей общевидовой эволюции
Комплексный подход	М. Мюррей, В. Эванс	Психическое здоровье рассматривается интегративная система	Изучение психического здоровья в аспектах многих дисциплин
Дискурсивный (или диспозитивный) подход	В. М. Розин, М. Фуко	Психическое здоровье рассматривается как результат определенного дискурса со своей присущей только ему логикой конструирования	Сравнительный анализ моделей и практик
Акмеологический подход	А. А. Бодалев	Психическое здоровье рассматривается с позиций реализации человеком высших возможностей чело человеческой природы	«Микроаме здоровья» — основа для реализации высших способностей человека

При характеристике психического здоровья в рамках кросскультурного подхода учитываются внешние факторы, но не уделяется внимание личным ощущениям и переживаниям человека. При хорошем состоянии психического здоровья человек ощущает себя энергичным и способным противостоять стрессовым ситуациям. Такое состояние возможно достигнуть путем постоянного поддержания внутренней гармонии и равновесия психических функций с окружающей средой.

Другие авторы [14] рассматривают психическое здоровье как сложившееся состояние, в результате социальных, политических и экономических ситуаций на данный момент времени.

Н. Ю. Галой [2] отмечает, что некоторые социальные явления могут вызывать не только си-

туативные изменения в состоянии психического здоровья, но и устойчивые изменения в долгосрочной перспективе.

#### Холистический подход (представители Г. Олпорт, К. Роджерс)

Рассматривая психическое здоровье в рамках холистического подхода следует отметить, что основой психического здоровья является подлинное физическое и психическое Я. Холистический подход подразумевает интегральный подход к изучению понятия психическое здоровье как части целой системы, а также влияние других компонентов этой системы на его качество. Психическое здоровье является важным компонентом общего здоровья человека и его проблема

исследуется в тесной взаимосвязи с другими проблемами здоровья человека. При исследовании понятия психическое здоровье следует обращать внимание на его взаимосвязи с другими характеристиками личности человека. При решении проблемы отклонений в психическом здоровье необходимо рассматривать организм человека как единое целое и корректировать не признаки психических расстройств, а искать причины их возникновения. Следует отметить, что изменения в психическом здоровье, значительно выходящие за рамки нормы, могут повлечь за собой серьезные нарушения со стороны функционирования систем организма [16; 31].

#### **Аксиологический подход (представители А. Маслоу, А. Кемпински)**

В аксиологическом подходе психическое здоровье расценивается как одна из ценностей, занимающая в иерархии ценностей человека почти лидирующие позиции. Последователи данного подхода полагают, что психическое здоровье как компонент общего здоровья человека является важной основой реализации своих высших способностей [1].

Доминирование тех или иных ценностей, так же как и их переоценка, кризис рассматриваются в качестве факторов, определяющих здоровье индивида или негативно влияющих на него. Аксиологический подход был предложен еще Платоном, который в своем диалоге «Законы» поместил «здоровое состояние души» (наряду с разумением, справедливостью и мужеством) в иерархию человеческих и божественных благ.

Наиболее крупным ученым нашего столетия, исследовавшим психическое здоровье и его нарушения в их ценностном аспекте, т. е. во взаимосвязи с высшими ценностями человека, следует признать А. Маслоу. В своей теории самоактуализации А. Маслоу рассматривал высшие ценности как своего рода детерминанты здорового и полноценного развития индивидуума. В рамках психиатрии аналогичный подход был применен А. Кемпински, который интерпретировал различные формы психопатологии как нарушения нравственного порядка или дисфункции ценностной системы личности. В настоящее время появляется все больше работ, посвященных осмыслению психического здоровья и как основополагающей ценности культуры, и как ценностной ориентации, определяющей социальное и психическое бытие конкретной личности [30].

#### **Феноменологический подход (представители В. Дидьтей, Л. Бинсвангер)**

При феноменологическом подходе центральную позицию занимают ощущения, переживания, представления индивида. Изучение психического здоровья осуществляется с точки зрения научного знания. В феноменологическом подходе очень важно характеризовать психическое здоровье не через объективные показатели, а именно путем описания тех субъективных чувств и мыслей, которые испытывает человек. Характеристика понятия психическое здоровье может быть дана только на основании глубинного понимания и эмпатии. Психическое здоровье представляется как система его составляющих. Однако эта система исследуется отдельно от функционального состояния организма человека.

Современные исследователи [8; 25], работающие в рамках феноменологического подхода, акцентируют внимание именно на целостности психического здоровья. Важным критерием психического здоровья здесь выступает психическое равновесие, которое проявляется в гармоничном взаимодействии эмоциональной, волевой и познавательной сфер личности. Способность к саморегуляции также является важной характеристикой психического здоровья, которая расценивается как умение человека приспособливаться к окружающей среде и способность адаптировать обстоятельства под свое психическое состояние.

В. И. Слободчиков [22] под психическим здоровьем подразумевает способность человека максимально реализовать свои биологические и социальные возможности.

Интерпретация психического здоровья в рамках феноменологического подхода также предполагает соотношение его с нормой. По мнению авторов [25; 28], норма не ограничивается среднестатистическими показателями, а является вариативным понятием. Норма — это не только отсутствие проявления значительной патологии, а проявление индивидуальных особенностей человека, соответствующих внешним условиям. Исходя из этого, норма может быть среднестатистической и индивидуальной.

Согласно данному определению нормы О. В. Хухлаева [26] выделяет 3 уровня психического здоровья: креативный, адаптивный и дезадаптивный.

Так, для креативного (высшего) уровня характерно наличие у человека способности хорошо адаптироваться к факторам окружающей среды, что проявляется в наличии достаточного количе-

ства сил для преодоления стрессовых ситуаций и высокий творческий потенциал для собственной реализации в обществе. Для таких людей характерна устойчивая психика.

Для адаптивного (среднего) уровня характерна хорошая адаптация к факторам внешней среды. Однако у таких людей повышенный уровень тревожности и их психика не обладает нужным уровнем устойчивости.

Для дезадаптивного (низшего) уровня характерно нарушение баланса психических функций, что приводит к низкой способности адаптироваться к окружающей среде.

Феноменологический подход предполагает изучение психического здоровья отдельно от физиологического здоровья, т. к. психически и психологически здоровая личность может иметь соматические заболевания [25].

#### **Эволюционистский подход**

**(представители К. Лоренц, В. И. Вернадский)**

В рамках эволюционистского подхода психическое здоровье исследуется как состояние, которое изменяется в течение длительного периода общевидаковой эволюции. Согласно данному подходу любые отклонения состояния психического здоровья оцениваются с учетом степени общевидаковой адаптации к условиям окружающей среды [29].

#### **Комплексный подход**

**(представители М. Мюррей, В. Эванс)**

Психическое здоровье в аспекте комплексного подхода рассматривается как система взаимовлияющих неоднородных компонентов. Психическое здоровье находится в под влиянием культурных, социальных, генетических, экономических, духовных факторов. Психическое здоровье находится в неразрывной связи с физическим и социальным здоровьем. Согласно данному подходу, психическое здоровье имеет достаточно общую формулировку как состояние комфорта и общего благополучия индивида, позволяющее ему максимально реализовать себя. Данная формулировка представлена во Всемирной Организации Здравоохранения. Благодаря этому подходу психическое здоровье является предметом изучения сразу нескольких направлений: психология, медицина, педагогика и т. д. [18].

#### **Дискурсивный (или диспозитивный) подход** **(представители В. М. Розин, М. Фуко)**

Дискурсивный (или диспозитивный) подход исходит из того, что любое представление о психическом здоровье может быть исследовано как продукт определенного дискурса, имеющего соб-

ственную внутреннюю логику конструирования или концептуализации социальной реальности. В рамках данного подхода психическое здоровье рассматривается как социальное явление, представляющее собой проекцию и объективацию сложной системы дискурсов. Основной задачей исследователя, в связи с этим, является дискурсивный анализ структуры устойчивых представлений и схем, регулирующих социальную практику оздоровления и определяющих современное понимание здоровья и болезни. Предполагается, что под действием медицинского дискурса современный человек привыкает решать все проблемы, связанные со здоровьем, исключительно «техническим путем» — употреблением медикаментов, обращением к специалисту-медику; он все неотвратимее затягивается в «воронку медицинского потребления». В поле духовно-экологического дискурса приоритетное значение приобретают предельные возможности самореализации личности, ее духовные и нравственные детерминанты [12].

#### **Акмеологический подход**

**(представители А. А. Бодалев)**

В акмеологическом подходе психическое здоровье выступает в качестве основного и необходимого условия актуализации высших («вершинных») возможностей человеческой природы. В рамках такого видения предполагается наличие «микроякме здоровья» как личностного конструкта, имеющего первостепенное значение для реализации всех видов высших (предельных) возможностей человека, выступающего как критерий его жизнестойкости и в значительной мере определяющего вклад отдельной личности в общечеловеческую культуру [10].

Все вышеперечисленные подходы представляются нам взаимодополняющими, что позволяет исследовать понятие психического здоровья сразу в рамках нескольких аспектов.

Таким образом, исследование понятия психического здоровья в рамках разных подходов позволяет интерпретировать его как многоаспектный феномен. Применение разных подходов объясняет неоднозначность, наличие противоречий в трактовании понятия психическое здоровье, а также механизм влияния на него разных факторов (социальный, культурный, биологический, духовный, медицинский и т. д.). Одни и те же феномены, относящиеся к сфере здоровья человека, могут быть успешно проанализированы и как устойчивые характеристики личности, и как закрепившиеся в рамках данной культуры способы ее философского или научного описания, и как компоненты субъективной Я-концепции.

