

**VII Всероссийская научно-практическая
конференция по психологии развития
(чтения памяти Л.Ф. Обухова)**

**«ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ
ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ»**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

ТОМ 1

12 – 13 декабря 2019 года
МГППУ



**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Мероприятие проведено при финансовой поддержке Российского фонда
фундаментальных исследований, проект № 19-013-20132



**VII Всероссийская научно-практическая
конференция по психологии развития
(чтения памяти Л.Ф. Обуховой)**

**«ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ
ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ»**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

ТОМ 1

12-13 декабря
МГППУ

Москва
2019

ББК 88.4
В64

В64 VII Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обухова) «Возможности и риски цифровой среды». Сборник материалов конференции (тезисов). Том 1. / ред. Баилова Т.А., Дозорцева Е.Г., Егоренко Т.А., Емельянова Е.А., Кочетова Ю.А., Ослон В.Н., Поливанова К.Н., Рощина И.Ф., Рубцова О.В., Салмина Н.Г., Сафронова М.А., Смирнова Е.О., Толстых Н.Н., Филиппова Е.В., Холмогорова А.Б., Шаповаленко И.В., Шведовская А.А., Эльконинова Л.И. – М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 451 с.

ISBN 978-5-94051-209-7
ISBN 978-5-94051-210-3

Редакционная коллегия

Баилова Т.А., Дозорцева Е.Г., Егоренко Т.А., Емельянова Е.А.,
Кочетова Ю.А., Ослон В.Н., Поливанова К.Н., Рощина И.Ф.,
Рубцова О.В., Салмина Н.Г., Сафронова М.А., Смирнова Е.О.,
Толстых Н.Н., Филиппова Е.В., Холмогорова А.Б.,
Шаповаленко И.В., Шведовская А.А., Эльконинова Л.И.

Сборник материалов конференции включает в себя тезисы участников VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обухова) «Возможности и риски цифровой среды», состоявшейся 12-13 декабря 2019 года в Московском государственном психолого-педагогическом университете.

Все права защищены. Любое использование материалов данного сборника полностью или частично без разрешения правообладателя запрещается.

ББК 88.4

ISBN 978-5-94051-209-7
ISBN 978-5-94051-210-3

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2019.
© Коллектив авторов, 2019.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	13
--------------------------	----

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Глоzman Жанна Марковна, Наумова Валентина Александровна Развитие после зрелости	31
Карпова Наталия Львовна Дальнейшие шаги по пути, открытому Л.Ф. Обуховой	36
Смирнова Елена Олеговна Компьютер в раннем детстве	44
Кудрявцев Владимир Товиевич Феномен «развитого детства» в культуре	48
Нечаев Николай Николаевич «Язык» и «речь» в системе онтогенеза психологических возможностей человека	62

СЕКЦИЯ 1

«У ИСТОКОВ РАЗВИТИЯ»

Брызжина Е.А., Бурлакова И.А. Проблема распознавания эмоционального состояния другого человека детьми в дошкольном возрасте	67
Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. Возможности изучения спонтанных представлений детей дошкольного возраста	71
Васильева А.П. Приемы создания мотивации к изучению английского языка у детей старшего дошкольного возраста	74
Галасюк И.Н. Исследование родительской отзывчивости с применением видеонаблюдения: обратная связь участнику	75
Еремина Н.В., Важнова С.А. Представления воспитателей об «особом» ребенке	80
Завгородняя И.В. Материнская депривация как психотравмирующий фактор перинатального периода	82
Золотарева О.В., Золотарева А.В. Индивидуализация дошкольного образования в рамках государственной политики цифровой трансформации общества	86

Иванникова Е.Ф., Малышко И.С., Запесоцкая И.В. Особенности реализации когнитивных функций у слабослышащих детей младшего школьного возраста	88
Иванова Е.В., Шаповаленко И.В. Влияние жизнестойкости родителей на особенности эмоционального благополучия дошкольников в «цифровом» мире	91
Клопотова Е.Е. Компьютерные игры и познавательное развитие в старшем дошкольном возрасте	95
Кристалль В.Н., Гончаров О.А. Использование цифровых технологий в исследовании развития бимануальной координации в графомоторной деятельности	97
Пак В.В. Использование программы The Observer XT в видеоисследовании взаимодействия в диаде «мать-ребенок»	101
Просветова Е.В. Интегративные группы: «Родители и дети: первый год, второй год, третий год»	104
Смирнова Я.К. Фиксация дефицита совместного внимания методом слежения за движениями глаз	108
Эльконинова Л.И. Выявление и удержание ребенком соотношения «реальное-виртуальное» в игре	112

СЕКЦИЯ 2

«РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ»

Авраменко В.Г. Отношение обучающихся к здоровью и здоровому образу жизни: ценностно-смысловой аспект	117
Архипова И.В., Фирсова Т.А. Особенности коммуникативных умений дошкольников с различной степенью увлеченности компьютерными играми	121
Бачурин Н.Н., Мокрецова Л.А., Кожевникова А.А., Шамардина М.В. О мерах профилактического характера, направленных на пресечение подросткового экстремизма в цифровой среде	125
Бозаджиев В.Л. Гаджет-аддикции и социальный интеллект у подростков	129

Бочавер А.А., Хломов К.Д. Организационная культура школы и предпосылки к буллингу среди учащихся: пилотажное исследование	133
Водяха Ю.Е., Крылова С.Г. Запоминание информации «цифровыми аборигенами» при выполнении действия «перетаскивания» (drag-and-drop).....	136
Воронина Е.С., Ярошенко Е.И. Взаимосвязь особенностей семейного воспитания и склонности к девиантному поведению детей и подростков	141
Горшкова Е.В. Развитие воображения у дошкольников средствами выразительных движений	143
Дубровина Л.Ю. Эффективные информационные технологии обучения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья на примере ГБУСО МО «КЦСОР «Реутовский»	146
Ермолаева М.В., Силаева Л.В. Понимание подростками образа человека в фотографии как фактор развития личностно-образовательных результатов.....	150
Конева Е.В., Солондаев В.К. Микро- и макросреда в развитии ребенка	152
Котляр И.А., Соколова М.В. Эмпирическое исследование деятельности детей на детских площадках (на примере Екатеринбурга, Тюмени и Новосибирска)....	156
Левинунова Ж.А. Осознанная саморегуляция: портрет выпускника школы.....	159
Максвелл М.Ю., Рубцова О.В. Видеоигры: во что и как играют современные подростки?.....	162
Мозговая Н.Н. Исследование представления о психологическом пространстве личности школьников разного возраста	164
Москвитина О.А. Максимы и размышления о цифровизации образования и судьбах детства.....	166
Небежева А.В., Гогицаева О.У. Социально-психологические проблемы в межличностных отношениях подростков.....	170
Нестерова А.А. Модели и ресурсы интеграции детей-мигрантов в образовательной среде современной школы.....	172

Николаева Е.И., Федорук А.С.	
Влияние знакомства дошкольников 5-6 лет с компьютером на их когнитивное развитие	175
Попова Т.Н., Нечаев Н.Н.	
Мотивационная сторона готовности к школе современных дошкольников.....	178
Поскакалова Т.А., Рубцова О.В.	
Штрихи к «цифровому» портрету современного подростка.....	180
Саломатова О.В., Рубцова О.В.	
Влияние видеоигр на игровую деятельность дошкольника: к постановке проблемы.....	184
Сиврикова Н.В.	
Наличие сиблинга как фактор родительского контроля за использованием гаджетов детьми.....	187
Шаталина В.В.	
Особенности креативного рассказа школьников-билингвов Великобритании как отражение рисков цифровой среды.....	190
Шумакова Н.Б.	
Интересы младших школьников в зеркале вопросов	195
СЕКЦИЯ 3	
«МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК	
В СОВРЕМЕННОМ ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ»	
Балашова Е.Ю.	
Развитие психических функций младших школьников: факторы риска цифровой эпохи.....	199
Блинова О.А., Чугаева И.Г.	
Анализ информационных ресурсов формирования информационно-образовательной среды младшего школьника.....	202
Богущ Т.В.	
Роль электронных образовательных ресурсов в обучении учащихся начальной школы.....	205
Власова Н.В.	
Особенности самооценки младших школьников, склонных к интернет-зависимости.....	209
Герасимова Д.Е., Хуснутдинова Р.Р.	
Цифровая среда как средство повышения эффективности школьного образования.....	213
Дегтерева О.М., Кожарина Л.А.	
Влияние информационно-коммуникационного пространства на «Образ Я» у современных младших школьников....	216

Житкова Ю.С. Использование мультимедийных презентаций в коррекционно-развивающей работе с детьми младшего школьного возраста	220
Заболуева Т.В., Лубовский Д.В. Психологические характеристики современных младших школьников в связи с обучением чтению	222
Кадырмаева Р.Р., Павлова О.С. Взаимосвязь психологического благополучия с самооценкой младших школьников	225
Камакина О.Ю. Специфика мотивации учебной деятельности школьников	227
Канчукова Ю.Г., Кузнецова О.В. Связь детско-родительских отношений и Я – концепции младших подростков.....	229
Кувшинова А.А., Савченко И.А. Кибербуллинг как угроза психологическому здоровью школьника ...	235
Кузьминов Н.Н., Стрельцова А.А. Цифровые технологии: современное средство социального взросления детей младшего школьного возраста.....	237
Прыгин Г.С., Гарипова Ю.М. Профессиональные качества педагогов в современном цифровом обществе	241
Чудинова Е.В. Внутренняя структура развивающего цифрового ресурса для младших школьников	245
Шалина О.С., Савчук М.М. Гаджеты просвещения для младших школьников: вред и польза	248
Шелепин Е.Ю., Скуратова К.А. Роль селективного внимания на ранних этапах формирования навыка чтения.....	250
Юшкина И.В., Подпругина В.В. Навыки смыслового чтения учебно-познавательных текстов как основа универсальных учебных действий	253
СЕКЦИЯ 4	
«НА ПОРОГЕ ВЗРОСЛЕНИЯ»	
Базелюк К.С., Гурова Е.В. К вопросу о субъектности подростков-спортсменов.....	257

Бобылев И.А., Егоренко Т.А., Василев В.К. Жизненные перспективы и психологическое благополучие в юношеском возрасте.....	261
Величко А.А., Харитонова И.В. Особенности взаимосвязи толерантности к неопределенности и субъективного благополучия в юношеском возрасте	263
Витковская Е.В., Барышникова А.Г. Из опыта работы школьного психолога: подросток в цифровой среде ...	265
Врулин В.В., Фокина А.В. Принципы ресоциализации подростков с алкогольной зависимостью в традициях программы «12 шагов».....	268
Гареева Р.А., Кочетова Ю.А. Связь родительского перфекционизма и самооценки подростков	271
Гурова Е.В., Гребенникова Н.В. Личностные детерминанты адаптированности студентов с инвалидностью к обучению в вузе	274
Данилова М.В. Психоэмоциональное благополучие подростков (половой аспект)	275
Доля С.В., Харитонова И.В. Особенности взаимосвязи самоорганизации и самооценки реализации жизненных целей личности в юношеском возрасте	282
Донецкая Л.А., Распопова А.С. Проблемы учебной мотивации и оценочной тревожности у обучающихся вечерней школы	284
Дябина Т.А., Гудкова А.А., Ковалева Н.Б. Образ будущего в профессиональных ориентациях младших подростков.....	286
Емельянова Е.А., Василев В.К. Психологические характеристики проявления гражданской позиции в ранней и поздней юности.....	289
Жданова Д.Е., Довгая Н.А. Влияние кризиса социокультурной идентичности подростка на его психологическое состояние	293
Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б. Интернет-аддикция, новый подход: цифровая грамотность и безопасность	296
Залева Т.А., Кочетова Ю.А. Страхи старших подростков и их связь со стилем детско-родительских отношений	301

Захарова Л.С., Лукьянченко Н.В. Критерии оценочных суждений в представлении современных подростков	305
Звягина Н.В., Талева А.И. Влияние лимита времени на решение зрительных когнитивных задач	308
Иванова О.А., Панич О.Е. Психологические особенности социокультурной адаптации подростков-мигрантов из Украины.....	311
Ильина О.Б., Кузнецова О.В. Особенности профессионального самоопределения подростков с акцентуациями характера	313
Казаринова Е.Ю., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность и предпочитаемый контент в интернете у подростков и молодежи.....	317
Клименко В.К., Савеньшева С.С. Взаимосвязь интернет-зависимого поведения и переживания одиночества у молодежи	320
Ковалева Н.Б. Образ образованного человека и профессионала третьего тысячелетия.....	322
Косоногов В.В. Опыт изучения совладания у подростков на основе проблемных задач	327
Костерина Л.А., Фокина А.В. Особенности выполнения проективных методик подростками, совершившими суицидальные попытки	329
Костюхина Е.Д., Холмогорова А.Б. Виртуальная коммуникация о депрессии и суициде с использованием интернет-мемов.....	332
Крищенко Е.П. Специфика доверия к себе у интернет-зависимых подростков.....	336
Кузнецов А.С., Левкова И.И., Егоренко Т.А. Проблема психологического благополучия в профессиональном самоопределении старшеклассника.....	339
Лебидка А.Р., Дубовова А.А. Особенности сформированности коммуникативных навыков как компонента психологической культуры у подростков.....	341
Лубовский Д.В. К проблеме ведущей деятельности подростков в цифровую эпоху.....	343

Лякович А.В., Хозиев В.Б. Этапы преодоления игровой зависимости в виртуальном сетевом пространстве	345
Мовсисян В.А. Развитие правового сознания подростков и юношей в эпоху цифровизации.....	349
Молчанов С.В., Алмазова О.В. Особенности использования механизмов морального самооправдания подростками в условиях информационной социализации	352
Морозов А.И., Меркулова О.П. Академическая компетентность студентов в контексте цифровизации образования	355
Москвин В.А., Москвина Н.В., Нургалеев В.С. Цифровая среда и индивидуальные особенности человека.....	359
Мухлыгина А.А., Распопова А.С. Взаимосвязь перфекционизма и учебной мотивации в подростковом возрасте	362
Мьлтасова О.В. Кибербуллинг в подростковой среде – что это такое и как с ним бороться?	365
Оплетина Ю.В., Лучшева Л.М. Взаимосвязь акцентуаций характера подростков со взаимоотношениями в группе сверстников	368
Пак Е.А., Шаповаленко И.В. Психологическое пространство подростка: межкультурный аспект ..	370
Паншева К.Э., Николаева А.А. Помогает ли современное общество детям с обретением идентичности?	373
Пономаренко А.А. Жизнестойкость и экзистенциальная исполненность студентов колледжей с разным уровнем психологического благополучия.....	376
Попова С.И. Психолого-педагогические условия формирования гражданской идентичности подростков.....	378
Романовская В.Г., Шibaева Л.В. Развитие коммуникативной компетентности подростков в пространстве цифровой среды	381

Ружина О.И., Кулагина И.Ю. Образ тела как значимый аспект имиджа подростка, создаваемого в социальных сетях	384
Садовникова Т.Ю., Дзукаева В.П. Культурно-специфические факторы сепарации студентов от родителей.....	388
Самсоненко Л.С., Кучина Е.Н. Особенности профессионального самоопределения учащихся в условиях цифровизации образования.....	391
Сафонов Д.С., Кочетова Ю.А. Социально-психологический тренинг как средство развития эмоционального интеллекта юношей и девушек с аддиктивным поведением	394
Синица Е.А., Кочетова Ю.А. Структура эмоционального интеллекта подростков с элементами обсессивно-компульсивного поведения.....	397
Скрыльникова Н.И., Кузнецова О.В. Взаимосвязь личностных особенностей лиц юношеского возраста с возможностью реализации коммуникативных потребностей в интернете и в реальности	401
Соколовская И.Э. Психологическое консультирование родителей и учителей о подростках с проблемами психического развития.....	405
Соломка О.В., Дубовова А.А. Особенности сформированности эмпатии и тревожности в подростковом возрасте	408
Степовой С.А., Харитонова И.В. Особенности взаимосвязи самоотношения и агрессивности в подростковом возрасте.....	411
Суннатова Р.И. Увлеченность подростков компьютерными играми и значимые взрослые	413
Талызина Ю.А., Шаповаленко И.В. Образ родителя в подростковом возрасте	418
Тасимова Н.В., Поляков С.Д. Влияние воспитательной деятельности с использованием интернета на развитие самопонимания младшего подростка	420
Умнова О.И., Кузнецова О.В. Готовность к профессиональному самоопределению подростков. Опыт современных зарубежных исследований	423

Усачева Е.Д., Кочетова Ю.А. Статус идентичности юношей и девушек, воспитывающихся в многодетных семьях и семьях с 1-2 детьми.....	427
Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Коваль О.В., Филиппова Ю.А., Ерохина Е.А. Отношение к собственному телу как фактор психологического благополучия современных подростков.....	429
Фокина М.В. Принципы онлайн-консультирования подростков в социальных сетях.....	433
Хохлатова Е.Ю., Кудрявцев В.Т. Роль сети Интернет в формировании самосознания подростка на примере сексуального воспитания.....	436
Чемрова Е.Э. Опыт дисциплины «Этика и психология семейной жизни» в московской школе	439
Щепакина И.П., Распопова А.С. Взаимосвязь толерантности к неопределенности и профессиональной направленности старшеклассников	441
Юркевич А.Ю., Соколова М.В. Подходы к проектированию школьной игровой и образовательной среды для подростков.....	444
Ярошенко Е.И., Киселев К.А. Социально-психологическая проблема молодежных криминальных и девиантных субкультур в сети Интернет	446

Предисловие

12–13 декабря 2019 года состоялась VII Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обуховой) **«Возможности и риски цифровой среды»**, на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19–013–20132.

В работе конференции приняли участие Представители более 200 научных, образовательных и других организаций и учреждений. В том числе: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Психологический институт РАО, Санкт-Петербургский государственный университет, Институт образования НИУ ВШЭ, РГПУ им. А.И. Герцена, Московский педагогический государственный университет, Уральский государственный педагогический университет, Университет «Дубна», Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Воронежский государственный университет

Основная цель конференции – профессиональное обсуждение фундаментальных и прикладных проблем психологии развития человека в условиях современного цифрового общества, в том числе возможностей и рисков цифровой среды в образовании детей и взрослых.

Всего для очной и заочной форм участия в конференции было зарегистрировано **840 человек из 8 стран мира и 42 города** Российской Федерации. **Очное участие** в конференции приняли **442 человека**.

Организационным комитетом конференции было получено **265 тезисов** для рассмотрения возможности публикации. К очному докладу были рекомендованы **137 авторов (93 материала)**, к публикации в сборнике материалов конференции – **338 авторов (237 тезисов, очное и заочное участие)**.

На конференции в пленарных заседаниях выступили представители международного и российского научно-педагогического сообщества:

- **Григоренко Елена Леонидовна**, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований МГППУ (Москва, Россия), профессор Йельского университета (Нью-Хейвен, Коннектикут, США), университета Хьюстона (Хьюстон, Техас, США), профессор Департамента молекулярной и человеческой генетики и педиатрии Медицинского колледжа Бейлора (Хьюстон, Техас, США), исследователь Лаборатории Haskins Laboratories Inc (Нью-Хейвен, Коннектикут, США);
- **Кристель Манске**, доктор психологических наук, директор института им. Кристель Манске (Гамбург, Германия);

- **Антти Райала**, доктор педагогических наук, научный сотрудник университета Хельсинки (Хельсинки, Финляндия);
- **Минюрова Светлана Алигарьевна**, доктор психологических наук, профессор, ректор УрГПУ (Екатеринбург, Россия);
- **Нечаев Николай Николаевич**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГППУ (Москва, Россия);
- **Смирнова Елена Олеговна**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Дошкольная педагогика и психология» факультета «Психология образования» МГППУ (Москва, Россия);
- **Эльконин Борис Данилович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией теоретических и экспериментальных проблем психологии развития ПИ РАО (Москва, Россия);
- **Кудрявцев Владимир Товиевич**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГППУ (Москва, Россия);
- **Карпова Наталия Львовна**, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ПИ РАО (Москва, Россия);
- **Глозман Жанна Марковна**, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия);
- **Наумова Валентина Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии КамГУ им. Витуса Беринга (Петропавловск-Камчатский, Россия).

В соответствии с программой конференции проведены заседания семи секций и круглого стола:

- **Секция 1 «У истоков развития»** (руководители секции: Смирнова Елена Олеговна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Дошкольная педагогика и психология» факультета «Психология образования» МГППУ, Эльконинова Людмила Иосифовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования» МГППУ).
- **Секция 2 «Ребенок в современном обществе»** (руководители секции: Поливанова Катерина Николаевна, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ, профессор кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования» МГППУ, Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ,

доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования» МГППУ).

- **Секция 3 «Младший школьник в современном цифровом обществе»** (руководители секции: Егоренко Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой «Педагогическая психология» факультета «Психология образования» МГППУ, Салмина Нина Гавриловна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Психология образования и педагогики» факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова).
- **Секция 4 «На пороге взросления»** (руководители секции: Толстых Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Социальная психология развития» факультета «Социальная психология» МГППУ, Кочетова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования» МГППУ).
- **Секция 5 «Горизонты зрелости»** (руководители секции: Шаповаленко Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Возрастная психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования» МГППУ, Рощина Ирина Федоровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры нейро- и патопсихологии развития факультета «Клиническая и специальная психология» МГППУ, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Научный центр психического здоровья»).
- **Секция 6 «Другое детство»** (руководители секции: Басилова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры специальной психологии и реабилитации факультета «Клиническая и специальная психология» МГППУ, Ослон Вероника Нисоновна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования» МГППУ).
- **Секция 7 «Ребенок в современной семье»** (руководители секции: Филиппова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая кафедрой «Детская и семейная психотерапия» факультета консультативной и клинической психологии МГППУ, Шведовская Анна Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования» МГППУ).
- **Круглый стол «Подростковые риски и интернет»** (руководители круглого стола: Дозорцева Елена Георгиевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психоло-

гии и права факультета юридической психологии МГППУ; главный научный сотрудник, и.о. руководителя лаборатории психологии детского и подросткового возраста «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, Холмогорова Алла Борисовна, доктор психологических наук, профессор, декан факультета консультативной и клинической психологии МГППУ, главный научный сотрудник лаборатории психологического консультирования и психотерапии Московского НИИ психиатрии (филиала «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России).

Работа секции «Горизонты зрелости» (13.12.2019, руководители секции: Шаповаленко И.В., Рощина И.Ф.) показала интерес исследователей к проблематике всех периодов взрослости.

Большое внимание участники уделили **проблемам профессионального становления студенческой молодежи, организации образовательного процесса.** Этой проблематике были посвящены выступления и тезисы Болдиновой Т.Н., Кузнецовой О.В. «Инновационные инструменты развития профессиональной рефлексии студентов-психологов в процессе обучения в вузе», Великановой А.С., Чефрановой Д.В. «Связь саморегуляции поведения и психологического благополучия личности психологов образования», Ароновой Е.Ю., Боровик О.Г. «Взаимосвязь факторов доверия к себе и доверия к педагогу в развитии личности студента», Головановой И.А., Тереховой А.М. «Развитие личностной и профессиональной зрелости через формирование компетенций у студентов-психологов», Залевской Я.Г. «Развитие Я-концепции как элемент профессиональной подготовки будущего психолога», Зиминной Н.А. «Самооценка студентов и особенности воспитания в родительских семьях», Исаевой Ю.С., Князюк О.В. «Предрасположенность к киберкоммуникативной зависимости у студентов социологических профессий», Карнаух П.А., Распоповой А.С. «Проблема агрессивности как предпосылки психологического благополучия студентов», Кузнецовой О.В. «Профессиональная идентичность студентов-психологов: сценарии, проблемы и ресурсы», Леоновой Т.И., Лесина А.М. «Некоторые особенности ценностных ориентаций студентов медицинского вуза», Пономаревой Н.В. «Представления о профессиональной перспективе у современных студентов», Рудаковой О.А. «Психолого-акмеологическое развитие личности будущего психолога». Не оставлены без рассмотрения особые категории студентов: студенты с инвалидностью (Одинцова М.А., Александрова Л.А. «Самоактивация студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного дистанционного обучения»), с заиканием (Печенина З.С., Воликова С.В. «Взаимосвязь самостигматизации и перфекционизма у молодых людей с заикани-

ем»), «взрослые» студенты (Робустова Е.В., Барабанова В.В. «Личностно-смысловые детерминанты учебной деятельности магистрантов в возрасте средней зрелости»).

В материалах конференции представлены **работы, посвященные анализу профессиональных позиций взрослых**: авторы Голоперова К.Ю., Кузнецова О.В. «Профессиональная мотивация сотрудников транспортной сферы», Тристан О.А., Одинцова М.А. «Проявления духовного кризиса в период зрелости», Якубович Р.А., Шумакова Н.Б. «Факторы успешности в актерской профессии», Потапов Б.В., Фокина А.В. «Типы социальной идентичности начинающего предпринимателя (по материалам зарубежных источников)».

Семейные роли (супружеские, родительские, партнерские) также стали предметом рассмотрения на конференции: Безручко И.Б., Кузнецова О.В. «Уровень субъектности личности супругов и удовлетворенность браком в период зрелости», Жданова М.Н., Хазова С.А. «Субъективный взгляд взрослых с ОВЗ на свою семью», Губина М.Н., Гурова Е.В. «Эго-идентичность у взрослых детей с инвалидностью в зависимости от характера детско-родительских отношений», Савенышева С.С. «Факторы родительского стресса матерей: по материалам зарубежных исследований», Садовникова Т.Ю., Дати́кашвили Н.В. «Взаимосвязь доверия и особенностей эмоционального общения в молодой семье», Сороков Д.Г. «Диадический копинг женщин с «ненадежными» стилями романтической привязанности: интернет-исследование».

Специфические проблемы старения и старости проанализированы в ряде выступлений: Мелёхина А.И. «Психологическая модель связи бессонницы и гериатрической депрессии в пожилом возрасте», Рощиной И.Ф., Корсаковой Н.К., Орлецкой Ю.В. «Тактильная сфера при нормальном старении и при болезни Альцгеймера», Рощиной И.Ф., Шведовской А.А. «Когнитивные дефициты в позднем онтогенезе: основания для программ профилактики и коррекции», Селезневой Н.Д., Рощиной И.Ф. «Клинико-психологическая оценка особенностей психических функций у родственников пациентов с болезнью Альцгеймера», Суховой А.В., Гуровой Е.В. «К вопросу диагностики личностной автономии у взрослых и пожилых лиц», Талановой Н.В., Айсиной Р.М. «Специфика проживания личностью предпенсионного периода жизни в условиях цифрового общества».

Среди выступлений на секции можно выделить также выступления, в которых **цифровизация общества выступает как условие, среда, характеристика современной эпохи в целом**. Например, это материалы Борисовой Н.М. «Различия в уровне использования копинг-стратегий в разные периоды зрелости в условиях нарастающей цифровизации жизни», Великановой А.С., Чефрановой Д.В. «Связь саморегуляции поведения и психологического благополу-

чия личности психологов образования», Душкиной М.Р. «Роль социокультурных факторов и социальных коммуникаций в прохождении кризисов жизненного пути взрослой личности», Каяшевой О.И. «Поиск смысла жизни в зрелом возрасте в условиях современного цифрового общества», Сорокова Д.Г. «Диадический копинг женщин с «ненадежными» стилями романтической привязанности: интернет-исследование», Талановой Н.В., Айсиной Р.М. «Специфика проживания личностью предпенсионного периода жизни в условиях цифрового общества».

Наиболее глубоко основная тема конференции «Возможности и риски цифровой среды» раскрыта в **выступлениях, непосредственно ориентированных на анализ новых явлений интернет-пространства, социальных сетей, компьютерных игр и т.д.** Это работы Азаровой Е.И., Кузнецовой О.В. «Анализ проблемы эмоционального выгорания в цифровой среде», Глинкиной Л.С. «Влияние изменения динамики переживания выгорания на динамику игровой активности у игроков FRPG», Зарудной Е.А., Балашовой Е.Ю. «Компенсация изменений памяти при старении: от традиционных идей к цифровым технологиям», Исаевой Ю.С., Князюк О.В. «Предрасположенность к киберкоммуникативной зависимости у студентов социономических профессий», Кислякова П.А., Шмелевой Е.А. «Психологический анализ восприятия молодежью содержания просоциального медиаресурса», Китовой Д.А. «Потребности интернет-пользователей в знаниях по психологии как педагогический ресурс общества» и ряд других.

Одной из тем обсуждения на секции «Ребенок в современной семье» (13.12.19, руководители: Филиппова Е.В., Шведовская А.А.) стала **взаимосвязь использования подростками и детьми гаджетов и интернета и детско-родительских отношений.** Как показывают исследования, подростки ищут эмоциональный отклик и так необходимую им поддержку в общении с родителями и близкими взрослыми и, не получая этого, уходят в виртуальность. Они компенсируют потребность в эмоциональном доверительном общении, подменяя его общением в интернете. При этом важно учитывать, что современные подростки крайне не критичны к информации, содержащейся в интернете, и склонны доверять ей. Показано, что степень вовлеченности в использование гаджетов и интернета детьми и подростками связана с характером детско-родительских отношений. В частности, чем ниже уровень эмоционального принятия ребенка в семье, тем сильнее его увлечение гаджетами и интернетом, тем в большей степени он предпочитает виртуальное общение реальному. Таким образом, перед психологами остро встает задача изучения

характера внутрисемейной коммуникации в условиях неизбежного присутствия интернета и гаджетов в семье. А также задача разработки средств профилактики нарушений детско-родительского взаимодействия и формирования у родителей способности к эффективной коммуникации с детьми, а у детей – способности к критическому осознанному отношению к информации, содержащейся в интернете.

Доклады, представленные на обсуждение круглого стола «Подростковые риски и интернет» (13.12.2019, руководители – Е.Г. Дозорцева и А.Б. Холмогорова), были посвящены проблемному использованию подростками сети интернет и подходам к профилактике его неблагоприятных последствий.

Рискам, связанным с интернет-активностью девушек, были посвящены доклады А.Б. Холмогоровой (совместно с А.А. Герасимовой) «Проблемное использование интернета у девушек подросткового и юношеского возраста» и С.О. Лепешевой (совместно с А.Б. Холмогоровой) «Участие в фитнес-блогах и неудовлетворенность своим телом у девушек». В первом из них отражен опыт использования наряду с известными личностными опросниками новой адаптированной авторами методики «Шкала проблемного использования Интернета» – Generalized Problematic Internet Use Scale 2 (GPIUS2). Сделан вывод о связи проблемного использования интернета с психологическим неблагополучием, в том числе депрессией, фобической тревогой и другими неблагоприятными состояниями психики. Во втором докладе констатируется изменение параметров идеальной женской фигуры в последние десятилетия и получившее широкое распространение стремление девушек ему соответствовать путем посещения фитнес-блогов. Эта тенденция сопровождается ростом неудовлетворенности девушек своим телом, что также связано с такими эмоциональными состояниями, как подавленность и депрессия.

Тема кибербуллинга как агрессии детей и подростков в интернет-среде раскрывалась в докладах О.В. Мылтасовой (Екатеринбург) «Кибербуллинг в подростковой среде» и Д.В. Кирюхиной (совместно с Е.Г. Дозорцевой) «Индивидуально-психологические характеристики подростков, участвующих в кибербуллинге». О.В. Мылтасова дала общую характеристику этому явлению и его распространенности среди подростков. Д.В. Кирюхина показала на основе эмпирического исследования связь между позицией подростка в кибербуллинге и его индивидуальными особенностями (агрессивностью, сензитивностью и т.п.) и сделала вывод о циклическом характере процесса кибербуллинга и риске вовлечения в агрессивное взаимодействие все более широкого круга подростков.

В сообщении А.С. Медведевой (Санкт-Петербург) «Сексуальный онлайн-груминг как риск для оптимального развития подростка» был проанализирован **процесс сексуальных домогательств взрослых по отношению к несовершеннолетним с использованием сети интернет**, а также реакции подростков на действия взрослых. Указаны возможные варианты профилактики сексуального злоупотребления по отношению к детям в интернет-среде.