### Список литературы

1. Васильева, О. С. Психология здоровья человека / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. — М. : Академия, 2001. — 352 с.
2. Галой, Н. Ю. Кросскультурный анализ психического состояния людей в период пандемии коронавируса: Россия и Китай / Н. Ю. Галой, Ф. Цзюань, Л. Вэньсюань // Человеческий капитал. — 2021. — № 2 (146). — С. 106—116.
3. Грузева, Т. С. Улучшение психического здоровья / Т. С. Грузева, Л. И. Галиенко // Здоровье — основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. — 2012. — № 3. — С. 5—7.
4. Джамантаева, Н. И. Некоторые аспекты психического здоровья / Н. И. Джамантаева, Н. И. Распопова // Вестник Казахского Национального медицинского университета. — 2016. — № 1. — С. 205—207.
5. Доржиева, Л. Г. Кросскультурный подход к формированию современного взгляда на здоровье / Л. Г. Доржиева // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. — 2013. — № 5. — С. 121—126.
6. Дубровина, И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 3 (20). — С. 17—21.
7. Егорычев, А. М. Здоровье человека в его движении к совершенству: философские размышления // Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Образование и здравоохранение. — 2014 — № 13 (342). — С. 50—60.
8. Жигинас, Н. В. Психическое здоровье студентов : монография / Н. В. Жигинас, В. Я. Семке. — Томск : Изд-во ТГПУ, 2009. — 180 с.
9. Жукова, О. А. Медико-социологическая интерпретация психического здоровья / О. А. Жукова, Д. Д. Кром, Ю. Б. Барыльник // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. — 2011. — Т. 11. — Вып. 1 — С. 98—101.
10. Залевский, Г. В. Теоретические подходы и попытки построения интегративных моделей здоровья в контексте антропологической психологии / Г. В. Залевский, Ю. В. Кузьмина, В. Г. Залевский // Сибирский психологический журнал. — 2013. — № 50. — С. 39—46.
11. Климонтова, О. А. Понятие психического здоровья личности / О. А. Климонтова // Вестник науки и творчества. — 2018. — № 7. — С. 17—19.
12. Косенко, Н. А. Современные критерии разграничения психической нормы и патологии / Н. А. Косенко, Г. Т. Красильников, В. Г. Косенко // Кубанский научный медицинский вестник. — 2016. — № 2 (157). — С. 94—98.
13. Лебедева, О. В. Проблема соотношения понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе / О. В. Лебедева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2013. — № 3 (1). — С. 33—37.
14. Ловягина, А. Е. Психические состояния человека : учеб. пособие / А. Е. Ловягина. — СПб. : СПбГУ, 2014. — 120 с.
15. Лызь, Н. А. О структуре психического здоровья человека (обзор исследований) / Н. А. Лызь // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — 2004. — № 5. — С. 241—251.
16. Маджуга, А. Г. Онтология здоровья : холистический подход / А. Г. Маджуга, Р. Б. Сабекия // Вестник башкирского университета. — 2013. — Т. 18, № 4. — С. 1233—1236.
17. Маркелов, В. И. Психическое здоровье и окружающая среда / В. И. Маркелов // Сервис в России и за рубежом. — 2011. — № 5. — С. 207—212.
18. Михеева, Ю. В. Основные изученные аспекты психического здоровья личности / Ю. В. Михеева // Современные исследования социальных проблем. — 2010. — № 1 (01). — С. 63—64.
19. Никифоров, Г. С. Психология здоровья / Г. С. Никифоров. — СПб. : Универс, 2002. — 192 с.
20. Николаев, Е. Л. Дискурс и психическое здоровье личности : современные взгляды / Е. Л. Николаев, Е. С. Сулова // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. — 2010. — № 2. — С. 55-59.
21. Сергиенко, Е. А. Психологическое здоровье : субъективные факторы / Е. А. Сергиенко // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». — 2017. — № 5. — С. 98—118.
22. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

23. Стефанчук, Р. А. Право на психическое здоровье / Р. А. Стефанчук // Вестник Института законодательства и правовой информации республики Казахстан. — 2011. — № 1 (21). — С. 18—24.
24. Уланова, Н. Н. Подходы к пониманию здоровья / Н. Н. Уланова // Наука молодых — *Eruditio Juvenium*. — 2013. — № 10. — С. 13—17.
25. Хватова, М. В. Феноменологический подход к исследованию здоровья личности молодежи / М. В. Хватова // Гаудеамус. — 2012. — № 1 (19). — С. 22—26.
26. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие / О. В. Хухлаева. — М. : Академия, 2008. — 208 с.
27. Cattell, R. Psychological definition and measurement of anxiety / R. Cattell // *Journal Neuropsychiat.* — 2008. — Vol. 5. — P. 396—400.
28. Marshall G. The five factor model of personality as a framework for personality-health research / G. Marshall, C. Wortman, R. Vickers // *Journal of personality and Social Psychology*. — 2014. — Vol. 7. — P. 278—286.
29. Ruff C. The structure of psychological well-being revisited / C. Ruff, C. Keyes // *Journal of personality and Social Psychology*. — 1995. — Vol. 7. — P. 719—727.
30. Westen D. A multidimensional meta-analysis of treatments for depression, panic, and generalized anxiety disorder: an empirical examination of the status of empirically supported therapies / D. Westen, K. Morrison // *Journal Consult. Clin. Psychol.* — 2001. — Vol. 6. — P. 875—899.
31. Winefield, A. H. A bio-psycho-socio-cultural approach to couple relationships / A. H. Winefield // *Psychology at the Turn of the Millennium* / eds. Claes von Hosten, Lars Baeckman. Stockholm. — 2002. — Vol. 2. — P. 361—393.

### Сведения об авторе

**Хисариева Наргиза Азамжоновна** — магистрант, Челябинский государственный университет, специалист по социальной работе ГБУЗ ОКСПНБ № 1, Челябинск, Россия. [nargizuly@mail.ru](mailto:nargizuly@mail.ru)

*Bulletin of Chelyabinsk State University.*

*Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 72—80.*

## Approaches to the research of the concept of mental health

**O.N. Khisarieva**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. nargizuly@mail.ru*

The article deals with the problem of studying the concept of mental health in the context of different approaches: normocentric, cross-cultural, holistic, axiological, phenomenological, evolutionary, complex, discursive, acmeological. Different criteria for the characteristics of mental health are considered from the point of view of different approaches. The ambiguity in the definition of the concept of mental health is explained.

**Keywords:** *psychological health, mental health, normocentric approach, cross-cultural approach, holistic approach, axiological approach, phenomenological approach, evolutionist approach, integrated approach, discursive approach, acmeological approach.*

### References

1. Vasilieva O.S., Filatov F.R. *Psychology of human health*. Moscow, Academy, 2001. 352 p. (In Russ.)
2. Galoy N.Yu., Juan F., Wenxuan L. Cross-cultural analysis of the mental state of people during the coronavirus pandemic: Russia and China. *Human capital*, 2021, no. 2 (146), pp. 106—116. (In Russ.)
3. Gruzeva T.S., Galienko L.I. Improving mental health. *Health is the basis of human potential: problems and solutions*, 2012, no. 3, pp. 5—7. (In Russ.)
4. Dzhamantaeva N.I., Raspopova N.I. Some aspects of mental health. *Bulletin of the Kazakh National Medical University*, 2016, no. 1, pp. 205—207. (In Russ.)
5. Dorzhieva L.G. Cross-cultural approach to the formation of a modern view of health. *Bulletin of the Buryat State University. Philosophy*, 2013, no. 5, pp. 121—126. (In Russ.)
6. Dubrovina I.V. Mental and psychological health in the context of the psychological culture of the personality. *Bulletin of practical psychology of education*, 2009, no. 3 (20), pp. 17—21. (In Russ.)