В докладе «Психологическое сопровождение семей с киберзависимым поведением» Т.А. Симакова (Рязань) рассказала **о еще одном виде рисков проблемного поведения подростков в сети интернет – репутационном риске**, который заключается в том, что девиантное поведение подростка в Сети оставляет следы, которые впоследствии могут помешать ему поступить в престижные учебные заведения. С целью предупреждения этого, а также иных рисков предлагаются варианты психологического сопровождения подростков и их семей, проведения специальной тренинговой работы.

Доклад Ю.В. Кисуркиной «Социальные сети как пространство для противодействия формированию суицидального поведения подростков» содержал информацию **о процессе и характере воздействия на подростков со стороны организаторов групп суицидальной направленности** типа «Синие киты», полученную автором в качестве виртуального участника подобной группы. О.В. Никитина в сообщении «Использование современных информационных технологий в профилактике суицидального поведения у подростков» описала масштабный проект первичной и вторичной онлайн-профилактики, выполняемый Союзом охраны психического здоровья и заключающийся в представлении интернет-аудитории важных для молодежной аудитории людей – рэперов, блогеров, артистов, спортсменов, космонавтов, которые рассказывали о своих трудностях, переживаниях и преодолении критических ситуаций. Сопровождающая такие беседы дискуссия позволяет оказать помощь и поддержку подросткам, попавшим в сложные обстоятельства и переживающим кризис.

Описанные сообщения вызвали у аудитории большой интерес и отклик, что отразилось в многочисленных вопросах и комментариях. Была отмечена многоаспектность проблемы рисков для подростков в интернет-среде и необходимость продолжения и расширения исследований.

В работе секций приняли участие руководители и сотрудники высших учебных заведений и научно-исследовательских институтов. Среди них:

- **Карбанова Ольга Александровна**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова;

- **Конева Елена Витальевна**, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»;
- **Робустова Елена Витальевна**, кандидат исторических наук, заведующая кафедрой социальных и общегуманитарных дисциплин НОЧУ ВО «Высшая школа сценических искусств»;
- **Манохина Марина Михайловна**, заместитель директора по воспитательной работе МГУТУ имени К.Г. Разумовского;
- **Пономаренко Анастасия Александровна**, генеральный директор Международного научного общества психологической помощи населению и профилактики старения.

С докладами также выступили практические работники сферы образования: сотрудники психологических центров и лабораторий, педагоги общеобразовательных школ и дошкольных образовательных организаций, практические психологи, аспиранты, студенты магистратуры и бакалавриата.

Участники конференции обсудили фундаментальные и прикладные проблемы психологии развития человека в условиях современного цифрового общества, в том числе возможности и риски цифровой среды в образовании детей и взрослых, проблемы профессионального становления студенческой молодежи, организации образовательного процесса. В настоящее время практически невозможно представить социальную ситуацию развития детей и подростков вне ракурса информационного общества. Информационно-компьютерные технологии (далее – ИКТ) являются также важнейшим агентом реабилитации и социализации детей с различными особенностями развития: дети-сироты, дети с интеллектуальной недостаточностью, дети с комплексными, в том числе и с тяжелыми множественными нарушениями, и др.

Участники конференции отметили, что цифровая среда может рассматриваться широко – как условие, специфика, характеристика современной эпохи в целом, так и в более узком аспекте новых явлений интернет-пространства, социальных сетей, компьютерных игр и т.д. ИКТ активно внедряются в процесс образования, происходит изменение образовательной среды, которая не только развивает интеллектуальный потенциал человека, но и во многом определяет развитие его личности.

Выделены возможности цифровой среды:

- Доступность информации как возможность. С появлением интернета существенно возрос объем знаний, которым теоретически можно овладеть, информация стала более доступной любому пользователю. В настоящее время активно исследуются различные интернет-области: общение по «сети», познавательная и игровая сферы.

- Цифровая среда может стать площадкой для эффективного обучения детей и подростков, при условии, что она проектируется с учетом возрастной специфики и различных особенностей детей.
- Цифровой ресурс, опирающийся, с одной стороны, на некие готовые умения и способности ребенка, а с другой – предоставляющий ему возможности поиска и пробы, может влиять на развитие ребенка, позволяя ему самостоятельно строить ориентиры (опоры) своего действия. При проектировании или анализе цифрового ресурса необходимо определять, какие детские действия в структуре ресурса замещены готовыми «взрослыми» действиями, на какие сформированные действия ребенка он опирается, и создает ли ресурс пространство пробы, в котором ребенком могут быть выстроены ориентиры новых действий.
- Цифровые технологии помогают родителям отслеживать местоположение ребенка в течение дня, что уменьшает риск попадания младшего школьника в ситуацию опасности.
- Современное образование с использованием электронных образовательных и цифровых ресурсов может ускорить процесс получения и усвоения знаний.
- Значительный вклад цифровые технологии внесли в сферу образования, сделав ее более доступной. На данный момент существует множество онлайн-занятий, дистанционных курсов, обучающих интерактивов, что позволяет детям, особенно с ограниченными возможностями здоровья, получить качественное образование, не подвергая себя излишним нагрузкам.
- Электронный ресурс в случае его осмысленного использования на уроке поддерживает совместную работу класса: позволяет заострить проблему, сократить время на обсуждение и анализ гипотез, поскольку их можно представить сразу в более внятном и пригодном для обсуждения виде, или разнообразить отработку операций. Сама учебная деятельность при этом не меняет своей структуры и содержания, просто ее организация может быть более эффективной в смысле общей организации процесса. Это, в свою очередь, означает, что цифровые ресурсы, которые «мелко нарезаны», то есть фрагментарны, имеют строго ограниченную функцию, встраиваемы в совместно-разделенную учебную деятельность младших школьников.
- Просоциальные медиаресурсы выступают как институт публичной политики, как социокультурный фактор формирования просоциального поведения у молодежи.
- Подростки, в том числе с особенностями развития, имеют возможность освоения и экспериментирования с различными социальными

ролями в социальных сетях, поиска референтных моделей, в т.ч. моделей просоциального поведения.

- ИКТ значительно расширяют круг контактов детей и подростков, особенно воспитывающихся в достаточно изолированной, закрытой среде.
- Активность подростков в цифровом пространстве может рассматриваться как ведущая деятельность, в контексте решения возрастных задач. Большинство современных подростков зарегистрированы в социальных сетях. Активность в цифровом пространстве фактически становится для большинства современных подростков ведущей деятельностью, т.е. деятельностью, в которой, говоря словами Л.С. Выготского, они движутся в своем развитии. Такая активность многолика и может выступать для подростка как интимно-личностное общение с характерной для него спецификой, связанной с опосредствованием социальными сетями; она может выступать как поиск социального признания и, конечно, как социально-психологическое экспериментирование, которое может выступать для подростка проектом реализации своего авторского действия. Такое представление о ведущей деятельности современных подростков позволяет наметить целый ряд исследований такой деятельности, например, анализ ее развивающих эффектов (для познавательного, эмоционального, личностного развития и т.д.).
- Для детей с особенностями развития появляются возможности овладения высокотехнологичным арсеналом новых культурных средств и инструментов. Мобилизация личностных ресурсов детей с особенностями развития, направленных на активизацию самостоятельного поиска доступных онлайн-ресурсов как источников развивающего, обучающего и развлекательного контента и пространства онлайн-коммуникации.
- ИКТ как средство психологической абилитации (реабилитации) детей с нарушениями в развитии. Повышение мотивации к общению и овладению новыми знаниями благодаря внедрению цифровых технологий в обучение и воспитание детей с тяжелыми и выраженными нарушениями развития.
- Компьютерные игры (в том числе форумные) могут рассматриваться как способ решения психологических проблем взрослой личности.
- Современные цифровые технологии используются для поддержания мнестической функции при нормальном старении и при различных вариантах снижения адаптации в позднем онтогенезе.
- Профилактика когнитивного снижения в позднем возрасте (системы когнитивной тренировки) возможна с использованием цифровых технологий.

- Онлайн-исследования представляют собой особый формат психологического исследования.

Обозначены риски цифровой среды:

- ▶ Огромные возможности информационного, коммуникационного, развлекательного характера, предоставляемые сетью интернет, сопряжены для детей и подростков с существенными рисками киберрадикации, киберманипуляции, киберпреступности и киберрискованного поведения.
- ▶ Образовательные учреждения должны информировать учащихся о различных видах этих рисков, игнорирование которых может приводить к тяжелым психологическим и социальным последствиям.
- ▶ Риском для психического благополучия девушек подросткового и юношеского возраста является участие в фитнес-блогах, связанное со стремлением изменить свое тело в соответствии с идеалами женской фигуры и часто приводящее к неудовлетворенности собой, депрессии, фобической тревоге и другим неблагоприятным состояниям психики. Рекомендуется проведение профилактической психологической работы с девушками, включая первичную профилактику и специальные занятия, ориентированные на принятие себя, для групп риска.
- ▶ Существенным риском для подростков является кибербуллинг, вызывающий негативные переживания у жертвы и стимулирующий развитие агрессивных тенденций как у буллера (агрессора), так и у пострадавшей стороны. Рекомендуемая превенция может состоять в обсуждении с подростками кибербуллинга как явления, его морально-этических сторон, а при выявлении конкретных проявлений кибербуллинга – в индивидуальной работе как с агрессором, так и с жертвой.
- ▶ Один из распространенных рисков для детей и подростков в сети интернет – сексуальный груминг, или сексуальные домогательства с целью эксплуатации детей взрослыми. Для предупреждения этого чрезвычайно вредоносного явления необходимо информировать детей и их родителей о возможных рисках и мерах по обеспечению информационной безопасности, безопасном поведении ребенка в интернете, а также о необходимости сообщения о попытках груминга в правоохранительные органы.
- ▶ При различного рода коммуникациях в сети Интернет подростки должны знать о возможности репутационных рисков, так как их действия, нарушающие этические нормы, могут впоследствии препятствовать реализации их планов (например, при поступлении в военные училища или другие учебные заведения).
- ▶ Значительный риск представляют собой сообщества в интернете или индивидуальные чаты суицидальной направленности. Общая

профилактика суицидов несовершеннолетних в образовательных организациях должна включать в себя отслеживание и пресечение подобных коммуникаций в сети интернет с привлечением Роскомнадзора и правоохранительных органов.

- ▶ Риск пребывания в интернет-пространстве может быть связан с предъявлением несоизмеримых с возрастом ребенка требований к социальной компетентности, эмоциональному интеллекту, которые, в свою очередь, обуславливают радикальные изменения детской картины мира и «образа человека» в нем.
- ▶ Под воздействием информационно-коммуникационного пространства идеальные и реальные компоненты структуры «образа Я» сливаются и переносятся в структуру виртуального образа в компьютерной игре. Формируется «виртуальное Я», особенности которого отражаются в рисунках современных детей в виде персонажей компьютерной игры, героев мультфильмов, медийных персонажей. «Образ Я» у современных младших школьников часто имеет такие признаки, как демонстративность, стремление к самоутверждению и исключительности, завышенная самооценка.
- ▶ Вовлечение в интернет сопряжено со снижением роли другого человека, присутствие и воздействие которого является необходимым условием социализации; сфера межличностной коммуникации детей и подростков претерпевает значительные изменения.
- ▶ Прослеживается негативное влияние ИКТ на развитие речи и личности младших школьников, их межличностное общение, детско-родительские отношения. Возникает риск компьютерной зависимости и информационной безопасности. Эти проблемы во многом связаны с недостаточно сформированной у детей культурой пользования гаджетами, их неэффективным применением, а также с неадекватными ролевыми моделями – низкой культурой пользования информационными технологиями самими родителями и педагогами.
- ▶ Если ресурс не предлагает ребенку собственного действия, кроме действия по использованию ресурса, то он создает у ребенка иллюзию могущества, собственной умелости, которая довольно беспочвенна и демотивирует его в отношении развития собственных способностей. Некоторые ресурсы минимизируют детское действие, обеспечивая минимальное вложение сил в решение задачи (достижение цели) в сочетании с несоразмерно большим эффектом этого действия. Это затягивает ребенка в некую активность, которая приносит ему чувство удовлетворения, но на самом деле носит внутренне циклический характер и, естественно, не создает условий для развития детских способностей.

- ▶ Неизвестны последствия влияния цифровой среды на ребенка с различными особенностями развития.
- ▶ Возможно вовлечение легко поддающихся внушению детей и подростков с легкими и пограничными нарушениями в криминальные сообщества, освоение ими токсичных моделей поведения в играх, онлайн-коммуникациях; «уход» от реальной жизни в онлайн-пространство подростков с нарушениями общения, особенно страдающих одиночеством.
- ▶ Виртуальная коммуникация о депрессии и суициде с использованием интернет-мемов также содержит риски. В последние годы получили распространение интернет-мемы, ставшие как элементом коммуникации, так и социальным символом. Набирают популярность так называемые «депрессивные мемы», это мемы, так или иначе использующие контекст депрессии, ее симптомов, суицида и суицидальных мыслей.
- ▶ Социальную тревожность подростков и молодежи связывают в том числе и с предпочитаемым контентом в интернете. По данным Всемирной Психиатрической Ассоциации, социальная тревожность занимает третье место по распространенности среди психических расстройств после алкоголизма и депрессии. Подростки с высоким уровнем тревожности предпочитают онлайн-общение, потому что данный способ коммуникации позволяет им чувствовать себя в безопасности и контролировать ситуацию. У подростков и молодежи высокие значения суммарного показателя социальной тревожности связаны с высокой частотой использования интернета с целью «убить время». Это можно объяснить тем, что подобный способ помогает молодым людям с высоким уровнем социальной тревожности избегать реального общения с окружающими и связанных с этим неприятных переживаний и дистресса. Опасная сторона такой стратегии поведения – все большая утрата социальных навыков и рост социальных страхов как следствие стратегии избегания, что может приводить к формированию клинических форм социальной фобии. Это косвенно подтверждается тем, что показатели социальной тревожности у подростков растут по мере увеличения времени, проводимого в интернете.
- ▶ Риск интернет-зависимости. Хотя интернет-аддикция распространяется практически на все возрастные группы, однако сенситивным возрастом является именно подростковый.
- ▶ Риск использования механизмов морального самооправдания подростками в условиях информационной социализации. В условиях информационной социализации самоопределяющийся подросток сталкивается со значительным разнообразием представлений о социальных и

моральных нормах. Изменение механизмов трансляции ценностей с увеличивающимся значением интернета, социальных сетей приводит к размыванию традиционных ценностных ориентиров предыдущих поколений. Социальная ситуация развития претерпевает изменения, что выражается в многообразии представлений о социальных и моральных нормах современных подростков. Происходит возрастание частоты встречаемости девиантного поведения в среде тинейджеров.

Практические рекомендации и предложения:

- Необходимо повышение уровня цифровой грамотности и цифровой гигиены среди детей и подростков, а также их родителей и учителей.
- Необходимо продолжать и развивать научно-исследовательскую работу по выявлению позитивных и негативных эффектов деятельности детей и подростков в сети интернет, определению конкретных рисков для их психического и личностного развития и разработке мер профилактики вредных последствий.
- Необходимо исследовать влияние интернет-контента про депрессию и суицид (в частности, интернет-мемов) на настроение людей с этой симптоматикой и возможное усиление или, напротив, освобождение от суицидальных мыслей за счет психологического отреагирования. Возможно, использование таких мемов является новой своеобразной формой коммуникации людей с симптомами депрессии и суицидальными мыслями, своего рода призывом о помощи. Необходимы дальнейшие исследования в данной области.
- Остается открытым вопрос о связи характера использования интернета: в частности, связи предпочитаемой в интернете информации с социальной тревожностью подростков и молодежи, что вызывает необходимость изучения этой проблемы.
- Встает необходимость разработки тренингов безопасного поведения в интернете, которые не только создавали бы ресурс безопасности для подростка, но и способствовали развитию, а не редукции навыков общения, расширению интересов и возможностей развития личности в подростковом возрасте за счет амплифицированного общения.
- Подчеркивается необходимость выявления пользователей с повышенным риском развития компьютерной аддикции или зависимости от социальных сетей. В качестве перспективного подхода в решении ряда практических задач профилактики компьютерной зависимости подростков может рассматриваться возможность выявления личностного ресурса как условия предупреждения подобного рода нарушений в поведении подростков.
- Перед психологами остро стоят задачи изучения характера внутрисемейной коммуникации в условиях неизбежного присутствия

интернета и гаджетов в семье, а также задача разработки средств профилактики нарушений детско-родительского взаимодействия и формирования у родителей способности к эффективной коммуникации с детьми, а у детей – способности к критическому, осознанному отношению к информации, содержащейся в интернете.

- Необходимо выявить компьютерные игры, обладающие развивающим потенциалом для детей разных возрастов, провести исследование электронных игр, адресованных, прежде всего, детям раннего и дошкольного возраста.
- Необходимо разработать критерии психолого-педагогической экспертизы компьютерных игр.
- Необходимо провести цикл сравнительных исследований деятельности детей с реальными и виртуальными материалами (предметной, продуктивной, исследовательской деятельности), а также разных видов игры (ролевой, режиссерской, с правилами и пр.).
- Предлагается проводить квалифицированную просветительскую работу психологов с родителями, педагогами и другими взрослыми, занимающимися с детьми и подростками, которая должна быть направлена как на ответственный подбор электронных игровых средств, так и на изменение отношения родителей к электронной игре как к средству, предоставляющему им время для себя.
- Предлагается проводить фундаментальные исследования, направленные на логико-предметный и логико-психологический анализ игровой или познавательной задачи, включенной разработчиком в электронное устройство. Все больше социальных центров активно используют компьютерные программы и тренажеры для развития детей с умственной отсталостью. Необходимо собирать о них информацию, анализировать ее и распространять наиболее успешный опыт.
- Необходима организация междисциплинарного комплексного исследования влияния ИКТ на реабилитацию и социализацию детей с различными особенностями развития в рамках культурно-исторической парадигмы, включающего метааналитические и лонгитюдные, качественные и количественные методы.
- Предлагается провести исследование эффективности практики создания реабилитационной среды, основанной на использовании современных возможностей виртуальных, информационных и цифровых технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями доказательного подхода.

Также участники конференции отметили необходимость разработки программы перспективных исследований (по результатам конференции), важность сохранения памяти и идей профессора Л.Ф. Обуховой и продолжения традиции конференций по психологии развития.

- 1. Внутренняя структура развивающего цифрового ресурса для младших школьников**
Чудинова Е.В., ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО (Москва, Россия)
- 2. Виртуальная коммуникация о депрессии и суициде с использованием интернет-мемов**
Костюхина Е.Д., студентка факультета «Консультативная и клиническая психология», ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)
Холмогорова А.Б., доктор психологических наук, профессор, декан факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)
- 3. «Язык» и «речь» в системе онтогенеза психологических возможностей человека**
Нечаев Н.Н., академик РАО, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)
- 4. Отношение к собственному телу как фактор психологического благополучия современных подростков**
Ерохина Е.А., магистрант программы «Детская и семейная психотерапия» ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)
Филиппова Е.В., кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая кафедрой детской и семейной психотерапии ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)
Булыгина М.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры детской и семейной психотерапии ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)
Коваль О.В., кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры детской и семейной психотерапии ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)
Филиппова Ю.А., магистрант программы «Детская и семейная психотерапия» ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)
- 5. Связь родительского перфекционизма и самооценки подростков**
Гареева Р.А., магистрант ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)
Кочетова Ю.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени Л.Ф. Обуховой» ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)
- 6. Особенности предъявления и распознавания эмоций подростками и их родителями**
Кедрова Н.Б., доцент кафедры детской и семейной психотерапии факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)

7. Культурно-специфические факторы сепарации студентов от родителей

Садовникова Т.Ю., кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия)
Дзукаева В.П., психолог, Центр психологической помощи населению (Москва, Россия)

8. Цифровые технологии: современное средство социального взросления детей младшего школьного возраста

Стрельцова А.А., студент МГОУ, факультет психологии, кафедра начального образования (Мытищи, Россия)
Кузьминов Н.Н., доцент кафедры МГОУ, факультет психологии, кафедра начального образования (Мытищи, Россия)

9. Поведенческие проявления эмпатии у детей раннего возраста

Томчук М.А., магистрант ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)
Карягина Т.Д., доцент ФГБОУ ВО МГППУ (Москва, Россия)

10. Родительский стресс российских матерей и его связь со стилем привязанности

Петрановская Л.В., руководитель учебных программ АНО ДО «Институт развития семейного устройства» (Москва, Россия)
Чеботарева Е.Ю., кандидат психологических наук, доцент, доцент факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ, доцент департамента психологии НИУ ВШЭ (Москва, Россия)

ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

Развитие после зрелости

Глозман Ж.М.

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории нейropsychологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Наумова В.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии КамГУ им. Витуса Беринга, Петропавловск-Камчатский, Россия

В качестве приглашения читателя к размышлению мы решили использовать отрывок из легендарной речи на своем 70-летию (1959 г.) выдающегося актера, комика Ч. Чаплина: «...Когда я полюбил себя, я перестал желать другой жизни и вдруг увидел, что жизнь, которая меня окружает сейчас, предоставляет мне все возможности для роста. Сегодня я называю это ЗРЕЛОСТЬ» [7].

В начале 21 века неуклонный и стремительный рост относительной доли стареющего населения мирового сообщества все более очевиден [24]. В настоящее время больше известно об общих демографических тенденциях: количество лиц старших возрастов увеличивается по отношению к молодым, при поддержании адаптивных возможностей организма увеличивается продолжительность жизни, и в целом современные пожилые более материально обеспечены и здоровы [15; 16; 19; 24]. Геронтопсихологические исследования актуализируют идею о продолжающемся развитии стареющего человека, обладающего высоким уровнем активности и новыми (иными) способами регуляции и адаптации [1; 3; 6].

В подтверждение обозначенного выше мы можем фиксировать многочисленные примеры организации активного взаимодействия стариков с миром с опорой на позитивные аспекты функционирования старения и, как результат, репрезентирующих варианты высокопродуктивной и успешной старости [2; 18; 21].

В контексте современных реалий факты удлинения жизненного пути и «феномена стареющего населения» [12, с. 6] также актуализируют вопросы выработки стратегий успешного старения и активного долголетия, где анализ проблемы «развития после зрелости» является крайне важным [5, с. 9].

Важно отметить, что еще в 2012 году Всемирный экономический форум (ВЭФ) обозначил старение населения как одну из наиболее важных проблем, с которыми сталкивается современное общество уже не только в контексте демографического сдвига и материального

обеспечения, но и назревшей культурной адаптации [15]. Необходимо признать, что в обществе постепенно начинает смещаться угол зрения на понимание решения проблемы старения населения в сторону ее «культурной адаптации, включающей переосмысление взаимоотношений между материальными и духовными потребностями, изменяющимися вследствие долголетия» [4, с. 48].

Общей задачей культурной адаптации старости является обеспечение доступности к новым социальным пространствам, где могут сформироваться разные роли, связанные с определенными жизненными этапами и адаптированные для долголетия. В современных научных дискуссиях о подходах к пониманию целостного взгляда на старение взрослого поколения можно констатировать признание ведущей тематики в контексте дивидендов долгой жизни: «активного долголетия» и «продуктивного старения» [17; 23]. По сути, активное долголетие в большей степени предполагает поддержание возможностей сохранения относительной автономии, удовлетворительного здоровья и конструктивного общения. Продуктивное старение – это сохранение трудовой занятости как главного механизма социального признания и заметной идентичности [20]. Обозначенная позиция базируется на тенденциях к осознанию обществом равноправной конкурентоспособности компетентностей и знаний старшего поколения, а также сильной мотивации самого стареющего человека оставаться «в рабочей силе после традиционного пенсионного возраста» [4, с. 51].

Нельзя не отметить альтернативную точку зрения, где особое внимание уделяется творческой ценности неактивности как осознанной возможности отхода от социальной вовлеченности. Данный выбор позволяет реализовать спокойный анализ ритмов жизненного пути, а также солидарность между поколениями в рамках неоднородности возрастной идентичности вдобавок к ее целостности. Предлагаемые альтернативы делают возможной постановку экзистенциальных и духовных вопросов, связанных с возрастом [4].

Итак, многочисленные научные исследования, изучающие проблемы геронтогенеза, свидетельствуют о том, что стареющий человек обладает достаточной палитрой потенциально ресурсных механизмов, обеспечивающих благополучие его старения и дальнейшее личностное развитие [2; 14; 22].

Традиционно специалисты в геронтопсихологической практике опираются на принцип активации и реактивации ресурсов личности, исходя из идей о том, что поведение старого человека регламентируется формой и характером его субъективного восприятия или переживания объективных моментов повседневной жизнедеятельности. Чаще используется психосоциальная помощь, направленная на стабилизацию эмоционального состояния, активацию когнитивных навыков и помощь

в перестройке нарушенных отношений. В целом отраженные аспекты воздействия на личность выполняют функцию, скорее, ее адаптивной сохранности и/или компенсации и в принципе, на наш взгляд, сохраняют тенденцию к личностно-возрастной пассивности.

Долголетие создает качественную перемену в целях, которые, в свою очередь, являются уникальными и адаптируются к тому, чего смог достичь индивид в своей жизни. Таким образом, современная действительность остро актуализирует проблемное поле сопровождения периода позднего онтогенеза, скорее, через призму новых возможностей для наполнения «иногo благополучия жизни к годам долголетия».

Многие отечественные и зарубежные исследователи делают акцент на уникальном ресурсе жизненного опыта, конструктивное использование которого позволяет стареющему человеку быть не только объектом жизни, но и ее субъектом [2; 6; 14].

Мы солидарны с мнением исследователей, рассматривающих среди обязательных составляющих субъектности стареющего человека способность и естественную потребность актуализировать собственный творческий потенциал как «интегральное качество человека, ядро его сущностных сил, выражающих меру активности индивида в процессе его самореализации» [9; 18].

Актуализация творческого потенциала позволяет пожилым людям успешно адаптироваться к постоянно меняющейся реальности, адекватно реагировать на социальные противоречия и социальные риски. Ряд ученых (Л.А. Рудкевич, 1974; М.Д. Александрова, 2004; В.М. Постнев, 2009; В.С. Мухина, 2010 и др.), исследующих пожилых людей, приходят к выводу о том, что личность творческого человека достаточно терпелива и толерантна к старению. Реализация творческого потенциала для творческой личности в старости является стимулом, обладающим мощной мотивирующей силой.

На наш взгляд, среди методов, удовлетворяющих требованиям мобилизации творческого потенциала, и способов эффективной реализации дивидендов долголетия рассматривают метод арт-терапии, в основе которого лежит идея о целительной роли искусства и творчества. Неоднородность геронтологической идентичности диктует необходимость реализации индивидуальной арт-терапевтической интервенции с опорой на базовые различия в понимании искусства и творчества, что, в свою очередь, определяет разнообразие подходов к арт-методам.

В подходах, ориентированных на искусство как процесс художественной деятельности, важную роль играют вопросы гармонии художественного образа и его эстетического представления. Здесь пожилой человек выступает в качестве субъекта культуры и автора личностно-материальной и, возможно, духовной ценности, что, в свою очередь, можно рассматривать как фактор личностного роста.

Другой подход к методам делает акцент на творчестве как процессе порождения чего-то нового. Погружения «здесь и сейчас» в переживания создают универсальные условия для присутствия в действительности своего переживания, в ходе которых человек через самовыражение обнаруживает себя в мире. Психологические и онтологические ценности становятся приоритетными [8].

Важно заметить, что проживание переживаний и свидетельствования себя являются смыслообразующей базовой деятельностью.

Итак, творческая деятельность – это специфическое состояние человека, приносящее радость и удовлетворенность и возникающее только тогда, когда человек прорывается через свои собственные границы и приобретает себя в других или другом, когда его собственный мир начинает расширяться. Состояние, способствующее творчеству, не зависит полностью от объективной природы возможностей или объективного уровня способностей, а определяется восприятием своих способностей и возможностей для их реализации, что позволяет открыть новые перспективы и ведет к развитию личности.

Мобилизуя творческий потенциал в пожилом возрасте, личность сохраняет огромную работоспособность, целеустремленность и широту интересов к творчеству, своему мастерству, поиску нового и к миру в целом [10; 11; 13].

Нерефлексивное понимание активности в старости, не подкрепленное «экзистенциальными преимуществами долгой жизни», может привести стареющего человека к лишенному смысла положению простого существования или стереотипного клиширования жизни другого [4; 21; 22].

Таким образом, в геронтопсихологической популяции дифференциально-индивидуальный подход с акцентом на понимание неоднородности возрастной идентичности и учет особенностей реализации арт-интервенции способствует раскрытию уникальных возможностей, которые нам может дать долголетие. Актуализация творческого потенциала позволяет лицам на этапе геронтогенеза развивать многосторонние аспекты своей идентичности и, таким образом, сделать достижения конкретного индивида, накопленные им в течение жизненного пути, общественным благом. На этапе геронтогенеза содержательность и сохранность творческого характера способа жизни обеспечивают поступательность дальнейшего развития личности.

В заключение, резюмируя вышеизложенные размышления, мы возьмем на себя смелость отметить, что развитие после зрелости – это обязательное сочетание творчества и душевного долголетия. Бесспорно, озвученная проблематика требует детального анализа уже имеющегося опыта и может составить актуальное поле для дальнейшего изучения возможностей личностного развития на этапе долголетия.

Литература

1. *Александрова М.Д.* Проблемы социальной и психофизиологической геронтологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 2004. 156 с.
2. *Александрова Н.Х.* Особенности субъектности человека на поздних этапах онтогенеза: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000. 212 с.
3. *Анцыферова Л.И.* Психология старости: особенности развития психологии личности в период поздней зрелости // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 3. С. 86–99.
4. *Биггз С., Хаанала И.* Долгая жизнь, взаимопонимание и эмпатия поколений / Пер. с англ. А.А. Ипатовой // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2016. № 2. С. 46–58. doi: 10.14515/monitoring.2016.2.03
5. Горизонты зрелости. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцова. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. 246 с.
6. *Краснова О.В. (ред.)* Психология личности пожилых людей и лиц с ограничениями. СПб.: Речь, 2011. 320 с.
7. Легендарная речь Ч. Чаплина на свое 70-летие [Электронный ресурс]. URL: <http://fit4brain.com/716> (дата обращения: 5.04.2016)
8. *Ляшенко В.В.* Терапия творческим присутствием как экзистенциальный метод арт-терапии / Метод Л.С. Выготского в современных социальных практиках // Материалы XIX Международных чтений памяти Л.С. Выготского (г. Москва, 13–17 ноября 2018 г.). / Под ред. Г.Г. Кравцова: В 2 ч. Ч. 1. М.: Левь, 2018. С. 414–421.
9. *Мищенко Л.П.* Психологический антиэджинг: от гомеостаза к пассионарности // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2014. № 5. С. 190–192.
10. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). М.: Прометей, 2010. 1088 с.
11. *Поставнев В.М.* Феноменология личности пожилых людей творческих профессий // Развитие личности. 2009. № 2. С. 100–115.
12. *Роик В.Д.* Пенсионный возраст и модернизация пенсионных систем: отечественный и зарубежный опыт. М.: Юрайт, 2018. 336 с.
13. *Рудкевич Л.А.* Талант: психология и становление // В сб. «Социальная психология личности». Л., 1974. С. 207–222.
14. *Стрижицкая О.Ю.* К вопросу об эмпирическом исследовании геротрансцендентности [Электронный ресурс] // Мир Науки. 2017. Т. 5. № 6. С. 1–10. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PSMN617.pdf> (дата обращения: 5.04.2016)
15. *Beard J.R., Biggs S., Bloom D.E., Fried L., Hogan P., Kalache A., Olshansky S.J.* Global Population Ageing: Peril or Promise? Geneva: World Economic Forum, 2012.
16. *Bengtson V.L., Lowenstein A.* Global aging and challenges to families. New York: Aldine de Gruyter, 2003.
17. *Biggs S., Carstensen L., & Hogan P.I.* Social Capital, Lifelong Learning and Social Innovation // Global Population Ageing: Peril or Promise? Geneva: World Economic Forum. 2012. pp. 39–41.