7. Egorychev A.M. Human health in its movement to perfection: philosophical Reflections. *Bulletin of CSU. Ser.: Education and healthcare*, 2014, no. 13 (342), pp. 50—60. (In Russ.)
8. Zhiginas N.V., Semke V.Ya. *Mental health of students*. Tomsk, Publishing house of TSPU, 2009. 180 p. (In Russ.)
9. Zhukova O.A., Krom D.D., Barylnik Yu.B. Medico-sociological interpretation of mental health. *Bulletin of the Saratov University. New series. Sociology series. Political science*, 2011, vol. 11, iss. 1, pp. 98—101. (In Russ.)
10. Zalevsky G.V., Kuzmina Yu.V., Zalevsky V.G. Theoretical approaches and attempts to build integrative models of health in the context of anthropological psychology. *Siberian psychological journal*, 2013, no. 50, pp. 39—46. (In Russ.)
11. Klimontova O.A. The concept of mental health of the individual. *Bulletin of science and creativity*, 2018, no. 7, pp. 17—19. (In Russ.)
12. Kosenko N.A., Krasilnikov G.T., Kosenko V.G. Modern criteria for differentiating mental norm and pathology. *Kuban Scientific Medical Bulletin*, 2016, no. 2 (157), pp. 94—98. (In Russ.)
13. Lebedeva O.V. The problem of the relationship between the concepts of “mental health” and “psychological health” in domestic and foreign psychological and pedagogical literature. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University*, 2013, no. 3 (1), pp. 33—37. (In Russ.)
14. Lovyagina A.E. *Mental states of a person*. St. Petersburg, SPbGU, 2014. 120 p. (In Russ.)
15. Lyz N.A. About the structure of human mental health (review of research). *News of the Southern Federal University. Technical science*, 2004, no. 5, pp. 241—251. (In Russ.)
16. Madzhuga A.G., Sabekia R.B. Ontology of health: a holistic approach. *Bulletin of the Bashkir University*, 2013, no. 4, vol. 18, pp. 1233—1236. (In Russ.)
17. Markelov V.I. Mental health and the environment. *Service in Russia and abroad*, 2011, no. 5, pp. 207—212. (In Russ.)
18. Mikheeva Yu.V. The main studied aspects of the mental health of the individual. *Modern studies of social problems*, 2010, no. 1 (01), pp. 63—64. (In Russ.)
19. Nikiforov G.S. *Psychology of health*. St. Petersburg, Univers, 2002. 192 p. (In Russ.)
20. Nikolaev E.L., Suslova E.S. Discourse and mental health of the individual: modern views. *Bulletin of psychiatry and psychology of Chuvashia*, 2010, no. 2, pp. 55—59. (In Russ.)
21. Sergienko E.A. Psychological health: subjective factors. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series “Psychology. Pedagogy. Education”*, 2017, no. 5, pp. 98—118. (In Russ.)
22. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Fundamentals of psychological anthropology. Human’s psychology. An introduction to the psychology of subjectivity*. Moscow, School-Press, 1995. 384 p. (In Russ.)
23. Stefanchuk R.A. Right to mental health. *Bulletin of the Institute of Legislation and Legal Information of the Republic of Kazakhstan*, 2011, no. 1 (21), pp. 18—24. (In Russ.)
24. Ulanova N.N. Approaches to understanding health. *Science of the young — Eruditio Juvenium*, 2013, no. 10, pp. 13—17. (In Russ.)
25. Khvatova M.V. Phenomenological approach to the study of the health of the personality of youth. *Gaudeamus*, 2012, no. 1 (19), pp. 22—26. (In Russ.)
26. Khukhlaeva O.V. *Fundamentals of psychological counseling and psychological correction*. Moscow, Academy, 2008. 208 p. (In Russ.)
27. Cattell R. Psychological definition and measurement of anxiety. *Journal Neuropsychiat*, 2008, vol. 5, pp. 396—400.
28. Marshall G., Wortman C., Vickers R. The five factor model of personality as a framework for personality-health research. *Journal of personality and Social Psychology*, 2014, vol. 7, pp. 278—286.
29. Ruff C., Keyes C. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and Social Psycholog*, 1995, vol. 7, pp. 719—727.
30. Westen D., Morrison K. A multidimensional meta-analysis of treatments for depression, panic, and generalized anxiety disorder: an empirical examination of the status of empirically supported therapies. *Journal Consult. Clin. Psychol*, 2001, vol. 6, pp. 875—899.
31. Winefield A.H. A bio-psycho-socio-cultural approach to couple relationships. *Psychology at the Turn of the Millennium*. Vol. 2. Stockholm, 2002. Pp. 361—393.

---

---

# ОБМЕН ОПЫТОМ

## EXPERIENCE EXCHANGE

---

---

*Вестник Челябинского государственного университета.  
Образование и здравоохранение. 2021. № 2—3 (14—15). С. 81—84.*

УДК 159.99  
ББК 88.49

DOI: 10.24411/2409-4102-2021-102-310

### Психологическая подготовка военнослужащих к профессиональной деятельности

*О. Р. Карбанова*

*Филиал Военно-учебного научного центра Военно-воздушных сил  
«Военно-воздушная академия» в г. Челябинске, Челябинск, Россия*

В данной статье рассматривается проблема психологической подготовки военнослужащих; подчеркивается актуальность названной проблемы, так как современный уровень развития Вооруженных сил Российской Федерации предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке военнослужащих. Автор представляет позиции ученых, раскрывающих понятие психологической подготовки, также дает собственное определение данного феномена. Статья также содержит характеристику видов и форм общей, специальной и целевой психологической подготовки, направленной на формирование необходимых ресурсов военнослужащих для выполнения задач по предназначению.

**Ключевые слова:** *психологическая подготовка, военнослужащий, готовность.*

Проблема психологической подготовки военнослужащих имеет давнюю историю, так как с древности воина старались обучать тому, что непосредственно должно было пригодиться на войне: сдерживать негативные эмоции, переживания, страх, боль и др.

С советских времен главным в психологической подготовке являлось воспитание у военнослужащего идейно-политической убежденности, решимости, риска, скорости реакций и др. Акцент делался на формирование морально-боевых качеств (мужество, стойкость, готовность к самопожертвованию во имя победы над врагом и др.).

Современный уровень развития Вооруженных сил российской армии также предъявляет высокие требования к военно-профессиональной, морально-политической и психологической подготовке военнослужащих.

Изменяются средства вооруженной борьбы, способы ведения боевых действий, стремительно меняется и социально-политическая обстановка в стране, что повышает роль психологических факторов подготовки личного состава в поддержании боевой способности и готовности войск.

Пионерами изучения вопросов психологической подготовки военнослужащих явились М. И. Дьяченко, М. П. Коробейников, П. А. Корчемный, А. М. Столяренко, В. В. Сысоев, С. И. Съедин, Н. Ф. Феденко, успешно защитив-

шие докторские диссертации по этой проблеме. С их участием были разработаны фундаментальные труды, раскрывающие психологические аспекты войны, боя, боевой и психологической подготовки войск [6].

В течение длительного времени вопросы психологической подготовки набирали остроту: акцентировалось внимание на эмоционально-волевом контроле, развитии конкретных психических функций, повышении психической устойчивости и др. В последние годы активный интерес к проблеме психологической готовности проявляли Д. В. Гандер, А. В. Гирин, А. Г. Караяни, М. И. Марьин, В. Е. Петров, А. М. Петрунин, А. Д. Сафонов и др.

Ученые выдвигают предложения по совершенствованию психологической подготовки: обновлению содержания, методов и форм подготовки военнослужащих; особое внимание рекомендуется обращать на развитие психофизиологических качеств, которые оказывают влияние на профессиональную деятельность, поведение, межличностные взаимоотношения [7].

Также отмечают повышение значимости человеческого фактора в решении учебно-боевых задач, что, безусловно, требует новых подходов к психологической подготовке военнослужащих и к профессиональной подготовке должностных лиц, ее организующих [4].

Анализ научной литературы по проблеме психологической готовности к деятельности выявил разные варианты ее определения: как интегральное качество личности, проявляющиеся в общей способности и *готовности* к самостоятельной, успешной профессиональной деятельности в условиях реальной социально-профессиональной ситуации [1]; как фактор, способствующий профессиональному развитию [2]; как целостное образование, включающее интерес, потребность в достижении результата; понимание задач профессиональной деятельности, оценку ее значимости; чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, самоконтроль, сосредоточенность на выполнении задачи [3].

Психологическая готовность к деятельности военнослужащего определяется к тому же совокупностью социально-психологических характеристик, в том числе высоким уровнем морально-политического и психологического состояния.

Таким образом, психологическую готовность к профессиональной деятельности мы рассматриваем как комплекс, включающий:

- сформированную ценностно-мотивационную сферу к прохождению военной службы;
- достаточный уровень функционального состояния, оптимального для успешного выполнения задач по предназначению;
- высокий и достаточный уровень знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств.

С помощью показателей данного комплекса можно оценить уровень психологической готовности военнослужащего к деятельности.

Психологическая подготовка может проводиться как индивидуально, так и в групповом формате.

Данный феномен имеет виды: общая, специальная, целевая.

Общая психологическая подготовка осуществляется во всех видах деятельности и направлена на формирование психологической готовности к выполнению задач военной службы. Выделяют формы общей психологической подготовки [5,19]:

Психологическое просвещение (лекции, беседы, доклады, печатные наглядные материалы, видеофильмы и др.).

Просвещение осуществляется через информирование, показ наглядных и видео материалов с целью донесения информации, чтобы сформировать у военнослужащих алгоритм или модель поведения в экстремальных условиях боевой обстановки, предвидение различных возможных реакций на нестандартные, боевые стресс-факторы; знания способов оказания психологической сапомощи и помощи сослуживцам.

Психологическая закалка (моделирование факторов опасности, напряженности в ходе занятий по боевой и физической подготовке, тренажи, симуляции и др.).

Психологическая закалка осуществляется с использованием полос препятствий, тренажей, в ходе которых осуществляется адаптация к экстремальным условиям деятельности, отрабатываются различные навыки, например, принятия ответственных решений в ситуациях риска.

В процессе физической подготовки военнослужащими осуществляется отработка необходимых умений, например, выносливости, вестибулярной устойчивости, ловкости и т. п. с помощью специальных упражнений и спортивных снарядов.

Психотехника (методы волевой мобилизации, психической релаксации, психологической поддержки, оценка функционального состояния и т. п.). С помощью психотехники осуществляется психологическое воздействие на военнослужащего, цель которого быстро мобилизовать, расслабить, изменить восприятие или поведение.

Психотактика (спортивно-тактические игры, компьютерные игры, тренажеры, веревочные курсы и др.)

Специальная психологическая подготовка направлена на формирование и развитие специальных профессионально важных качеств, а также психологических знаний, умений и навыков поведения в боевой обстановке (экстремальных ситуациях), необходимых для выполнения задач по предназначению.

Специальная психологическая подготовка проводится в форме:

- тренировок, индивидуального и группового преодоления различного вида полос препятствий (психологических, огненно-штурмовых, троп-разведчика и др.) с использованием средств имитации, технических средств, генерирующих условия боевой обстановки.
- специальных упражнений, тренингов и др.

Целевая психологическая подготовка личного состава проводится перед началом учебно-боевых действий, обеспечивает формирование психологической готовности выполнить конкретную боевую задачу.

На современном этапе целевая психологическая подготовка направлена на подготовку конкретных боевых качеств (боевой стрессоустойчивости) всех категорий военнослужащих.

Каждый вид психологической подготовки направлен на пополнение положительного

психологического ресурса военнослужащих, необходимого для выполнения задач по предназначению.

Таким образом, психологическая подготовка должна стать действенным инструментом формирования адаптированности и психологической устойчивости к различным стресс факторам военной деятельности; поддерживать высокую активность и боевой дух военнослужащих; демонстрировать боевую слаженность, взаимопомощь

взаимовыручку личного состава на основе приобретенных профессиональных знаний, умений и навыков.

Применение методов психологической подготовки должно идти в ногу со временем, учитывать имеющийся и передовой опыт, тенденции новых средств современной войны, поэтому необходимо создавать банки экстремальных (боевых) ситуаций с разработкой методов по применению верных решений и выхода из проблемных ситуаций.

### Список литературы

1. Бозаджиев, В. Л. К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности / В. Л. Бозаджиев // Международный журнал экспериментального образования. — 2010. — № 7 — С. 98—99.
2. Деркач, А. А. Акмеология / А. А. Деркач. — М. : РАГС, 2004. — 299 с.
3. Душков, Б. А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности / Б. А. Душков, Б. А. Смирнов, А. В. Королев. — М. : Акад. проект : Фонд «Мир», 2005. — 847 с.
4. Зибров, Г. В. Психологическая подготовка офицеров в ВУНЦ ВВС «Военно-Воздушная Академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (г. Воронеж): опыт, проблемы, решения / Г. В. Зибров, М. В. Петровская, Ю. Ф. Семоненко, И. В. Дерепаско // Воздушно космические силы: теория и практика, 2020. — № 14. — С. 17—25.
5. Караяни, А. Г. Анализ современных научных подходов к пониманию психологической подготовки военнослужащих от частных идей к целостной концепции / А. Г. Караяни // Современные концепции психологической подготовки военнослужащих : сб. ст. / под ред. С.И. Данилова. — М. : Военный университет, 2019. — 160 с.
6. Караяни, А. Г. Актуальные проблемы психологической подготовки военнослужащих в структуре военно-политической работы / А. Г. Караяни, И. А. Цуканов // Военный академический журнал. — 2019. — № 1 (21). — С. 37—44.
7. Колосов, С. В. К вопросу педагогической и психологической подготовки военнослужащих в информационных условиях / С. В. Колосов // Гуманитарные, социально-экономические общественные науки. — 2013. — № 6. — С.361—363.

### Сведения об авторе

**Карabanова Ольга Рудольфовна** — старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории (психолого-педагогического образования штурманов) филиала Военно-учебного научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» в г. Челябинске, Челябинск, Россия. [Helga7072@mail.ru](mailto:Helga7072@mail.ru)

---

*Bulletin of Chelyabinsk State University.*

*Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 81—84.*

## Psychological preparation of military personnel for professional activity

**O.R. Karabanova**

*the branch of the Military Training Scientific Center of the Air Force «Air Force Academy»  
in the city of Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia*

This article deals with the problem of psychological training of military personnel; the relevance of this problem is emphasized, since the current level of development of the Armed Forces of the Russian Federation places high demands on the professional training of military personnel. The author presents the positions of scientists who reveal the concept of psychological training, and also gives his own definition of this phenomenon. The article also contains a description of the types and forms of general, special and targeted psychological training aimed at forming the necessary resources of military personnel to perform tasks for their intended purpose.

**Keywords:** *psychological training, soldier, readiness.*

## References

1. Bozadzhiev V.L. K voprosu o psikhologicheskoy gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti [On the question of psychological readiness for professional activity]. *International Journal of Experimental Education* [International Journal of Experimental Education], 2010, no. 7, pp. 98—99. (In Russ.).
2. Derkach A.A. *Akmeologiya* [Akmeologiya]. Moscow, RAGS, 2004. 299 p. (In Russ.).
3. Dushkov B.A. *Psikhologiya truda, professional'noy, informatsionnoy i organizatsionnoy deyatel'nosti* [Psychology of labor, professional, informational and organizational activity]. Moscow, Akad. Project, Mir Foundation, 2005. 847 p. (In Russ.).
4. Zibrov G. V. Psikhologicheskaya podgotovka ofitserov v VUNTs VVS «Voenno-Vozdushnaya Akademiya imeni professora N. E. Zhukovskogo i Yu. A. Gagarina (g. Voronezh): opyt, problemy, resheniya [Psychological training of officers in the VUNTS VVS “ Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin (Voronezh): experience, problems, solutions]. *Vozdushno kosmicheskie sily: teoriya i praktika* [Aerospace forces: theory and practice], 2020, no. 14, pp. 17—25. (In Russ.).
5. Karayani A.G. Analiz sovremennykh nauchnykh podkhodov k ponimaniyu psikhologicheskoy podgotovki voennosluzhashchikh ot chastnykh idey k tselostnoy kontseptsii [Analysis of modern scientific approaches to understanding the psychological training of military personnel from private ideas to a holistic concept] *Sovremennye kontseptsii psikhologicheskoy podgotovki voennosluzhashchikh* [Modern concepts of psychological training of military personnel: a collection of articles]. Moscow, Military University, 2019. 160 p. (In Russ.).
6. Karani A.G. Aktual'nye problemy psikhologicheskoy podgotovki voennosluzhashchikh v strukture voenno-politicheskoy raboty [Actual problems of psychological training of military personnel in the structure of military-political work]. *Voennyi akademicheskiy zhurnal* [Military academic journal], 2019, no. 1 (21), pp. 37—44. (In Russ.).
7. Kolosov S.V. K voprosu pedagogicheskoy i psikhologicheskoy podgotovki voennosluzhashchikh v informatsionnykh usloviyakh [On the issue of pedagogical and psychological training of military personnel in information conditions]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie obshchestvennye nauki* [Humanities, socio-economic social sciences], 2013, no. 6, pp. 361—363. (In Russ.).

УДК 159.922.7  
ББК 88.8

DOI: 10.24411/2409-4102-2021-102-311

## Нейропсихологическая профилактика и коррекция психологического развития дошкольников по методу замещающего онтогенеза в условиях инклюзивного образования

А. А. Федюрко<sup>1</sup>, Е. А. Шумилова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Детский сад № 125, г. Сочи, Россия

<sup>2</sup> Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

*Программа подготовлена в рамках реализации инновационного проекта «Модель инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского сада комбинированного вида» МДОБУ №125 г. Сочи.*

В статье представлено описание программы, основанной на применении нейропсихологических технологий в работе с детьми с ОВЗ, направленной на профилактику и коррекцию психологического развития дошкольников по методу замещающего онтогенеза. Авторами дается подробное описание блоков программы и рекомендации для их реализации в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** *абилитация, нейропсихологический подход, метод замещающего онтогенеза, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

Последние годы, количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) неуклонно растёт. К этой категории детей относятся дети с разными нарушениями психофизического развития: нарушениями зрения, слуха, речи, задержкой психического развития, нарушениями интеллекта, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра и комплексными нарушениями развития. Такие дети характеризуются рядом общих и специфических особенностей, они имеют особые образовательные потребности, которые могут быть удовлетворены посредством создания дополнительных специальных условий их воспитания и обучения [9].

Актуальность внедрения нейропсихологических технологий в работе с детьми с ОВЗ обусловлена, в частности, тем, что психолого-педагогическое сопровождение детей эффективно только в том случае, если учитываются объективные законы развития: они неизбежно включают основные закономерности развития мозга ребенка. Коррекционно-развивающий метод и конкретные технологии, в нем работающие, построены с учетом всех составляющих психологического развития дошкольника в норме. Они включают психосоматические и познавательные, регуляторные и исполнительные составляющие [1].

Знание глубинных механизмов всех этих процессов, логики и этапов их становления позволяет осознанно и дифференцированно подойти к психолого-педагогическому сопровождению процессов развития ребёнка с ОВЗ.

Представленные в программе нейропсихологические модули включают широкий спектр видов и форм активной деятельности ребенка во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Это самым благоприятным образом влияет на его эмоционально-личностное и познавательное развитие. Принципиально важным здесь является сочетание методов коррекции (замещения) непройденных этапов развития с методами направленного формирования разных сторон психической деятельности. Этот подход является базовым для профилактики и коррекции процессов развития. Он универсален в отношении детей с самыми различными вариантами развития (высокая и среднестатистическая норма, различные типы отклоняющегося развития). В зависимости от специфики конкретного типа развития, в одном случае акцент делается на профилактике и направленном формировании способностей, в другом — на коррекции имеющихся недостатков [3].

Именно поэтому данная технология прекрасно вписывается в идеологию инклюзивного образования. Она адресована всем детям, независимо от типа их развития. Но для детей с отклоняющимся развитием эти занятия — единственная возможность коррекции и возвращения в среду нормально развивающихся сверстников. Для детей с грубыми формами ОВЗ — шанс достигнуть максимально высокого для них уровня психического развития.

Программа «Нейропсихологическая профилактика и коррекция психологического развития до-

школьников по методу замещающего онтогенеза в условиях инклюзивного образования» основана на психолого-педагогической технологии «Комплексное нейропсихологическое сопровождение развития ребёнка». Её фундаментом является метод замещающего онтогенеза (1990—2009 гг., А. В. Семенович).

Программа может использоваться в общеобразовательных группах, в группах комбинированной направленности, где обучаются дети как с нормативным вариантом развития, так и с различными отклонениями от нормы (ЗПР, ОНР), в целях профилактики и абилитации психоречевого развития всех детей группы. Также программа может использоваться в группах, где дети более старшего возраста, но их уровень актуального развития не соответствует данному возрасту.