18. *Glozman J., & Naumova V.* Art-therapy for Mobilizing Personal Resources in the Elderly // *Art Therapy: Programs, Uses and Benefits* / V. Buchanan (Ed). Nova Science Publishers USA, 2016. pp. 113–128.
19. *Metz D., Underwood M.* Older Richer Fitter. London: Age Concern Englan, 2005.
20. *Moulaert T., Biggs S.* International and European Policy on Work and Retirement: reinventing critical perspectives on active ageing and mature subjectivity *Human Relations*. 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://hum.sagepub.com/content/early/2012/06/26/0018726711435180.full.pdf+html> (дата обращения: 5.04.2016).
21. *Naumova V., & Glozman J.* Art therapy and successful aging // *Book of Abstracts: XVI European Congress of Psychology (ECP 2019) (2–5 July, 2019, Lomonosov Moscow State University, Moscow)*. Moscow: Moscow University Press, 2019. pp. 1214–1215.
22. *Naumova V.* Problem of personality's life activity resources in the period of late ontogeny / In *Šerák M. & Tomczyk.* (Eds.). *Preparation to Ageing and Old Age*. Krakow: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 2019. pp. 65–89. doi: 10.24917/9788395373725.3
23. *Olshansky S.J., Beard J., & Börsch-Supan A.* The Longevity Dividend: Health as an Investment // *Global Population Ageing: Peril or Promise?* Geneva: World Economic Forum. 2012. pp. 57–60.
24. *World Report on Aging and Health.* World Health Organization. Geneva. 2015 [Электронный ресурс]. URL: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186463/1/9789240694811_eng.pdf (дата обращения: 5.04.2016).

Дальнейшие шаги по пути, открытому Л.Ф. Обуховой

Карпова Н.Л.

*доктор психологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник ПИ РАО, Москва, Россия,
nlkarpova@mail.ru*

В коллективной статье памяти Людмилы Филипповны Обуховой к конференции в Дубне в 2017 году (Глозман, Карпова, Николаева) были даны некоторые **наметки основных направлений ее исследований**, находящиеся на пересечении культурно-исторической, возрастной и когнитивной психологии, среди которых были названы: исторический анализ школы Выготского, трудов его учеников и последователей (в первую очередь, П.Я. Гальперина и Д.Б. Эльконина) по проблемам развития и обучения ребенка; единство биологического и социального в развитии ребенка; а также выделены темы овладения ребенком эталонами и средствами познавательной деятельности, переход от эгоцентризма к децентрации; вклинивание как механизм возникновения нового

в развитии, преодоление чувственного и индивидуального; проблемы «другого детства» – психологические особенности сенсорно-депривированных детей (слепых и слепоглухих), детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [2, с. 228].

Мы остановимся на некоторых наших исследованиях в системе семейной групповой логопсихотерапии (социореабилитации заикающихся детей, подростков и взрослых), которые проанализируем в русле вышеназванных направлений исследований Л.Ф. Обуховой. Преимущественно мы разрабатываем проблемы «**другого детства**», поскольку заикание, возникающее чаще у ребенка в возрасте 3–4 лет в период становления фразовой речи, обрastaет с возрастом множеством личностных проблем, превращаясь в логоневроз – невроз речевого развития (коммуникативная природа этого нарушения речи признается большинством психологов и логопедов). Заикание во многом ограничивает коммуникативные возможности ребенка, обостряет их с поступлением в школу и в подростковом возрасте, приводя порой к полной изоляции от окружающих, поэтому можно рассматривать это явление переживания ребенком «другого детства», отличного от нормального развития.

Примером комплексного подхода к коррекции речевого общения может служить методика групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой. Логопсихотерапия (термин введен Ю.Б. Некрасовой в 1966 году) – это сложное единство логопедии, педагогики, психологии и немедицинской психотерапии, направленное на восстановление нарушенной речевой коммуникации у подростков и взрослых 14–40 лет [9]. Данный метод основан на теории отношений и «лечебного перевоспитания» личности В.Н. Мясищева, теории общения А.А. Бодалева, коммуникативной функции речи Н.И. Жинкина, психических состояний Ф.Д. Горбова, теории и практике творческой коррекционной педагогики А.С. Макаренко и К.М. Дубровского. С конца 1980-х годов мы развиваем эту методику в направлении семейной групповой логопсихотерапии для заикающихся 7–45 лет с привлечением к активному участию их родителей и родственников на всех этапах процесса социореабилитации и, соответственно, ведем исследования на всех этапах формирования новых навыков речевого общения [5; 16].

С 2002 г. методика адаптирована для заикающихся дошкольников, и к настоящему времени в Москве, Таганроге, Самаре и Самарской области, Владивостоке, Новосибирске, Саратове, Екатеринбурге проведена работа с 65 разновозрастными группами семейной логопсихотерапии и с более 50 группами для заикающихся дошкольников. В ходе многочисленных исследований, поддержанных РГНФ и РФФИ, экспериментально подтверждено, что комплексная система семейной групповой логопсихотерапии оказывает значимое воздействие как на плавность речи и когнитивные функции заикающихся, так и на их личностные характеристики.

Покажем, какие направления исследований Л.Ф. Обухова особенно близки нам.

- 1) В одной из первых своих фундаментальных книг **«Концепция Жана Пиаже: за и против» (1981)** [11] Л.Ф. Обухова провела сравнительный анализ концепций обучения двух знаменитых ученых и показала: преимущество концепции П.Я. Гальперина в том, что традиционному способу исследования психического развития путем проведения возрастных «срезов» он противопоставил **метод изучения психических явлений путем их целенаправленного формирования**. У заикающихся выявляются нарушения и в когнитивной, и в эмоциональной, и в операциональной сферах деятельности (не только речевой). Суть нашей работы с данным контингентом пациентов состоит в восстановлении у них нарушенного речевого общения путем целенаправленного формирования знаний, умений и навыков полноценной коммуникации, которая не сводится только к обмену речевыми высказываниями. И здесь, безусловно, метод изучения психических явлений путем их целенаправленного формирования выступает одним из основных [5; 16].
- 2) Как отмечала **Л.Ф. Обухова в статье «К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского и Ж. Пиаже»**, идя в психологии разными путями, два больших психолога, ученые разного мировоззрения, представители разных культур, разных общественных систем, создавшие наиболее авторитетные научные школы – советскую и женеvскую, – в экспериментальных исследованиях **эгоцентризма детской речи** «получали сходные результаты, но в отношении одних и тех же фактов создали разные теории» [10].

Мы не занимаемся проблемами эгоцентризма детской речи, но исследовали феномен эгоцентризма, который ярко проявляется в речевом поведении заикающихся разного возраста. В статье «Речь человека в общении» известный психоллингвист Т.Н. Ушакова, замечая, что «использование речи в устном или письменном общении открывает перед людьми широкие возможности», подчеркивает, что «во всяком речевом проявлении (дискурсе) говорящий обнаруживает себя также со стороны своих личностных особенностей», в частности: «важнейшим аспектом речевого функционирования является его интенциональное основание. В интенции обнаруживается активность сознания субъекта» [19, сс. 98, 99]. Потребность выразить вонне психическое содержание отмечается как у взрослых, так и детей. Ярким примером речевого самовыражения служит явление эгоцентрической речи, наблюдаемое у детей еще в дошкольном возрасте, к чему было привлечено внимание Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. Проявление в поведении как детей, так и взрослых «эго-говoreния» как постоянного или периодического стремления высказаться, объяснить свои переживания, поразившие впечатления кон-

тролируется социумом. **Проявление эгоцентризма**, выраженное в разумных пределах, для общения и взаимодействия вполне уместно, если оно связано с потребностями отстоять свою позицию или сохранить свою точку зрения. Однако при большой степени выраженности данных стремлений у человека появляются коммуникативные проблемы. Порой особенности семейных взаимоотношений, влияя на характер развития личности, могут обуславливать подростковый эгоцентризм.

У заикающихся эгоцентризм наблюдается довольно часто, что существенно затрудняет их общение с другими людьми. Но если появление эгоцентризма у подростков в норме связано с развитием рефлексии и соответствующей способности анализировать свои мысли и вниманием к себе, то у заикающихся внимание к собственной персоне отягощено избытком переживаний по поводу дефекта речи. Среди обследованных 16-ти заикающихся были лица с разными уровнями эгоцентризма как меры сфокусированности на себе, но преобладали высокий и очень высокий уровни эгоцентризма, что является признаком устойчивого свойства акцентуации характера личности. Он проявляется у лиц с тенденциями к доминированию и властности, упрямству, эмоциональному «застреванию» на определенных переживаниях. В целом в группах заикающихся обнаружен повышенный эгоцентризм, который составляет 62,5 %. Это также свидетельствует о чрезмерной автономии и обособлении личности. Лиц с низким и очень низким уровнем эгоцентризма по проективно-му тесту эгоцентрических ассоциаций среди них не обнаружено [7]. При этом проведенное исследование выявило, что у участников со средним уровнем эгоцентризма нормализация речевой функции и формирование эффективных коммуникативных навыков осуществляются быстрее, чем у лиц с высоким или очень высоким уровнем эгоцентризма.

Людмила Филипповна поднимала вопрос о механизме преодоления эгоцентризма в дошкольном возрасте [12] и также исследовала проявление данного феномена эгоцентризма у подростков-инвалидов (см. ее статью в журнале «Вопросы психологии» за 2000 г.) [15]. Наши исследования подтвердили ее выводы о повышенном уровне эгоцентризма у инвалидов по различным заболеваниям. То есть, в отличие от нормы люди с ограниченными возможностями здоровья в большинстве своем имеют высокий или очень высокий уровень эгоцентризма, что затрудняет их коммуникацию с окружающими.

3) Одно из важных направлений в исследованиях Л.Ф. Обуховой – развитие мышления ребенка и механизмы возникновения нового в развитии. Последняя ее публикация – тезисы «**Гипотезы о появлении нового в психическом развитии**» к 31 Международному психологическому конгрессу (24–29 июля 2016 г.) в Японии [21]. Перечислив целый ряд научных гипотез о механизмах возникновения «новизны» в различных областях развития (Х. Вернера, Л.С. Выгот-

ского, Б.Ф. Скиннера и др.), Людмила Филипповна добавила к ним принцип «вклинивания» Д.Б. Эльконина, подчеркнув, что механизм вклинивания проявляется в различных ситуациях, когда появление нового происходит в развитии. О данном феномене она писала и в других работах, но примечательно, что именно эту идею она хотела донести до участников Международного конгресса. Когда на уровне действия личности впервые возникает цель – то, чего нет в поле восприятия, что нужно еще создать, – в действие личности вклиниваются образцы действия и общественно выработанные нормы его оценки. И только тогда, когда субъект начинает ориентировать свое поведение не только на физические свойства вещей, но на цели и общественные образцы действия, он становится личностью.

Мы полагаем, что и в процессе семейной групповой логопсихотерапии мы целенаправленно воздействуем на участников, привнося в их жизнедеятельность новые цели и общественные образцы действия, позволяющие восстанавливать нарушенное речевое общение. И наша задача – вслед за Людмилой Филипповной продолжить научные изыскания в этом направлении.

4) Мы также ведем исследования в русле интересов Людмилы Филипповны, обращаясь к **проблемам семьи** (см. ее работы в соавторстве: «Развитие ребенка в нетрадиционной семье» (1994), «Семейный уклад и психическое развитие ребенка» (1997), «Семья и ребенок: психологический аспект детского развития» (1999) и коллективная статья «О некоторых детских переживаниях в работах российских психологов XX–начала XXI века» (2017)). Предметом наших последних исследований является роль родителей в коррекции различных речевых нарушений (в частности, при задержке речевого развития, заикании, дисграфии) у детей разного возраста, поскольку в силу многих причин в последние десятилетия у дошкольников и младших школьников постоянно отмечается рост данных нарушений. Результаты наших исследований позволяют говорить о существовании особых психологических механизмов возникновения, закрепления и развития речевого дефекта как трансляции патологических поведенческих структур от родителей к детям. Для решения проблемы восстановления и развития нормальной речевой функции у детей необходим семейно-ориентированный подход и введение семьи в единый речевой режим эффективного общения [6].

Именно анализ внутрисемейных отношений выявил зависимость динамики заикания от ряда личностных и характерологических особенностей и речевого поведения родителей пациентов, от степени заинтересованности родственников в позитивных результатах психотерапевтической помощи. Было показано, что именно глубокая мотивационно-личностная включенность обеих сторон (пациента и членов его семьи) в

происходящее лечение является основным условием действительного выхода из логоневроза как системного нарушения не только в области речи, но и межличностного общения [5].

5) Остановимся еще на одном **важном для нас аспекте работ Л.Ф. Обуховой – ее подходе** к представлению разных научных теорий, школ и направлений. Как подчеркивает сотрудник ф-та психологии МГУ М.А. Степанова, анализируя трактовку психологии развития в работах Л.Ф. Обуховой, выполненное ею сравнительное исследование подходов Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина позволяет представить их как образующие единое целое взаимосвязанные части генетической психологии. При этом научной ценностью обладает как анализ каждой теории в отдельности, так и осуществленное Л.Ф. Обуховой сравнительное изучение подходов Л.С. Выготского и Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина, Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина. И новизна и значимость здесь в том, что при сравнении теорий автор искала прежде всего **не различия** между ними, **а общее** в понимании источников, механизмов и движущих сил психического развития, проводя не оценочно-критический, а содержательный анализ. Такой подход особо продуктивен, так как «сравнение научных позиций ученых своим результатом имеет и лучшее понимание каждой из них в отдельности» [17, с. 114]. Также и своими учебниками по возрастной психологии для вузов (2000, 2006) и для бакалавров (2014, 2017) Л.Ф. Обухова грамотно и непредвзято выполнила важную задачу – представить **многообразные подходы к пониманию** психологического развития ребенка, разработанные в XX веке отечественными и зарубежными специалистами.

Обращение именно с позиций Л.Ф. Обуховой к разным разработкам проблем заикания отечественных и западных ученых помогает и нам в исследованиях этого сложного феномена. Так, новый взгляд был представлен в коллективной монографии ученых разных стран (Россия, США, Австралия, Швеция) «Теоретические проблемы нарушений плавности речи» [18]. Эпиграфом к книге были слова Фрэнсиса Бэкона: «Теория – это лаконичное изложение из совокупности знаний, обладающей предсказательной способностью». Особый интерес в данной монографии вызывает статья Пэкман Э. и Онслоу М. «Теории заикания: точка зрения австралийских ученых» [22], где изложены 3 основных теории в исследованиях Австралийского Н-И центра по заиканию: комплексная многоаспектная теория (где коммуникация лиц с заиканием определяется как сложные комплексные условия: сложность вербальной коммуникации состоит в том, что она вовлекает восприятие, порождение речевого высказывания, его моторную реализацию, а также эмоциональную сферу. Авторы противопоставляют данную теоретическую модель динамической мультифакторной тео-

рии заикания, где утверждается, что у каждого человека с заиканием имеется индивидуальная причина речевого нарушения), каузальные теории (о разнообразии проявлений заикания и сопутствующих ему поведенческих особенностей) и 4-х принципах оценки каузальных теорий заикания с целью определения их валидности), теория слогового запуска (предполагает, что заикание связано с затруднением «запуска» слога в дополнительной моторной зоне (ДМЗ) и возникает у ребенка в период развития речи с появлением вариантов ударения и усложнения речи. Сложность вызывает эмоциональное возбуждение, напряжение в моторных системах, что влечет судорожную запинку, которая далее закрепляется. Обучение ребенка пролонгированию гласного звука в слоге часто снимает судорожную активность [22, с. 130–131].

В заключение отметим, что сегодняшняя конференция продолжает проведение по личной инициативе Л.Ф. Обуховой при поддержке коллективом кафедры возрастной психологии МГППУ целой серии Всероссийских научно-практических конференций по психологии развития: «Ребенок в современном обществе» (2007), «Другое детство» (2009), «На пороге взросления» (2011), «У истоков развития» (2013), «Горизонты зрелости» (2015). Все конференции имели большое научное и общественное значение и были поддержаны РГНФ и РФФИ.