Эта программа будет полезна специалистам, работающим в структуре помощи детям раннего возраста для профилактики отставания в развитии, так как многие её игры и упражнения можно выполнять в пассивном варианте. В «пассивном варианте» отдельные блоки программы могут использоваться, начиная с младенческого возраста. В этом случае, вместо того, чтобы давать ребенку речевую инструкцию или показывать ему, как делается то или иное упражнение, взрослый буквально «сливается» с телом ребенка и так они сообща делают данное задание. Например, если надо поднять руки и потянуться (покрутиться, изобразить ногами «езду на велосипеде», ощупать и назвать предмет и т. д.), взрослый берет руки ребенка в свои и поднимает их, одновременно слегка растягивая; а в «вертушках» просто раскручивает ребенка в разные стороны и т. п. Аналогично, можно делать все двигательные упражнения: например, «повороты головы» взрослый делает, взяв голову ребенка в руки и медленно совершая нужные движения. Они вместе пропевают гласные звуки, ощупывают различные предметы, выполняют упражнения на развитие тонкой и артикуляционной моторики и т. д. или пытаются имитировать различные звуки природы. Т. е. все описанные упражнения выполняются взрослым совместно с ребенком в полном смысле этого слова [2].

Рекомендуется включать наиболее простые и доступные упражнения для малышей в музыкальные, физкультурные и досуговые занятия, использовать их на праздниках и в быту, при знакомстве с окружающим миром.

В программу интегрированы логопедические и нейропсихологические методы коррекции. Она может использоваться как для индивидуальной, так и для групповой работы. Оптимальное коли-

чество детей на занятиях 12—13 человек. Но их количество может варьироваться в зависимости от тяжести дефекта у детей, особенностей поведения, состояния здоровья и т. д.

В целях профилактики и наращивания потенциала развития детей (при нормативном варианте развития) программа может использоваться фронтально для группы в 20—30 человек.

Длительность работы по данной программе составляет от 21 до 36 рабочих недель (в зависимости от конкретного модуля), согласно учебному плану. Ее реализация предполагает проведение ежедневных занятий. Одно занятие занимает около 45 минут в день, в зависимости от возраста и уровня развития детей. Естественно, оно проходит дробно (несколько раз по 15 минут) в соответствии с основным регламентом ДОО. Также очень хорошо включать двигательные упражнения в физминутки во время основных занятий специалиста. Сроки и количество занятий могут варьироваться в зависимости от индивидуальных характеристик группы и учебного плана учреждения [4].

Очень хорошо, когда программа реализуется параллельно несколькими специалистами (дефектолог, логопед, инструктор по физической культуре, психолог, музыкальный руководитель, воспитатель). Тогда каждый из них дополняет свои занятия определённым блоком упражнений из данной программы, таким образом, в течение недели отрабатываются все разделы.

Программа на всех этапах в течение года имеет одну и ту же универсальную структуру. Это позволяет детям планомерно, в соответствии с законами развития мозга, наращивать своё речевое и познавательное развитие.

Программа включает в себя три крупных модуля-программы [6].

*Первый модуль (базовый).* Программа «Солнышко». Он представлен базовой программой формирования подкорково-коркового и межполушарного обеспечения психологического развития дошкольников 4—5 лет. Она является основой для дальнейшей профилактики и коррекции различных вариантов задержки психо-речевого развития детей дошкольного возраста.

Программа предусматривает 4 этапа нейропсихологического сопровождения. Она включает три больших модуля: «Разминка», «Психомоторные координации» и «Когнитивные способности». Модули «Разминка» и «Когнитивные способности» меняются в начале каждого этапа и далее идут неизменно на протяжении всего этапа. И только модуль «Психомоторные координации» меняется каждую неделю.

Основные пункты каждой из этих подпрограмм абсолютно идентичны. В «Разминках» всегда присутствуют упражнения для рук, плечевого пояса, артикуляционной и пальчиковой моторики и т. п. А в блоке «Когнитивные способности» обязательны упражнения на развитие различных видов восприятия, памяти, пространственных представлений, речи и т. д. Блок «Психомоторные координации» включает в себя дыхательные упражнения, упражнения на растяжки, общий двигательный репертуар, а также упражнения на развитие глазодвигательного праксиса.

*Второй модуль. Программа «Капельки».* Целью данной программы является развитие сенсомоторного уровня развития речи и других высших психических функций (фонематическое восприятие, внимание, память, мышление) у детей 5—6 лет.

Программа включает блоки упражнений на развитие общей, мелкой, артикуляционной, а также глазодвигательной моторики. Сюда также включен комплекс игр и упражнений на развитие когнитивных способностей ребёнка, который содержит разделы по развитию всех видов ощущения и восприятия; развитию пространственных представлений, игры на развитие слуховой регуляции и чувства ритма, развитию фонематического слуха. Блоки упражнений на развитие фонематического восприятия представлены играми, ориентированными на знакомство ребенка со звуками: речевыми и неречевыми. Главная задача — обеспечить автоматизацию восприятия, имитации и различных манипуляций с неречевыми звуками. А затем — приступить к знакомству с речевыми звуками, хорошей их артикуляции и т. п. Ребенок должен научиться слушать и слышать себя и окружающий мир. Помимо этого, в повседневный обиход ребенка должны быть включены игры со словами, повторение несложных скороговорок и чистоговорок [7].

Все сенсомоторные координации выполняются сначала изолированно, затем синхронно. Важность профилактики и коррекции данного уровня речевой функции связана с тем, что она базируется на общих синергических и реципрокных взаимодействиях (руки — ноги, язык и руки, глаза — язык — руки и т. д.). Кроме того, такого рода нагрузки оптимизируют слаженную работу слухо-речевой и рече-двигательных систем.

*Третий модуль. Программа «Кораблик».* Углублённая программа нейропсихологической профилактики, коррекции и абилитации познавательных компетентностей и речевого развития детей 6-7 лет.

В данной программе представлены основные этапы формирования различных познавательных

процессов (восприятия, пространственных представлений, произвольной саморегуляции, мышления, внимания) и речевого развития. Все эти психические функции являются ключевыми для дальнейшего школьного обучения. Они неизбежно участвуют в обеспечении счета, чтения и письма, мышления, ритмики, рисования, двигательной активности.

Программа включает три больших блока:

1. «Пробуждалки», или физкультминутки. Этот блок ориентирован на поддержание общего психосоматического баланса, улучшение кровоснабжения мозга и т. п.

2. «Сенсомоторный базис речи». Упражнения этого блока направлены на развитие (профилактику и коррекцию) различных сенсомоторных систем и их интеграцию. С их помощью закладывается фундамент речевого и познавательного развития:

- а) дыхание.
- б) общий двигательный репертуар.
- в) кинетический и кинестетический праксис рук (мелкая моторика).
- г) кинетический и кинестетический артикуляторный праксис (артикуляторная гимнастика).

3. «Базовые речевые способности». Данный блок ориентирован на развитие, профилактику и коррекцию различных речевых способностей:

- а) фонетико-фонематические процессы,
- б) номинация (называние),
- в) логико-грамматические конструкции,
- г) связное речевое высказывание.
- д) слухоречевое внимание.

Особое внимание в программе уделено блоку «Когнитивные способности»:

- а) тактильно-кинестетические способности и схема тела,
- б) графические и кинестетические процессы,
- в) зрительное восприятие и пространственные представления,
- г) интеллектуальные процессы.

Данный модуль программы предусматривает три этапа нейропсихологического сопровождения, рассчитанные на 36 недель.

1-й этап — 1—10 неделя. На 1-м этапе основное внимание уделяется одной-двум системам, обеспечивающих речевые и познавательные процессы.

2-й этап — 11—20 неделя. На 2-м этапе уделяют внимание формированию их синхронных, одно- и разнонаправленных взаимодействий.

На 3-м этапе — 21—36 неделя — работают над формированием их интегративных взаимодействий (одно- и разнонаправленных) во всех возможных вариантах.

Основные пункты каждого из блоков этой программы абсолютно идентичны.

Оценивание динамики развития детей по всем модулям программы не требует каких-то специальных условий. Ведущий специалист использует в работе любой удобный ему вариант мониторинга, который в любом случае всегда включает в себя параметры исследования и когнитивного, и речевого, и физического развития. В параметрах физического развития мы наблюдаем такие направления как: *общая моторика*, которая включает анализ элементарных движений и действий; *мелкая моторика*, включающая кинетический и кинестетический праксис, а также действия с мелкими предметами и графические навыки. Достаточно новым является то, что мы также стали отслеживать и отмечать уровень развития глазодвигательной моторики, которая, как известно, является очень важным компонентом для формирования чтения и письма.

Таким образом, динамику по внедрению данной программы в своей работе, можно отследить просто фиксируя результаты вашего мониторинга. Для примера в программе представлена модифицированная карта нейропсихологической диагностики И. Ф. Марковской, адаптированная нами для диагностического обследования детей с ЗПР и рассчитанная на три года обучения. Речевой модуль в ней представлен речевой картой, взятой из пособия Коненковой И.Д. «Обследование речи дошкольников с ЗПР» (М. : Гном и Д, 2005).

В целом все модули представленной программы построены по единому плану. В нем отражены фундаментальные закономерности развития мозга. В совокупности все эти технологии позволяют интегративно и одновременно вариативно подойти к проблемам эмоционально-личностной, познавательной, и социальной неуспешности дошкольников.

Данная программа прошла успешную апробацию в течение двух лет в группах компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития.

Итоговый мониторинг показал, что при работе с детьми с ОВЗ, нейропсихологический подход, на котором и основана данная программа подтверждает свою адекватность и эффективность при решении проблем нарушения психологической адаптации детей. Он позволяет в максимальной степени преодолеть возрастную несформированность психических функций в группе детей с нарушением развития. А также существенно увеличить познавательный и эмоционально-личностный потенциал детей с ОВЗ. Это значит, что дальнейшее обучение и социальная адаптация всех этих детей будет протекать на более благоприятном фоне [10].

Учитывая активную тенденцию к интенсификации инклюзивного образования, мы уверены, что данная программа и представленный в ней нейропсихологический подход станет одним из эффективных путей приближения тех или иных вариантов отклоняющегося развития к нормативному течению.

### Список литературы

1. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники / под ред. А. В. Семенович. — М. : Дрофа, 2014. — 240 с.
2. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР / И. Д. Коненкова. — М. : Гном и Д, 2005. — 80 с.
3. Кисилёва, Н. А. Методическое оснащение диагностической деятельности учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения : учеб.-метод. пособие / Н. А. Кисилёва. — Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2007. — 303 с.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. — М. : Академия 2002. — 232 с.
5. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. — 5-е изд. — М. : Генезис, 2013. — 476 с.
6. Семенович, А. В. Коррекционная работа в ДОУ / А. В. Семенович // Диалог. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. — М. : Дрофа, 2013. — 864 с.
7. Семенович, А. В. Метод замещающего онтогенеза. Таланты детского мозга / А. В. Семенович. — Казань : Центр социально-гуманитарного образования, 2016. — 184 с.
8. Семенович, А. В. Метод замещающего онтогенеза. Познавательная активность / А. В. Семенович. — Казань : Центр социально-гуманитарного образования, 2016. — 144 с.
9. Шумилова, Е. А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве / Е. А. Шумилова, А. А. Ковалева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 10. — С. 98—103.

10. Шумилова, Е. А. Педагог и родитель цифровой эпохи в призме инклюзии / Е. А. Шумилова // Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. — Казань : Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязева, 2020. — С. 12—17.

11. Шумилова, Е. А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве / А. А. Ковалева, А. А. Тарабыкина, Е. А. Шумилова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 10. — С. 87.

### Сведения об авторах

**Федюрко Антонина Антоновна** — учитель-дефектолог, Муниципальное дошкольное образовательное бюджетное учреждение детский сад комбинированного вида № 125, Сочи, Россия. *fediurko@yandex.ru*

**Шумилова Елена Аркадьевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. *shumilovae2005@yandex.ru*

---

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 85—90.*

## Neuropsychological prevention and correction of psychological development of preschool children by the method of substitution ontogenesis in inclusive education

*A.F. Fedyurko*

*Kindergarten No. 125, Sochi, Russia. fediurko@yandex.ru*

*E.A. Shumilova*

*Kuban State University. shumilovae2005@yandex.ru*

The program was prepared as part of the implementation of the innovative project “Model of inclusive education for children with disabilities in a combined kindergarten” of MDOBU No. 125 in Sochi.

The article describes a program based on the use of neuropsychological technologies in working with children with disabilities, aimed at preventing and correcting the psychological development of preschoolers by the method of substitution ontogenesis. The authors give a detailed description of the program blocks and recommendations for their implementation in the context of inclusive education.

**Keywords:** *habilitation, neuropsychological approach, method of substitution ontogenesis, children with disabilities.*

### References

1. *Neuropsychological prevention and correction. Preschoolers.* Mosvow, Bustard, 2014. (In Russ.)
2. Konenkova I.D. *Examination of speech of preschoolers with DPR.* Moscow, Gnome and D, 2005. (In Russ.)
3. Kisileva N.A. *Methodological equipment of the diagnostic activity of a speech therapist of a preschool educational institution.* Krasnodar, Kuban state university, 2007. 303 p. (In Russ.)
3. Semenovich A.V. *Neuropsychological diagnosis and correction in childhood.* Moscow, Academy, 2002. (In Russ.)
5. Semenovich A.V. *Neuropsychological correction in childhood. The method of replacement ontogenesis.* Moscow, Genesis, 2013. (In Russ.)
6. Semenovich A.V. *Correctional work in the preschool educational institution. Dialogue. An approximate basic general educational program of preschool education.* Moscow, Drofa, 2013. (In Russ.)
7. Semenovich A.V. *The method of replacement ontogenesis. Talents of the Child's Brain.* Kazan, Center for Social and Humanitarian Education, 2016. 184 p. (In Russ.)
8. Semenovich A.V. *The method of replacement ontogenesis. Cognitive activity.* Kazan, Center for Social and Humanitarian Education, 2016. 144 p. (In Russ.)

9. Shumilova E.A., Kovaleva A.A. Pedagogical conditions for increasing the competence of parents of preschoolers with speech disorders in an inclusive educational space. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2015, no. 10, pp. 98—103. (In Russ.)
10. Shumilova E.A. Educator and parent of the digital age in the prism of inclusion. *Successive system of inclusive education: theoretical and practical aspects*. Kazan, 2020. Pp. 12—17. (In Russ.)
11. Shumilova E.A., Kovaleva A.A., Tarabykina A.A. Pedagogical conditions for increasing the competence of parents of preschoolers with speech disorders in an inclusive educational space. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2015, no. 10, p. 87. (In Russ.)

## Организационно-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации

*Е. А. Мартынова, С. М. Томилова*

*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*

Рассмотрены теоретические аспекты системной деятельности специалистов дошкольной образовательной организации по осуществлению организационно-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития посредством индивидуализации образовательных маршрутов, поддержки психического здоровья воспитанников, создания психологически безопасной и комфортной среды для образования. Сопровождение реализуется на основе комплексного, междисциплинарного подхода к решению проблем развития детей, превентивности и непрерывности. Раскрыты основные направления организационно-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: профилактическое, диагностическое, консультативное направления и собственно развивающая и коррекционная работа с детьми по основной или индивидуальной адаптированной программе.

**Ключевые слова:** *дети с задержкой психического развития, дошкольное образование, инклюзия, сопровождение, адаптированная программа.*

В дошкольных образовательных организациях (далее — ДОО) предусматривается как уход и забота о детях, так и воспитательный и образовательно-развивающий и коррекционный процесс. Этот процесс связан с развитием у детей личностных качеств, способностей и коррекции нарушений в развитии. При этом число детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — с ОВЗ), нуждающихся в специальных условиях обучения, увеличивается с каждым годом, что требует создания новых форм и способов организации инклюзивного образовательного процесса. В связи с этим актуальным становится вопрос о готовности учреждения, педагогического коллектива, родителей и воспитанников к инклюзивному включению детей с ОВЗ в единый образовательный процесс ДОО [5].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования представлена совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. Предметом регулирования стандарта являются отношения в сфере образования, возникающие при реализации инклюзивной образовательной программы дошкольного образования (далее — программа) и возможности освоения ребенком программы на разных этапах ее реализации. Программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне дошкольного образования и должна учитывать индивидуальные особенности развития индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состояни-

ем здоровья, определяющие особые условия получения им образования, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов. Программа должна содержать специальные условия инклюзии для получения образования детьми с ОВЗ, использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития. Введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольной образовательной организации значительно изменило образовательную ситуацию в дошкольной образовательной организации посредством организации психологического сопровождения педагогов, детей с ОВЗ, родителей, развития у всех участников образовательного процесса психологической культуры [6].

Учитывая требования стандарта, далее будем рассматривать обучение детей с ОВЗ в ДОО по так называемым адаптированным программам, разработанным в образовательной организации с учетом указанных требований к инклюзивному образованию этих детей. Раздел программы инклюзивного образования в части образовательной деятельности и коррекционной работы должен содержать специальные условия для получения образования детьми с ОВЗ, реализацию специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивиду-

альных коррекционных занятий и осуществление квалифицированной коррекции нарушений их развития [2; 3].

К таким категориям относятся дети с нарушениями слуха, зрения, нарушений опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития (далее — с ЗПР), умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра и др.

Организационно-педагогическое сопровождение является важной и, по сути, ведущей составляющей инклюзивного образования детей в ДОО. Сопровождение реализуется на основе комплексного, междисциплинарного подхода к решению любой проблемы развития детей; равнозначности программ помощи в проблемной ситуации и программ предупреждения возникновения проблемных ситуаций; гарантии непрерывного сопровождения детей в образовательном процессе. Комплексный подход к сопровождению является одним из главных принципов в инклюзивном образовании. Это совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение целостности, полноты образовательного процесса, его целенаправленности и эффективности. Инклюзивная образовательная среда в ДОО может быть реализована только при условии, что команда педагогов, психологов и других специалистов — это коллектив, включенный в единую организационную систему, работающий в междисциплинарном сотрудничестве, и владеющий единой системой методов. Таким образом, в ДОО создается «служба сопровождения» [4]. Процесс сопровождения это помощь в развитии детей за счет объединения профессиональной деятельности сотрудников коллектива ДОО: представителей от администрации, воспитателей, педагогов, психологов, педагогов — психологов, педагогов-дефектологов, логопедов, социальных педагогов, работающих в системе образования (Е. В. Шилова, С. В. АLEXина, М. Н. Сарган и др.). Специалисты системы сопровождения во всех проблемных ситуациях находятся на стороне ребенка, защищая его интересы и права.

Создание специальных образовательных условий, необходимых для детей с ЗПР, фиксируется в рекомендациях психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ПМПК). В рекомендациях ПМПК, составленных индивидуально для ребенка, должна быть определена его образовательная программа: вариант адаптированной основной образовательной программы, используемой в ДОО, адаптированная для данного ребенка обра-

зовательная программа или специальная созданная для него индивидуальная образовательная программа развития, учитывающая особенности психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию ребенка с ОВЗ. Также определяется форма получения образования; необходимость периода динамического наблюдения; направления работы специалистов сопровождения (учитель-логопед, педагог-психолог, специальный психолог, учитель-дефектолог и др.) Специалистами разрабатываются рекомендации, соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям ребенка. В ДОО в соответствии с рекомендациями ПМПК должны быть созданы условия организационно-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей с ОВЗ, а также создан особый морально-психологический климат в педагогическом составе, среде воспитанников учреждения и привлечение родителей для решения коррекционно-воспитательных задач [1].

В данной работе раскрывается содержание и методы педагогического сопровождения образования детей с ЗПР в инклюзивном образовательном процессе ДОО. Дети с ЗПР характеризуются обратимым замедлением темпа психического развития, что выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, низкой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой потери интереса к познавательной деятельности.