И будем стараться следовать важной для Людмилы Филипповны идее преемственности научной школы: «Мы все из одного гнезда, мы все из Московского университета. Мы являемся единомышленниками, представляя направление в психологии, которое было заложено нашими учителями и относится к культурно-исторической психологии» [20], основные положения которой сформулировал Л.С. Выготский, совершив «подлинный революционный переворот в детской психологии» [14, с. 8–9].

Литература

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1956.
2. *Глозман Ж.М., Карпова Н.Л., Николаева Е.И.* Научное наследие Л.Ф. Обуховой в области культурно-исторической психологии, психологии речи, возрастной и когнитивной психологии // Вестник государственного университета «Дубна». Серия «Науки о человеке и обществе». 2017. № 2. С. 6–13.
3. *Глозман Ж.М., Карпова Н.Л., Чебурашкин-Антипов Д.Н.* Динамика изменений личности и плавности речи в ходе логопсихотерапии заикания // Дефектология. 2018. № 5. С. 50–58.
4. *Карпова Н.Л.* Людмила Филипповна Обухова – широта интересов и верность традициям. М.: МГППУ, 2019.
5. *Карпова Н.Л.* Основы личностно-направленной логопсихотерапии. М.: МПСИ-Флинта, 1997. 160 с.
6. *Карпова Н.Л., Кузнецова Е.Н., Поприк Ю.Б.* Роль родителей в коррекции речевых нарушений у детей // Комплексные исследования детства. 2019. № 1. С. 65–72.

7. Карпова Н.Л., Паишуква Т.И. Когнитивные особенности заикающихся и критерии восстановления их речевого общения // Когнитивные штудии: когнитивная парадигма в междисциплинарных исследованиях: материалы VII междунар. междисциплинар. конф. Вып. 7 / Под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. Минск: БГПУ, 2017. С. 134–140.
8. Лабунская В.А. Субъект затрудненного и незатрудненного общения. Концепция В.А. Лабунской // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. М.: Когито-центр, 2015. С. 56–57.
9. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. М.: Смысл, 2006.
10. Обухова Л.Ф. К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского и Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 226–231.
11. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 191 с.
12. Обухова Л.Ф. К вопросу о механизме преодоления эгоцентризма в дошкольном возрасте // Тезисы республиканской конференции. Калинин, 1982.
13. Обухова Л.Ф. Семья и ребенок. Психологический аспект. М.: Правительство Москвы, Департамент образования, 1999.
14. Обухова Л.Ф. Л.С. Выготский под знаком времени // Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Предисл. Л.Ф. Обуховой. М., 2016. С. 6–19.
15. Обухова Л.Ф. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов // Вопросы психологии. 2000. № 3.
16. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. М.: СПб.: Нестор-История, 2011.
17. Степанова М.А. Трактовка психологии развития в работах Л.Ф. Обуховой // Вопросы психологии. 2018. № 3. С. 113–123.
18. Теоретические проблемы нарушений плавности речи: Коллективная монография / Под ред. Ю.О. Филатовой. М.: Национальный книжный центр, 2012. 163 с.
19. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. М.: Когито-центр, 2015. С. 99–100.
20. Шаповаленко И.В., Бурменская Г.В. Людмила Филипповна Обухова. Фея детской психологии // Выдающиеся психологи Москвы / Под общей ред. В.В. Рубцова, Т.Д. Марцинковской, М.Г. Ярошевского. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2016. С. 641–651.
21. Obukhova L. Hypotheses about the ofappearance the new in mental development // 31st International Congress of Psychology, 24–29 July 2016, Yokohama, Japan.
22. Rackman A., Onslow M. An Australian Perspective on Stuttering Theory // Теоретические проблемы нарушений плавности речи: Коллективная монография / Под ред. Ю.О. Филатовой. М.: Национальный книжный центр, 2012. С. 129–150.

ИКТ в раннем и дошкольном возрасте

Смирнова Е.О.

*доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
факультета «Психология образования» МГППУ, Москва, Россия,
smirneo@mail.ru*

В последнее десятилетие резко возрастает доступность ИКТ для детей не только дошкольного, но и раннего возраста: дети до 2-х лет проводят перед экраном примерно 1–2 часа в день, а дети в возрасте от 2 до 5 лет – более трех часов [8]. Телевидение больше не является основным развлечением для маленьких детей: онлайн-просмотры значительно превзошли его по времени потребления [10]. К концу дошкольного возраста уже 78 % детей активно пользуются компьютером и играют в компьютерные игры [2]. Область компьютерных технологий, направленная на детей раннего возраста, стала большой статьей успешного бизнеса, который, как правило, не учитывает эффект своих продуктов на развитие детей [1].

В этой связи в некоторых западных странах предпринимаются определенные меры, защищающие младших детей от интенсивного использования ИКТ. Так, Американская академия педиатрии (ААП) рекомендует минимизировать время контакта с экраном детей раннего возраста и более активное участие взрослых, которые должны обязательно быть вместе с детьми во время занятий с компьютером [9]. Аналогичные рекомендации опубликованы Национальной ассоциацией образования детей младшего возраста (NAEYC США) [11].

Британский совет по безопасности детей в интернете разработал руководство для родителей: подчеркиваются возможные риски, связанные с продолжительностью взаимодействия детей с компьютером, и важность включенности взрослых в этот процесс [4].

Австралийский департамент здравоохранения рекомендует детям до двух лет не использовать какие-либо электронные носители [5].

Однако, несмотря на эти рекомендации, цифровые технологии все более входят в жизнь детей раннего возраста. Рекомендации по сокращению времени взаимодействия детей с компьютером и участию взрослых в этом процессе остаются, как правило, нереализуемыми. Родители приобретают планшеты для того, чтобы ребенок сам себя занимал: смотрел мультфильмы (82 %), занимался, чем хочет (32 %), играл (27 %). 35 % полагают, что основная задача планшета – обучение [4].

Родители и исследователи отмечают сверхценное отношение маленьких детей к планшету – практически в каждой семье ограничение в доступе к планшету используется в качестве наказания, а игры на планшете – как поощрение. Дети предпочитают занятия с компьютером всем другим (играм, прогулкам, конструированию и пр.) [4 и др.].

В этой связи важно выяснить, как влияют ИКТ на психическое развитие маленьких детей. Следует отметить, что исследований влияния ИКТ на детей раннего и дошкольного возраста весьма немного, и большинство из них свидетельствуют о негативном воздействии компьютера.

Так, согласно научным исследованиям, посвященным изучению влияния ИКТ на развитие детей раннего возраста, использование электронных средств нарушает развитие моторики и сенсорики, дезорганизует внимание детей, искажает социальное и эмоциональное развитие [6].

Исследования, проводимые под руководством проф. М. Шпитцера (Германия, Ульм), свидетельствуют о том, что в период активного формирования нейронных связей дефицит объемного восприятия ребенка приводит к резкому обеднению информационного питания мозга. Дети, находящиеся в реальном социальном окружении, учатся новому гораздо интенсивнее и быстрее, чем дети, сидящие перед обучающим экраном [12].

Работа Kiefer M., Schuler S. и др. [7] выявила явные преимущества ручного письма перед печатанием на компьютере: лонгитюдное исследование показало, что дети, которые учились читать и писать на компьютере, показали значительно худший результат в познавательном развитии и в своей готовности к школе, чем те, кто делал это «вручную».

Интересно также последнее исследование под руководством Г. Солдатовой [3], где сравнивались результаты диагностического обследования детей разного возраста (дошкольники, младшие школьники и подростки) с разной интенсивностью использования компьютера: с низкой (менее 1 часа в день), средней (от 1 до 3-х часов) и высокой (более 3-х часов) онлайн-активностью. Оказалось, что дошкольники с низкой онлайн-активностью:

- лучше выполняли графическую пробу,
- лучше повторяли и запоминали предъявляемые на слух слова,
- лучше справились с составлением рассказа по серии сюжетных картинок.

В старших возрастах результаты были другими.

Таким образом, «охранительную позицию» в отношении использования ИКТ дошкольниками можно считать оправданной.

Каково же содержание компьютерных игр для детей раннего и дошкольного возраста? В основном это перенос традиционных детских игрушек на экран: электронные погремушки, пирамидки, вкладыши, конструкторы и пр. [1].

Возникает иллюзия, что действия с такими электронными игрушками и их развивающее значение аналогичны действиям с реальными материалами. Однако это не так. Сопоставляя действия ребенка с реальной и виртуальной игрушкой (например, пирамидкой), можно видеть ряд принципиальных различий. Действия с реальной пирамидкой представляют собой движения в трехмерном пространстве, предполага-

ющие зрительно-моторную координацию, тактильное и мануальное об- следование предметов, четко воспринимаемый эффект своих движений. При этом действия свободны и вариативны.

В игре с виртуальной пирамидкой движения сводятся к касанию де- талей, действия заданы программой, и маленький ребенок (1–3 лет), как правило, действует наугад. Контролирует и оценивает эти действия сама программа, давая оценки тем или иным образом (звуки, аплодисменты, анимация и пр.). Причина успеха или неуспеха остается непонятной для ребенка.

Еще более существенны различия между реальной и виртуальной сю- жетными играми. Известно, что главным признаком сюжетной игры – глав- ной деятельности дошкольника – является расхождение реальной и вооб- ражаемой ситуации (Л.С. Выготский). Это «воображение в действии», ко- торое становится способом самовыражения и содержанием общения детей.

Ничего подобного в большинстве компьютерных игр с персонажами, напоминающих сюжетные игры, нет. Нет расхождения реальной и мни- мой ситуации, нет ни реального действия, ни воображаемой ситуации, все происходит в условно-наглядной реальности. В этих играх нет реаль- ного общения и возможности свободного самовыражения. В то же время компьютерные игры крайне разнообразны, обладают разным развиваю- щим потенциалом и в разной степени близки реальным играм детей.

В настоящее время крайне актуальным является психологический анализ разных видов компьютерных игр и выявление их развивающих возможностей.

Литература

1. *Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю.* Виртуальная реальность в ран- нем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Том 13. № 2. С. 71–76. doi:10.17759/chp.2017130208
2. *Собкин В.С., Скобельцина К.Н.* Компьютер в жизни ребенка-до- школьника // *Дитя человеческое*. 2014. № 2. С. 20–24.
3. *Солдатова Г.У., Вишнева А.Е.* Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середи- на // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. с. 97–118. doi:10.17759/cpp.2019270307
4. *Blum-Ross A., Livingstone S.* Families and screen time: Current advice and emerging research // London: London School of Economics and Political Science, 2017.
5. Inactivity and screen time [Электронный ресурс] // Australian Department of Health. 2012. URL: <http://www.health.gov.au/internet/publications/publishing.nsf/Content/gug-indig-hb~inactivity>
6. *Fröhlich-Gildhoff K.* Digitale Medien in der Kita – die Risiken werden unterschätzt // *Frühe Bildung*. 2017. Vol. 6 (4). pp. 225–228. doi:10.1026/2191–9186/a000332.
7. *Kiefer M., Schzuler S., Mayer C., Trumpp N., Hille K. & Sachse S.* Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based

- Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children // *Advances in Cognitive Psychology*. 2015. no. 11. pp. 136–146.
8. *Livingstone S., Davidson J., Bryce J., Hargrave A. & Grove-Hills J.* Children's online activities, risks and safety: The UK evidence base // London, UK: Council for Child Internet Safety, 2012.
 9. Media and young minds. AAP Council on Communications and Media // *Pediatrics*. 2016. 138 (5). e20162591.
 10. *Miner R.* Television is now the second screen for kids with tablets [Survey report]. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.minerandcostudio.com/tv-is-now-the-second-screen>
 11. National Association for the Education of Young Children & Fred Rogers Center for Early Learning Children's Media at Saint Vincent College. Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8 [Электронный ресурс] // Washington, DC, 2012. URL: http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS_technology_WEB2.pdf
 12. *Spitzer M.* Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit runiniert. Droemer, München, 2015.
 13. The Common Sense Census: Media use by kids age zero to eight 2017 [Электронный ресурс] // Common Sense Media. URL: <https://www.common Sense Media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017>
 14. US Department of Education & US Department of Health and Human Services. Policy brief on early learning and use of technology [Электронный ресурс] // Washington, DC, 2016. URL: <http://tech.ed.gov/files/2016/10/Early-Learning-Tech-Policy-Brief.pdf>
 15. Using digital touch technologies to support children's learning [Электронный ресурс] // Australian Children's Education and Care Quality Authority. URL: <https://wehearyou.acecqa.gov.au/2015/07/15/using-digital-touch-technologies-to-support-childrens-learning/>
 16. *Vaala S. & Hornik R.* Predicting US infants' and toddlers' TV/video viewing rates: Mothers' cognitions and structural life circumstances // *Journal of Children and Media*. 2014. no. 8. pp. 163–182.

Феномен «развитого детства» в культуре

Кудрявцев В.Т.

*доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая
психология детства» МГППУ, Москва, Россия,
kudryavcevtv@mgppu.ru*

Стремительное и разнообразное изменение детства в мире XXI века, которое обнаруживает себя в жизни, в характере развития каждого ребенка, порой обескураживает мир взрослых. Сейчас уже уместно сравнивать детей-пятилеток с их сверстниками не двадцати пяти, а пятилетней давности: различия проступают налицо. Взрослых это одновременно восхищает, радует и настораживает. Но, как говорил Спиноза, здесь нужно «не плакать, не смеяться, но понимать».

О том же предупреждала Л.Ф. Обухова (2012): «Современным детям не нужно приносить воду, колоть дрова, топить печь, мыть посуду, стирать белье. У них есть компьютеры, мобильные телефоны, электронные книги, игровые приставки, видеотренажеры, интерактивные игрушки и многое другое. Их рано учат читать и писать. Несмотря на это изобилие, направленное на стимулирование, ускорение психического развития, современные дети проходят те же самые этапы развития личности, намеченные в периодизациях З. Фрейда, Э. Эриксона, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. Никаких существенных преобразований в психическом развитии в новом веке не произошло. Можно заметить лишь некоторые временные колебания в сроках появления тех или иных психологических новообразований».

Детство вырвалось из детской. Детство открылось преображающему миру и с ним обретает новый образ (пресловутое «цифровое детство» – лишь его грань!). Воссоздать этот образ, работать с ним не по силам одним педагогам и психологам. Историки, культурологи, социологи, экономисты, специалисты в области IT и многие другие – им в помощь, и лишь сообща они смогут построить ту «науку о детстве», которая соответствовала бы его современному образу. Равно как и образовательную практику. Таковую, которая бы не плелась в хвосте социокультурных изменений, в которые вовлечено детство, как традиционное обучение в хвосте развития (по выражению Л.С. Выготского), а в чем-то вела их за собой. Сегодня эта возможность перестает быть утопией. Открылись друг другу и два сообщества – детское и взрослое, благодаря чему вырастают новые формы социальности, детско-взрослых сообществ.

Полноценное детство – детство самоценное. «Детство ради детства». Утопия, лозунг или историческая необходимость? То, что человечеству нужно осознать как необходимое условие его жизни в современном

мире. Осознать и... создать. Совместными усилиями взрослых и детей. Любое детство творится, создается, т.е. является не данностью, фактом, а артефактом человеческой культуры. Особенности этого творения – «детворения» – меняются от века к веку, в зависимости от того, какое место занимает ребенок в обществе (Д.Б. Эльконин).

И тут важно понять, к какому историческому типу относится современное детство.

Культурно-исторические формации детства

В 1990-х гг. автор сделал попытку предложить типологию *культурно-исторических формаций детства*, воспроизводящую логику исторического развития человеческого детства в культуре (В.Т. Кудрявцев, 1996, 1999). Изложим это, по необходимости, схематично.