Изменение модели педагогического образования и его превращение по существу в организационно-педагогическое инклюзивное образование, позволило осуществлять в образовательных организациях процесс обучения, который ориентирован на развитие детей с ЗПР, с учетом их особенностей и всесторонним раскрытием их личностного и интеллектуального потенциала. Особое место в образовательном процессе занимают индивидуализация образовательных маршрутов, психическое здоровье воспитанников, создание психологически безопасной и комфортной среды для образования и воспитания на основе следующих принципов: научность — использование апробированных в педагогической практике и научно обоснованных методик и технологий; системность — систематизация деятельности всех участников образовательного процесса; комплексность — объединение деятельности участников образовательно-воспитательного процесса, специалистов, участвующих в решении задач сопровождения; превентивность —

предупреждение возникновения проблемных ситуаций; открытость — последовательное использование социального партнёрства и ресурсов сетевого взаимодействия, открытость мероприятий для руководящих и педагогических работников образовательного учреждения.

В процессе организационно-педагогического сопровождения детей с ЗПР по адаптированным программам решаются следующие задачи:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка с ЗПР и динамики его психологического развития в процессе школьного обучения, подбор методов и средств оценки сформированности познавательной деятельности.
2. Обеспечение преемственности в организационно-педагогическом сопровождении детей с ЗПР дошкольного возраста.
3. Выявление особых образовательных потребностей детей с ЗПР, обусловленных недостатками в их физическом и психическом развитии и осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи таким детям.

Основные направления организационно-педагогического сопровождения детей с ЗПР дошкольного возраста по адаптированным программам:

1. Профилактическое направление. В рамках данного направления специалистами службы сопровождения проводится работа по предупреждению возникновения и развития задержки психического развития у детей дошкольного возраста. Специалисты разрабатывают рекомендации родителям и педагогам по оказанию помощи воспитания и обучения детей, учитывая их психофизиологические особенности, влекущие к этой ситуации.

2. Диагностическое направление. Работа специалистов по данному направлению направлена на определение особенностей в психическом развитии ребенка, значимых особенностей деятельности, соответствия личностных и межличностных характеристик возрасту и требованиям социума.

Диагностика подразделяется на индивидуальную и групповую. Этапы индивидуальной диагностики: анализ заявки, поступающей психологу от педагогов или их родителей (определяется проблема и производится выбор метода исследования); постановка психологического диагноза на основании изученных компонентов психического развития ребенка; составление долговременного плана развития психологических особенностей ребенка при постановке диагноза ЗПР, составление программы психокоррекционной работы, разработка рекомендаций для родителей и педагогов.

3. Консультативное направление подразумевает

помощь в решении проблем, с которыми к психологу обращаются воспитатели, воспитанники, родители.

4. Собственно развивающая и коррекционная работа (индивидуальная и групповая) по основной или индивидуальной адаптированной программе с воспитанниками, у которых отмечаются проблемы, обнаруженные в процессе диагностирования. Содержание адаптированной программы обеспечивает развитие способностей детей с ЗПР в различных видах деятельности и охватывает пять образовательных областей: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм, принятых в обществе и среде детей; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения.

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира.

Речевое обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; знакомство с детской литературой.

Художественно-эстетическое развитие предполагает восприятие музыки, художественной литературы, фольклора, реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие физических качеств, овладение подвижными играми с правилами, формировании полезных привычек и др.).

В реализации адаптированной программы важно распределение педагогических функций при реализации задач каждой образовательной области. Специалисты (педагоги-психологи, педагоги-дефектологи, социальные педагоги и др.) помогают воспитателям выбрать и использовать адекватные методы и приемы работы с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка на каждом этапе коррекционного воздействия.

В специальной поддержке нуждаются не только воспитанники с задержкой психического

развития, но и их родители. Многие из них не знают закономерностей психического развития детей и часто дезориентированы в состоянии развития своего ребенка. Поэтому одной из важнейших задач является привлечение родителей к активному сотрудничеству, т. к. только в процессе совместной деятельности детского сада и семьи по вопросам реализации адаптации образовательной программы и вопросам коррекции эмоционально-

волевых, речевых и познавательных недостатков развития детей с ЗПР удастся максимально помочь ребенку.

Все эти механизмы организационно-педагогического сопровождения способствуют коррекции нарушений и развитию психологических ресурсов ребенка, адаптации ребенка в среду сверстников и подготавливают его к дальнейшему образованию и участию в окружающем социуме.

### Список литературы

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / под. ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой — М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. — 175 с.
2. Тенкачева, Т. Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России / Т. Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 1. — С. 205—208.
3. Тюкова, А. Инклюзивное образование детей в дошкольном образовательном учреждении / А. Тюкова // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. — 2012. — № 4. — С. 418—424.
4. Левшина, Н. И. Современные подходы к организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников / Н. И. Левшина, М. Е. Абричкина // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 4. — С. 144.
5. Об образовании в РФ : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155, от 14.11.2013 № 30384). — URL: <https://fgos.ru>.

### Сведения об авторах

**Мартынова Елена Александровна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. [opp@csu.ru](mailto:opp@csu.ru)

**Томилова Светлана Михайловна** — магистр кафедры общей и профессиональной педагогики, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. [svetlana.tomilova.1990@mail.ru](mailto:svetlana.tomilova.1990@mail.ru)

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 91—95.*

## Organizational and pedagogical support of children with mental retardation in a preschool educational organization

**E.A. Martynova**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. [opp@csu.ru](mailto:opp@csu.ru)*

**S.M. Tomilova**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. [svetlana.tomilova.1990@mail.ru](mailto:svetlana.tomilova.1990@mail.ru)*

The theoretical aspects of the systematic activity of a preschool educational organization specialists for the organizational and pedagogical support implementation for children with mental retardation through the individualization of educational routes, support for the mental health of pupils, creating a psychologically safe and comfortable education environment are considered. Support is implemented on the basis of an integrated, interdisciplinary approach to solving problems of children's development, prevention and continuity. The main directions of preschool children with mental retardation organizational and pedagogical support are revealed: preventive, diagnostic, advisory directions and actually developing and correctional work with children according to the main or individual adapted program.

**Keywords:** *children with mental retardation, preschool education, inclusion, support, adapted program.*

### References

1. *Inklyuzivnaya praktika v doshkol'nom obrazovanii*. Moscow, mozaika-sintez, 2011. 175 p. (In Russ.)
2. Tenkacheva T.R. Inklyuzivnoe obrazovanie detej doshkol'nogo vozrasta v Rossii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2014, no. 1. pp. 205—208. (In Russ.)
3. Tyukova A. Inklyuzivnoe obrazovanie detej v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Regional'noe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy*, 2012, no. 4, pp. 418—424. (In Russ.)
4. Levshina N.I., Abrichkina M.E. Sovremennye podhody k organizacii poznavatel'no-issledovatel'skoj deyatel'nosti doshkol'nikov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 4, p. 144. (In Russ.)
5. *Ob obrazovanii v RF: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ*. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174). (In Russ.)
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya (v red. prikazov Minobr nauki Rossii ot 17.10.2013 № 1155, ot 14.11.2013 № 30384)*. Available at: <https://fgos.ru>. (In Russ.)

## К вопросу включения цветоимпульсной терапии в комплекс оздоровительных мероприятий по охране зрения младших школьников

Г. А. Винькова, Е. И. Рыжая

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Авторы делятся опытом улучшения зрения детей младшего школьного возраста с помощью применения цветоимпульсной рефлексотерапии, проводимой в условиях школьного кабинета охраны зрения. Получены удовлетворительные результаты, свидетельствующие о возможности стабилизации и улучшения зрения детей при включении данного метода в комплекс оздоровительных мероприятий.

**Ключевые слова:** спазм аккомодации, амблиопия, рефракция, острота зрения, аккомодация, цветоимпульсная терапия.

Охрана зрения детей является весьма актуальной проблемой, которая обостряется в связи со значительным усложнением учебных программ и широким внедрением компьютерной техники в начальной школе [4]. В связи со сказанным, в МОУ № 95 города Челябинска была организована «школа здоровья» с привлечением врачей, психологов, тифлопедагога.

Был открыт школьный кабинет охраны зрения, оснащённый необходимой лечебной аппаратурой. Проводимые нами в течение трёх лет исследования показали [1; 2], что в настоящее время основной причиной снижения зрения у детей младшего школьного возраста (40—50 % случаев) является спазм аккомодации (СА), который развивается преимущественно у ослабленных детей из группы риска по миопии, детей, перенесших тяжёлые заболевания, а также под влиянием бесконтрольных игр на компьютере в домашних условиях.

Среди прочих причин низкого зрения у младших школьников значительные трудности представляет лечение рефракционной амблиопии («ленивый» глаз), связанной нередко с непостоянным ношением корригирующих очков или отказом от коррекции.

В поисках оптимального метода лечения заболевания в условиях школы мы остановились на цветоимпульсной терапии (ЦИТ), изучение эффективности которой при СА и рефракционной амблиопии явилось целью данного сообщения.

Как известно, под воздействием различных причин, приводящих к патологическим процессам, происходит десинхронизация биологических ритмов [3]. Смысл ЦИТ заключается в биоритмостимулирующем действии спектра различной длины волны на биоэлектрическую активность зрительной и центральной нервной системы [3; ].

Данный метод является неинвазивным, безвредным, удобным в работе и достаточно эффективным, поэтому успешно используется при лечении заболеваниях нервной системы и внутренних органов [3; 6].

СА (спазм аккомодации, или ложная близорукость) — функциональное нарушение зрения, обусловленное длительным спастическим сокращением цилиарной мышцы, продолжающимся в условиях, когда фокусировка вблизи не требуется. Спазм аккомодации сопровождается снижением остроты зрения вдаль, быстрым утомлением при выполнении зрительной работы на близком расстоянии, болью в глазных яблоках, висках, лобной области.