С опорой на каузальную схему анализа предьстории и истории детства, намеченную Д.Б. Эльконым (1989), могут быть выделены три исторических формации детства: **квазидетство, неразвитое детство, развитое детство.**

Квазидетство непосредственно характеризует предьсторию детства. Оно сложилось на ранних этапах человеческой истории, в эпоху невыделенности детского сообщества из взрослого. Непосредственно включаясь не только в трудовую деятельность, но и в ритуальную практику взрослых, подрастающие поколения осваивали уже относительно сложившееся необыденное символическое пространство. Это явилось исторической предпосылкой возникновения игры, сущность которой объективировалась в доопределении, достраивании, «ресимволизации» детьми данного пространства. Вполне закономерно, что первые игры и игрушки долгое время выполняли одновременно и собственно игровую и ритуальную функции. Без традиции включения ритуальных предметов – прообразов символической игрушки – в так называемые архаические игры дальнейшее игровое употребление упрощенных орудий труда (по Эльконину) было бы невозможным. Дети просто не смогли бы осмыслить общее значение данного действия.

Архаическая ритуально-игровая символика выступала для ребенка средством практического размышления о действительности (С.Л. Новоселова), но не средством осмысления своего места в ней – уже потому, что само это место еще исторически не оформилось. В этой символике находили свое выражение интенции пока еще внутренне не дифференцированного родового самосознания.

По схеме Д.Б. Эльконина дальнейшее усложнение содержания и форм трудовой деятельности сделало невозможным полноценное участие детей в ее осуществлении. Эта историческая метаморфоза и привела к выделению мира детства из мира взрослости. Перед детьми тем самым возникает *новая социальная задача интеграции во взрослое сообщество.*

Она носит творческий характер, т.к. предполагает поиск и освоение, развитие и утверждение своей собственной – человеческой – сущности, образ которой не дан ребенку, а лишь задан взрослым сообществом через идеальные формы культуры (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин). Возникновение этой задачи – событие чрезвычайное, имеющее поистине всемирно-историческое значение. Историкам еще предстоит оценить его. Ведь оно знаменует собой изменение самого способа функционирования и развития человеческого сообщества.

В этой ситуации функцию средства преодоления разрыва межпоколенной связи берет на себя игра, прежде всего – ролевая, где дети, согласно Д.Б. Эльконину, моделируют социальные отношения взрослых. Однако сам по себе факт появления в истории ролевой игры еще не дает основания судить о возникновении у человека развитого детства. В качестве способа моделирования смысловых оснований деятельности взрослых игра явилась социально-педагогическим инструментом проектирования того типа детства, который можно назвать **неразвитым детством**. Социальная конструкция такого детства целиком и полностью функционирует в режиме социализации, освоения ребенком строго очерченного поля «готовых» смыслов деятельности взрослых людей.

Подлинное, или **развитое**, по терминологии В.В. Давыдова, детство, соответствующие ему тенденции детского развития могли возникнуть в ситуации, когда дети получили возможность свободного обращения с тем смысловым содержанием, которое репрезентировалось в игре. На определенном историческом этапе дети начинают активно экспериментировать в игровой форме с образами социальных отношений взрослых, а не просто моделировать данные отношения (в концепции же Д.Б. Эльконина предпочтение отдается именно последнему). Смыслы и мотивы взрослой деятельности перестают быть для них чем-то самоочевидным и «готовым», – тем, что предстоит только «вычитать» из текста игровой роли. В игре происходит несанкционируемая обществом проблематизация, «остранение» (В.Б. Шкловский) нормативных образов взрослости в форме инверсии, пародии и т.д. Яркий пример – явления детской субкультуры как особой формы инициации межпоколенного диалога со взрослым.

Таким образом, игра как целостное произведение культуры служит своеобразной моделью зоны отдаленного развития ребенка, «...верхняя граница которой носит исторически (и психологически) подвижный характер. Эта модель несет в себе специфический «культурный код» (по В.П. Зинченко) детского развития. Но этот «код» может не совпадать с теми социально-педагогическими установками, которые непосредственно реализует через игру взрослое сообщество. Этим детерминируется внутренний потенциал детского развития.

Переосмысливая в игре содержание заданной идеальной формы, дети пытаются получить ответы на вопросы, касающиеся их собствен-

ного бытия, а не только бытия людей взрослых. По квалификации Д.Б. Эльконина, образ взрослости (подчеркнем: всегда принципиально незавершенный, неполный, пребывающий в становлении) предстает ребенку прежде всего как объективированная проекция его собственных будущих возможностей. Источник этих возможностей, а значит, и психического развития в целом – не абстрактная «идеальная форма», а ее внутренняя проблемность, за которой стоит непрерывно возобновляемое в истории несовпадение целей и результатов деятельности (Гегель) взрослых людей. Поэтому ориентация на образ взрослости предполагает не только воспроизведение наличных социальных ситуаций развития, но и их постоянное преодоление.

Этот образ (как идеальная форма) приобретает черты двуликого Януса. С одной стороны, он обеспечивает социализирующую функцию игры (передачу некоторой суммы общественно необходимых ЗУНов), с другой – становится орудием свободного и творческого самоопределения ребенка в культуре, в процессе которого дети осваивают креативный потенциал рода, не только уже реализованные, но и непроявленные, скрытые возможности созидательной деятельности людей. Подобная двойственность идеальной формы, «вращенной» в индивидуальное субъектное пространство ребенка, создает условие для развития у него умения осмысленно, а затем и рефлексивно выделять потенциальные поисково-ориентировочные компоненты из эмпирически гомогенного потока деятельности (чужой и своей). Это может находить свои проявления в «умении ставить проблемы», в «чувстве комического», в различных видах коммуникативной инициативы и т.д. Так складывается главная предпосылка возникновения в истории феномена развитого детства.

В связи с этим исторически новая, беспрецедентная задача встает и перед взрослым сообществом. Оно сталкивается с необходимостью трансляции социокультурного опыта подрастающим поколениям в его всеобщей, а не частно-специализированной форме. Имеются в виду не столько обобщенные формы репрезентации операционно-технических составляющих деятельности, сколько способы моделирования ее ориентировочно-смысловых, т.е. собственно психологических звеньев. В силу необходимости конструирования таких моделей и их закрепления в образовательном содержании сами эти звенья предстают взрослому сообществу в качестве особого предмета рефлексии. Возникновение первобытной мифологии и искусства были лишь этапами на пути к этому. Подлинно рефлексивное отношение человечества к собственным поисковым духовно-практическим возможностям и их смысловым источникам инициировалось указанной задачей.

Выделенные формации детства могут быть соотнесены с соответствующими типами: а) детско-взрослых общностей; б) совместной де-

тельности ребенка и взрослого; в) доминирующих генетических перспектив ребенка, а также с г) моделями культуросоования в онтогенезе.

Так, формации квазидетства соответствует простая, недифференцированная, тождественная себе детско-взрослая общность. В недрах последней складывается репродуктивный тип совместной деятельности ребенка и взрослого. Данный тип совместности построен на уподоблении действий ребенка внешней – предметной форме культурного образца взрослого, не различаемой с его внутренней – ориентировочно-смысловой формой. Доминирующая генетическая перспектива ребенка при этом – зона ближайшего развития (ЗБР), содержание которой исчерпывается общественно необходимым набором специализированных знаний, умений и навыков, заданных через нормативный образ взрослости (при непосредственном вовлечении подрастающих поколений в деятельность взрослых). Модель культуросоования – ограниченный выбор наличных социально закрепленных способов действия (схем деятельности); освоение предметно-операционных кристаллизаций деятельности.

Формации неразвитого детства присущ сложный, органический, развивающийся тип детско-взрослой общности. В этих условиях оформляется квазиэвристический тип совместности – имитационное моделирование взрослым и ребенком творческого поиска внутренней формы образца (ср. «исследовательский метод» в обучении). Доминирующая генетическая перспектива характеризуется расширением исходной ЗБР и переходом в зону (зоны) более отдаленного развития.

Этот переход обусловлен необходимостью обобщенной репрезентации усложнившихся структур социальной деятельности, одной из форм которой выступают смысловые образы взрослости (в сюжетно-ролевой игре). Возникают тенденции к саморазвитию, правда, как артефакт «нормативного» хода развития. Модель культуросоования – символическое замещение наличных альтернатив (предметов и способов действий с ними), которые задаются в широком социально определенном пространстве выбора; освоение смысловых кристаллизаций деятельности. Эта модель (как и указанная формация детства в целом) образует традиционный объект культурно-исторической психологии.

Формация развитого детства соотносима с гармоническим, самостановящимся типом детско-взрослой общности. Конкретным воплощением такой общности является развивающий тип содействия – равноправный совместный поиск ребенком и взрослым внутренней формы образца, ее проблематизация и переконструирование в акте сотрудничества. Доминирующий генетический вектор – размыкание ЗБР – через зону более отдаленного развития – в перспективу безграничного становления человека субъектом культуры и истории. Механизм и инструмент такого «размыкания» – проблематизация содержания об-

щественного опыта, которая на деле представляет собой способ переосмысления (преобразования) сложившегося смыслового образа взрослости, т.е. динамичной проекции психологической будущности самого ребенка (по Д.Б. Эльконину). Тем самым создается основа для расширенного воспроизводства индивидуальных духовно-практических возможностей ребенка, а через это – и производства новых универсальных способностей. Модель культуросоотнесения – инициативное преодоление наличных ситуаций выбора, оформленных в структуре тех задач, которые непосредственно ставит перед детьми взрослое сообщество, дополнительная проблематизация этих задач, существенное переконструирование общественно выработанных средств их решения.

Детство 21 века, несомненно, обладает всеми чертами развитого, но удерживает и черты предшествующих формаций детства – неразвитого детства и даже «квазидетства».

Детство – бесполезное и полезное

Тысячелетиями место ребенка, детства внутри социокультурного целого определялось критериями «социальной полезности» детей, приравниваемой к их полезности для взрослых. Не столько в виде непосредственных помощников, сколько в образе живых носителей социального опыта в его элементарных эталонных формах, через которых он передается от поколения к поколению. В отличие от «неживых» – например, орудий труда, в которых этот опыт уже «запечатан» в виде послания. Но «распечатать» и «прочитать» это послание, чтобы впоследствии «передать» его, могут только «живые». Неудивительно, что в ряде архаических культур Африки дитя воспринимается как вещь или как нечто среднее между человеком и вещью. Путешественники, проповедники, этнографы неоднократно сталкивались в туземных обществах со своеобразным явлением – «институтом свободного воспитания» маленьких детей, где они целиком предоставлены сами себе, и царит вседозволенность. Этот «либерализм» объясняется очень просто – взрослые до поры до времени не видят в детях людей, членов сообщества. Как только это происходит, дети берутся под жесткий авторитарный контроль взрослых и на правах материала попадают в «машину социализации». Хотя, что архаика? В античной Греции – обществе, где человек, если он не раб, имел статус свободного гражданина полиса, и даже в Риме, который заложил основы европейского права, был узаконен инфантицид (детоубийство). От детей, не способных в силу ряда физических или психических ограничений стать нормальными представителями взрослого общества, легко избавлялись. Бесполезное детство!

Обратим внимание: представлять будущее взрослого сообщества – в этом усматривалась ценность детства. Во многом усматривается и по сей день. Ведь даже сегодня, говоря (и реально заботясь!) о дошкольни-

ках, мы часто начинаем с деклараций о важности закладки в этом возрасте «фундамента для будущего», перечисляем те проблемы и риски, которые могут возникнуть в школьном учении и дальше, если не устранить их предпосылки уже сейчас, просчитываем кратчайшую дорогу, по которой малыш из дошкольной группы доберется до престижного университета... Дитя в семье – нередко лишь символ любви и единения тех, кто его породил. Новорожденный вызывает тем больший восторг и умиление взрослых, чем больше он обнаруживает черты внешнего сходства с мамой или папой, бабушкой или дедушкой. «На кого он похож?» – один из первых вопросов, который обычно задают о ребенке.

Получается, что *ценность детства «освящена» какой-то другой ценностью, более высокого порядка. И детство не является самоценностью для взрослых.* Средневековая живопись изобилует изображениями младенца-Христа. Но это – не ребенок, а аллегория чистоты и безгрешности, символ «пропуска» в Царствие Небесное. Как отмечает французский историк Филипп Ариес, дети аристократов на более поздних картинах – воплоители родового призвания. Отцы в уменьшенном масштабе: не шпаги, а шпажонки, не камзолы, а камзолчики, не сапоги, а сапожки. Пухлые личики со взрослым выражением причастности к делам чуть ли не государственной важности. Дети простолюдинов растворены во взрослых толпах, не выделены, а уж тем более не индивидуализированы. Как отмечает Ариес, лишь в XVI-XIX вв. на полотнах появляются «детские дети», дети, предоставленные себе, решению своих проблем. В живописи все чаще фигурирует сюжет детских игр и развлечений. Так обнаруживает себя принципиальное изменение в самосознании европейцев. Но в жизни общества детство остается введением во взрослую жизнь, с поправкой на возрастные возможности детей (Aries, 1973).

Казалось бы, иное дело – японская культурная традиция. Ей, как известно, присущ культ ребенка в первые годы жизни, открыто поддерживаемый институтами общественного и семейного дошкольного воспитания. Однако в действительности этот культ зиждется не столько на признании самоценности детства, сколько освящается «со стороны» древним синтоистским культом почитания предков (первоначально императора – синто, по-японски: отсюда образ «ребенка-царя»), которые находят свое продолжение в детях (Ю.Д. Михайлова). Ребенок, таким образом, уподобляется священной корове, которая священна отнюдь не в силу своей собственной, «коровьей», сущности, а лишь постольку, поскольку является символом чего-то другого. *Аллегории, метафоры, символы занимают место реального ребенка.*

Из того же ряда слоган: «Дети – наше будущее». Наше – а не их! А мы-то уж свое будущее знаем. И, стало быть, знаем, чего, пусть не требовать, пусть мягче – ожидать от наших детей.

Уверенность в этом была подорвана на стыке двух столетий, двух тысячелетий.

«Шок детства» как «футуршок»

Почти полвека назад, в 1970 г. увидела свет книга американского мыслителя и футуролога Элвина Тофлера «Шок будущего» (Тофлер, 2008). В ней шла речь о тех глобальных изменениях, которые уготовило себе человечество и к которым оно явно не подготовлено. Мы часто повторяем: «вызовы современности...». Как если бы речь шла о какой-то чуждой стихийной силе, наподобие цунами или гигантского астероида?

Но ведь это – «астероиды», которые создаем мы сами и не можем потом «поднять». К тому же – на лету, в контексте нарастающих мировых изменений. Кто кому бросает эти вызовы? Мы – сами себе, часто сами себя в них не узнавая. Тофлер писал: «Мы все дальше удаляемся от общества безликих, лишенных индивидуальности гуманоидов и движемся к обществу, для которого будут характерны множественность жизненных стилей, обладающих более ярко выраженной индивидуальностью» [5, с. 135]. Один из таких «жизненных стилей» – современное детство, утратившее свойство классической управляемости со стороны мира взрослых.

«Десятилетие детства в России» – прекрасный шанс для взрослых. И воспользоваться им нужно здесь и теперь. За 10 лет детское поколение уже само как-то повзрослеет. А взрослый должен стать для ребенка тем, кем хочется и достойно быть человеку. Сознательно взрослым, а не по паспорту, аттестату или занимаемой должности. Свободным, безраздельно ответственным, верящим, понимающим, чувствительным, великодушным, умным, мыслящим, творческим, страстным, вдохновляющим, интересным всем остальным и обязательно самому себе, растущим... Мужественным не «вообще», а в своей любви. Не только к детям. Не навязывающим детям свои психологические защиты, на которые он, конечно же, имеет право – но для «незаметного использования».

А взрослые «защищаются» от уже наступившего будущего. Порой совсем не по-взрослому. В одном российском городе открыли детский сад для взрослых. Для состоятельных взрослых, которые стремятся хотя бы на время скрыться от своей взрослости. Даже забирать «чадо» из садика будет специально нанятый «родитель». Придумано не у нас. В Европе и Японии такие сады существуют. Но «родитель» не претендует на родительские права, а «дети» отдают себе отчет в том, что играют в детство. Хотя эта игра – сама по себе симптом. Человечество вошло в XXI век с продуктивной изобретательностью взрослого, за которой не угоняется его исторически подростковое (по многим характеристикам) самосознание.