В литературе весьма редко встречаются публикации, посвящённые применению ЦИТ в офтальмологии.

Лечение осуществлялось с помощью отечественных аппаратов цветоимпульсной терапии (АСО-1, АСО-2), предназначенных для биоритмической стимуляции зрительного анализатора светом различной длины волны. За один сеанс мы использовали последовательно два светофильтра — синий и красный [4]. Длительность предъявления каждого из светофильтров составляла  $8,5 \pm 0,1$  мин. с полупериодом ритмической фотостимуляции 1—2 с, а промежуток между воздействием синего и красного цветов был равен  $10 \pm 2$  минут.

Курс лечения состоял из 10 ежедневных сеансов, всего проведено 240 сеансов ЦИТ 54 школьникам (80 глаз), у которых снижение остроты зрения было связано со СА и рефракционной амблиопией. Лечение было организовано в первой половине дня в промежутке между 9 и 11 часами, когда у детей младшего возраста отмечается повышенная работоспособность.

В группу со **спазмом аккомодации** включено 24 учащихся. Рефракция определялась с узким зрачком и в условиях 3-дневной циклоплегии. В зависимости от рефракции дети были разделены на 3 группы: в первую включены дети с эметропической рефракцией (10 человек), во вторую — с миопией слабой степени (9 детей), в третью — с гиперметропией слабой степени (5 детей).

У учащихся до и после лечения проводились следующие исследования: визометрия, рефрактометрия, определение объема абсолютной аккомодации, резервов аккомодации, цветоощущения.

Перед началом ЦИТ в трёх обозначенных группах отмечались: снижение остроты зрения (в 1-й группе она колебалась в пределах — от 0,5 до 0,8; во 2-й — от 0,1 до 0,6; в 3-й — 0,15—0,9), низкие резервы аккомодации (1 гр. — от 0,5 до 2,0 Д; 2 гр. — 0,5-2,5 Д; 3 гр. — 0—1,5 Д) и ниже нормального уровня объём абсолютной аккомодации (в 1-й гр. — от 5 до 10 Д; во 2-й — от 5 до 11Д, в 3-й — от 6 до 12 Д).

Уже через 5 дней от начала ЦИТ у 88 % детей повысилась острота зрения и улучшились показатели аккомодационной способности. К концу курса лечения до 1,0 восстановилось зрение у 7 детей (29,2 %), улучшилось — у 17 человек (70,8 %).

В результате под влиянием ЦИТ у детей с эметропической рефракцией острота зрения восстановилось до 1,0 у 4 человек (50 %). В среднем острота зрения в этой группе увеличилась до 0,95, резервы аккомодации также добавились до 2,5—6,0 Д, объём абсолютной аккомодации увеличился на 2,0 Д.

Острота зрения у детей с миопией в среднем возросла до 0,3—0,8, резервы аккомодации увеличились до 4,0 Д, объём абсолютной аккомодации возрос на 2,5 Д.

Обнадёживающие результаты отмечались и в группе детей с гиперметропической рефракцией, где зрение восстановилось до 1,0 у 60% учащихся, острота зрения регистрировалась уже в пределах от 0,6—0,7 до 0,9. При этом резервы аккомодации увеличились до 5—6,5 Д, а объём абсолютной аккомодации возрос в среднем на 3,0 Д.

Лечение **рефракционной амблиопии** проводилось у 30 детей (32 глаза). Амблиопия слабой

степени отмечена на 14 глазах, средней степени — на 15, тяжелой — на 3. При этом гиперметропический астигматизм выявлен на 17 глазах, гиперметропия — на 8 глазах и миопический астигматизм — на 7. Часть детей (11 человек, 17 глаз) для улучшения гемодинамики глаза получала электропунктурную рефлексотерапию [4] с помощью аппарата ELAP.

Все дети были разделены на 3 группы: первая группа (9 человек, 15 глаз) получала только ЦИТ, вторая группа учащихся (4 человека, 6 глаз) — только электропунктурную рефлексотерапию, а в третьей группе (7 детей, 11 глаз) мы проводили ЦИТ в сочетании с электропунктурной рефлексотерапией. По возрасту и степени амблиопии группы были сопоставимы.

В результате проведенного лечения на 9 глазах с амблиопией слабой степени (64,28 %) острота зрения с коррекцией восстановилась полностью. После проведенного лечения случаев тяжелой степени амблиопии не отмечено, а число глаз с амблиопией средней степени тяжести сократилось в 2 раза. В 1-й группе детей, получавших ЦИТ, острота зрения с коррекцией возросла на 0,19, а при комплексном методе лечения — на 0,25. Из-за малочисленности второй группы наблюдения трудно делать какие-либо выводы, хотя нельзя не отметить, что острота зрения у детей здесь также повысилась на 0,25.

### Выводы

Цветоимпульсная терапия является эффективным, неинвазивным методом, который удобно использовать в условиях начальной школы для повышения остроты зрения при лечении спазма аккомодации и амблиопии у детей с различными видами рефракции.

ЦИТ может проводиться как самостоятельно, так и в сочетании с электропунктурной рефлексотерапией.

Проведенные исследования свидетельствуют о целесообразности включения цветоимпульсной терапии в комплекс лечебных и профилактических оздоровительных мероприятий, проводимых среди школьников с пониженным зрением.

### Список литературы

1. Винькова, Г. А. К вопросу об оптимизации охраны зрения учащихся младшего школьного возраста / Г. А. Винькова // Современные проблемы детской офтальмологии : материалы юбил. конф. — СПб., 2005. — С. 13—14.
2. Винькова, Г. А. Уровень и динамика зрительных функций у младших школьников / Г. А. Винькова // Материалы юбилейной научно-практической конференции «Фёдоровские чтения — 2007». — М. : Межотраслевой научно-технический комплекс, 2007. — С. 151.

3. Гойденко, В. С. Светоимпульсная терапия заболеваний внутренних органов, неврозов и глазных болезней : учеб. пособие / В. С. Гойденко, Н. А. Загорская, А. М. Лугова. — М. : Социнновация, 1996. — 43 с.
4. Малева, З. П. Организационно-педагогические условия образования детей с нарушениями зрения в инклюзивной среде / З. П. Малева // Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Образование и здравоохранение. — 2021. — № 1. — С. 70—74.
5. Портнов, Ф. Г. Электропунктурная рефлексотерапия / Ф. Г. Портнов. — Рига : Зинатне, 1982. — 312 с.
6. Серов, Н. В. Лечение цветом / Н. В. Серов. — СПб. : ЛИСС, 1993. — 48 с.
7. Тетерина, Т. П. Глаз и мозг. Основы цветотерапии / Т. П. Тетерина. — Калуга : Облиздат, 2001. — 359 с.

### Сведения об авторах

**Винькова Галина Александровна** — профессор кафедры психологии, доктор медицинских наук, профессор, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. psy@csu.ru

**Рыжая Е. И.** — Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. psy@csu.ru

*Bulletin of Chelyabinsk State University.*

*Education and Healthcare. 2021. № 2—3 (14—15). P. 96—99.*

## On the question of including pulse color therapy in the complex of healthcare measures for the protection of the vision of younger school children

**G.A. Vin'kova**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. psy@csu.ru*

**E.I. Ryzhaya**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. psy@csu.ru*

The authors share their experience in improving the vision of children of primary school age through the use of color-pulse reflexotherapy, carried out in the conditions of a school office of vision protection. Satisfactory results were obtained, indicating the possibility of stabilizing and improving the vision of children when this method is included in the complex of health-improving measures.

**Keywords:** *accommodation spasm, amblyopia, refraction, visual acuity, accommodation, color pulse therapy.*

### References

1. Vinkova, G.A. K voprosu ob optimizatsii okhrany zreniya uchashchikhsya mladshogo shkol'nogo vozrasta [On the question of optimizing the protection of vision of primary school age students]. [Modern problems of pediatric ophthalmology]. St. Petersburg, 2005. Pp. 13—14. (In Russ.)
2. Vinkova G.A. Uroven' i dinamika zritel'nykh funktsii u mladshikh shkol'nikov [The level and dynamics of visual functions in younger schoolchildren]. *Tsvetoimpul'snaya terapiya zabolevanii vnutrennikh organov, неврозов i glaznykh boleznei* [Materials of the jubilee scientific-practical conference “Fedorov readings — 2007”]. Moscow, Mezhotraslevoi nauchno-tehnicheskii kompleks, 2007. P. 151. (In Russ.)
3. Goidenko V.S., Zagorskaya N.A., Lugova A.M. *Tsvetoimpul'snaya terapiya zabolevanii vnutrennikh organov, неврозов i glaznykh boleznei* [Color-impulse therapy of diseases of internal organs, neuroses and eye diseases]. Moscow, Sotsinnovatsiya, 1996. 43 p. (In Russ.)
4. Maleva Z.P. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya obrazovaniya detei s narusheniyami zreniya v inklyuzivnoi srede [Organizational and pedagogical conditions for the education of children with visual impairments in an inclusive environment]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of CSU. Education and healthcare], 2021, no. 1, pp. 70—74. (In Russ.)

5. Portnov F.G. *Elektropunktornaya refleksoterapiya* [Electropuncture reflexology]. Riga, Zinatne, 1982. 312 p. (In Russ.)
6. Serov N.V. *Lechenie tsvetom* [Color treatment]. St. Petersburg, LISS, 1993. 48 p. (In Russ.)
7. Teterina T. P. *Glaz i mozg. Osnovy tsvetoterapii* [Eye and brain. Fundamentals of color therapy]. Kaluga, Oblizdat, 2001. 359 p. (In Russ.)