Еще в 90-е гг. в американских (и отдельных российских) исследованиях была зафиксирована тенденция размывания родительской идентичности у современных молодых людей. Проще говоря, заводя детей, они

не воспринимают и не принимают себя в качестве родителей, которые в их сознании подменяются «нянями», «гувернерами», «добытчиками», «охранниками», нередко, что особо примечательно, «старшими братьями и сестрами». Повторим: тогда это была еле уловимая тенденция, которая обнаружилась при помощи особых (прожективных) методик. Сегодня, когда мамы и папы 90-х уже потихоньку становятся бабушками и дедушками, мы сталкиваемся с феноменом психологической неготовности к родительству в мире мальчиков и девочек, перед которыми возникла реальная перспектива когда-нибудь состариться, так и не повзрослев.

Вместо родительского чувства – подростковая гиперкомпенсация взрослости, инструментом которой становится собственный ребенок. Упования на аморфность, невнятность критериев взросления в нынешнем обществе ничего не объясняют и никого не оправдывают. Никуда не делась необходимость думать и поступать по-взрослому: самостоятельно, свободно и ответственно. Другое дело – рост неопределенности ситуаций, в которых взрослым приходится доказывать свою взрослость не трафаретными угрозами и применением силы, а чем-то другим. Не тем, что можно взять напрокат из телевизора, Интернета или разговоров на лавочке у песочницы, изредка прерываемых окриками на копошащихся чад. Речь не столько о тех проблемах, которые «создают» современные дети современным взрослым. Равно как и не о проблемах, которые дети испытывают и переживают в негативных формах. По большому счету, дети – всегда новые. Они встречают любую новизну естественно, как «нормальную данность»: им не с чем соотносить свои представления и чувства. Проблемы «новым детям» могут «создавать» только «старые взрослые», пасующие перед новизной, тем, что они сами и изобрели. Без попыток хоть как-то «предугадать, как наше слово отзовется». Таков, к примеру, цифровой мир. И вот уже рождается «цифровое детство» – проблема для взрослых...

Если бы вся агрессия мира таилась в телевизорах, компьютерах, гаджетах, игрушках, даже в настоящем оружии! Границы между первым, вторым, третьим и четвертым размываются совсем не случайно. Агрессия – родом оттуда, где они уже давно снесены. Где игрушечник, по большому счету, не может быть добрее политика или генерала.

Мир не готов к встрече с детством. В то время, как Януш Корчак писал: «Не забывай, что самые важные встречи человека – его встречи с детьми. Обращай больше внимания на них – мы никогда не можем знать, кого мы встречаем в ребенке» [2, с. 127].

А главное место встречи, которое изменить нельзя, – образование. Здесь и узнаем, кого встречаем. Но это место нужно подготовить.

Развитое детство немыслимо без развивающего образования (В.Т. Кудрявцев, 1996). Но еще чего-то большего.

Развитое детство и развивающее детско-взрослое сообщество

Понять очевидные факты изменения детства невозможно без понимания, рефлексии (ясно, что в основании – междисциплинарной и философской) порой менее очевидных метаморфоз взрослости. Мы уже приводили замечательную формулу Д.Б. Эльконина: взрослость – не образ другого человека, пусть трижды важного, а моя собственная перспектива, какие бы коррективы я ни вносил в нее своей жизнью. Это – закон с момента разделения мира людей на взрослое и детское сообщества; он действует, покуда общество само себя разделяет на взрослых и детей. А дальнейшими сценариями мы не располагаем.

Когда-то (совсем недавно) во взрослости для ребенка пряталась тайна, а во взрослении – интрига. Сейчас вся взрослость – напоказ. Не только благодаря телевидению и интернету. Взрослые щедры на «откровения» в своих повседневных бытовых экспрессиях, порой выдавая нечто, очень похожее на «детское». Они импульсивны, капризны, обидчивы, не всегда чувствительны к действительно зыбкой в современном мире границе игры и «всамделишности», склонны к перекладыванию труда индивидуального сознания на коллективное бессознательное и оправданию своего поведения существованием худших образцов, предпочитают мифы знанию, отличаясь от детей разве что болезненной серьезностью. Хотя и ее нетрудно узнать в игре дошкольников в школу.

Взрослеть без тайны, без интриги трудно. Тем не менее дети взрослеют. Примеряя меняющуюся взрослость на себя и – через себя – оценивая ее на прочность. Но о результатах этой примерки мы пока почти ничего не знаем. Тут уже – интрига для нас.

Говорят: уходит игра... Откуда, от кого? (Да и куда? – как спросил в своих стихах педагог и поэт Вадим Левин). Взрослые и тысячу лет назад, и сегодня являются инициаторами процесса детской игры, но его творцами они могут быть только вместе с детьми. Взрослый, даже если мы его полностью отстроим от организации детских игр, останется их главным героем. Я имею в виду не только классическую сюжетно-ролевую игру – игру по взрослым сюжетам и с принятием взрослых ролей. Взрослый – не набор полномочий, недоступных ребенку. Взрослый – чудо. Доктор притягивает не белым халатом и стетоскопом как символическими атрибутами своей «власти» над больными, а тем, что может спасти жизнь, даже без этих атрибутов. Тут он – «герой», а быть просто при атрибутах – роль.

Маленьким автор тоже искал «героя». Искал и придумал – «грузчика Юру», в которого заставлял играть со мной маму часами. Хитрость тут состояла в том, что «Юра» не просто таскал вещи. Он мог выполнить любую работу, дать дельный совет по любому вопросу, демонстрируя при этом образцы бескорыстия, честности, благородства, доброжелательности. Такой домашний титан, вроде книжного дяди Степы. Про-

фессиональная роль оказывалась тесной для игровой. Рабочий узкой и не самой высокой квалификации был для меня важен прежде всего как «объемный», разносторонний человек. И выбранная для него профессия грузчика, видимо, служила неким символом мужественности, силы и основательности. Как я сейчас понимаю, «Юра» и был моим «обобщенным образом» взрослости, образующей чертой которой является «героизм». Вспомнился Сальвадор Дали: «Геройство – род моих занятий».

Но ведь из таких черт и черточек дети конструируют образы взрослости, образы своего грядущего в режиссерских играх, в том, что в западной детской психологии (С. МакКейт и др.) называют «паракосмами», вымышленными мирами (спонтанный синтез игры и чего-то подобного проектированию), в которых так или иначе жил ребенком каждый, у кого было детство. Там очень мало от взрослого с атрибутами взрослости, т.е. от роли. Взрослые, как правило, не узнают себя в таких играх – это и вправду трудно. Не узнают – а потому и не участвуют в них, предлагая детям некие квазиигровые формы, в которых шаблонные представления о том, что нужно и доступно ребенку, переплетаются с собственной недоигранностью («нереализованными тенденциями»).

Если замкнуться на них, то мысль об «игровом апокалипсисе» неизбежна. Но мир детской игры богаче. Хотя в нем остается все меньше детского. А главное – по-настоящему взрослого, к которому тянется детское.

Взросление невозможно без тайны и героя, героя – во взрослом и себе. И тут «герой» именно *воспитывает* «героя».

Вот и возникает вечный «Эльконинский» (поставленный Даниилом Борисовичем) вопрос относительно взрослого и ребенка: *кто кого «социализирует», «воспитывает»?* Кто в ком «инициирует» человеческое и человечесное?

...Вторая половина младенчества. Возраст, когда ребенку уже мало, чтобы взрослые лишь демонстрировали ему свои бескорыстные чувства любви, нежности, сопереживания и др. «Непосредственно-эмоциональное общение» (Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина) постепенно переходит в русло «делового сотрудничества», связанного с решением простейших задачек – вместе поиграть с погремушкой, подтолкнуть партнеру (взрослому) мячик и т.п. Младенец начинает испытывать потребность в *оценке* своего участия в «общем деле». Разумеется, в оценке положительной, но именно – *за дело*.

Дальновидный взрослый всегда поощряет и культивирует подобные проявления. Он расширяет круг предметов, с которыми ребенок сможет производить все новые и новые действия. Вот, к примеру, только что приобретенная машинка превосходно подходит для этого. Поиграем с ней: повращаем ее колесики, разгоним, понаблюдаем, как весело мигает ее огонек... И взрослый в подобающей случаю серьезной, дидактической манере пытается организовать деятельность ребенка с игрушкой. Какое-

то время внимание младенца приковано к привлекательной и полезной, с точки зрения взрослого, вещи, однако вскоре оно затухает. И тут-то выясняется, что у новинки имеется «конкурент»... Из всего многообразия игрушек малыш выбирает старенькое и невзрачное резиновое колечко и делает все, чтобы «заинтересовать» им своего наставника. Младенец протягивает к нему ручонку с колечком, размахивает колечком, как волшебным жезлом, перед лицом взрослого. Действия ребенка в чем-то напоминают ритуал, смысл которого скрыт для непосвященного.

Чтобы его приоткрыть, взрослому надо стать «немного» жизненным психологом. Тогда, возможно, он припомнит, как некоторое время назад «занимал» малыша тем самым колечком и под какой яркой эмоциональный аккомпанемент (ласковый разговор, нежные поглаживания по головке и ручкам и т.п.) это происходило. А припомнив, может быть, поймет, что при помощи колечка ребенок стремится вернуть событие *того* замечательного общения. Для младенца колечко воплощает его собственную живую эмоциональную память о событии общения со взрослым. О событии воспитания. А воспитание, как хороший император, по Лао-Цзы, всегда незаметно. Оно творится без шумных кампаний в пар, которых целиком часто уходят «стратегии» и «концепции». Точно так же, без постороннего «шума», воспитывает история, искусство, вся культура, повседневность в ее лучших неповседневных явлениях...

Колечко для младенца – одновременно и «тотем», символ родства со взрослым, и «магический кристалл», сквозь призму которого способна по-новому преломиться человеческая сущность взрослого, и (в чем-то) «амулет-талисман», залог постоянства переживаемого эмоционального благополучия. Отказ от машинки в пользу колечка ведет к *разрыву* заранее намеченной и претворяемой взрослым «линии поведения» в отношении ребенка.

Ребенок стихийно превращает колечко в некий знак – «знак» ПРОБЛЕМЫ, которую он фактически ставит перед взрослым. Ведь для взрослого мотив вовлечения *этого* предмета в ход взаимодействия вовсе не очевиден, а инициативное обращение ребенка к нему через предмет выглядит явно *избыточным* с позиции норм обыденного нормосообразного поведения. Взрослый-то руководствовался вполне ясной дидактической целью – вызвать познавательный интерес к новой игрушке и научить младенца каким-то приемам ее использования. И не сумел увидеть главного: неосознанного стремления «обучаемого» сохранить *смысл* деятельности, найти или придать его ей заново. Между тем, это и есть то необходимое условие, при котором ребенок сможет успешно научиться еще очень и очень многому. Малыш по-своему решал «задачу на смысл» (как сказал бы выдающийся психолог А.Н. Леонтьев) и справился с ее решением вполне успешно. Это и требовалось осознать

взрослому, привыкшему фиксировать в любой задаче прежде всего познавательные или утилитарно-исполнительские цели.

Кстати, вот она, как на ладони, – вся драма образования! Мы приходим к детям со «значениями» (общественными значениями вещей), а они от нас ждут «смысла», с которым, кстати, готовы принять все эти значения. Мы задаемся целью их учить («транслировать значения»), а им нужно... воспитание, наполняющее жизнь смыслами! В том числе и для того, чтобы научиться учиться, ибо это – «смысловая задача».

Из чего же состоит воспитание? Из доверия ребенка взрослому, усиленного верой взрослого в ребенка. По большому «гамбургскому» счету ничего другого в воспитании нет. Из этого ценнейшего сплава – изначального детского доверия и безусловной взрослой веры – позднее способны рождаться великие дела, гениальные решения, высокие поступки.

А бывает, когда взрослый может только доверять ребенку, а ребенку остается лишь верить, прежде всего... в свои силы, ибо силы взрослого уже на исходе. Как в прекрасном рассказе Джеймса Олдриджа «Последний дюйм» (из тех, кто не читал, но «провел детство» в 50–60–70-х годах, возможно, кто-то вспомнит одноименный фильм Теодора Вульфвича и Никиты Курихина). Он о том, как трудно верить и доверять, когда сам ход событий противен этому. Да и нет тому особых оснований в отношениях двух родных, но абсолютно одиноких, равноотчужденных друг от друга людей – отца и сына, людей, у которых отсутствуют даже малейшие крупницы взаимного опыта «доверия – веры». Отец ведь не занимался воспитанием сына и, соответственно, не мог почерпнуть из этого занятия никаких жизненных уроков. Сплотиться и по-настоящему узнать друг друга их заставляла задача выживания.

...Сын тащит истерзанного в океане акулами отца к самолету. До самолета рукой подать, остался последний дюйм, но этот путь вмещает непрожитую жизнь. А еще одна – впереди, в воздухе. Выбирать приходится из двух «пилотов», «первый» из которых вот-вот умрет от кровопотери, но еще может проинструктировать «второго». «Второй» садится за штурвал... Они долетают.

Казалось бы, вот она – «школа воспитания», «школа героизма», для одного – взросления, для другого – мужания... Но удастся ли им поменяться – не только местами? Выйдя из экстремальнейшей ситуации, где на кон поставлена жизнь, с доверием к миру, друг другу, верой в самих себя? Даже вместе осилив свой «последний дюйм»? Стать друг для друга «героями», вернуть и доверие, и веру туда, где бороться не надо? Где надо просто жить.

Смысл «социальности» в том, что люди внутри нее вместе становятся и остаются людьми. В любых обстоятельствах. Необратимо. Даже если от общества останется один человек, состоявшийся «социально», он человеком и останется. «Социальность» – иммунитет от бесчеловеч-

ного, от одичания, в которое очень легко впасть, не покидая круга людей. В нем чаще и впадают. А «социальность» узнается в отшельниках, странниках... «Социальность» – иммунитет, всякий раз заново приобретаемый. Ведь она – не совокупность индивидов, живущих сообща и на многое не способных друг без друга. Под эту квалификацию подойдет и стадо, и стая, и даже колония. «Социальность» – это чувство локтя, которого нет рядом. И сердца, которое бьется где-то далеко и неслышно. И мысли, которая проникла в природу того, о существовании чего ты даже не подозреваешь... Например, об особой «социальности», которая еще не может заявить о себе на общепонятном языке. Скажем – о «социальности» детской.

В ней перемешаны собственно «социальное» и индивидуальное, глубоко личное, значения и смыслы, нормативность и подчас кажущееся «аномией». Взрослые стремятся придать этому порядок – прозрачный и комфортный, прежде всего, для них самих. Не сознавая, что действуют при этом трафаретно-школярским, т.е. совсем не взрослым способом. Отбивая извечную тягу ребенка к себе самим, в какой бы необычной форме она ни представала. О ней писал в своих научных дневниках Д.Б. Эльконин (1989).

О ней, по сути, и все книги Януша Корчака. Что книги – почти вся энергия его жизни ушла на поддержку этой тяги, без которой история человечества просто бы остановилась, да и не началась бы.

Большой человек, который дважды был маленьким. Точнее, был и снова стал, поднявшись выше всех больших людей – это и есть условие существования развивающегося детско-взрослого сообщества.

Такими людьми были и Януш Корчак, и Даниил Борисович Эльконин, и, бесспорно, Людмила Филипповна Обухова.

Литература

1. Интервью с Людмилой Филипповной Обуховой [Электронный ресурс] // Символодрама. 2012. № 1–2. URL: <http://symboldrama.org/events/intervyu-s-lyudmiloy-filippovnoy-obuhovoy>.
2. Корчак Я. Как любить ребенка. М., 1990.
3. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. I, II. Дубна, 1997.
4. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Рига, 1999.
5. Тофлер Э. Шок от будущего. М., 2008.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
7. Aries Ph. Centuries of childhood. Harmondsworth, 1973.

«Язык» и «речь» в системе онтогенеза психологических возможностей человека

Нечаев Н.Н.

*академик РАО, доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая
психология детства» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nechaevnn@mgppu.ru*

В контексте задач создания цифровой среды, ставшей глобальным вызовом современности, из-за которого практически меняются все сферы деятельности человека, приходится задуматься о том, что на самом деле значат такие привычно употребляемые слова, как «язык» и «речь» – они недаром поставлены в кавычки. Действительно, эти собственно лингвистические термины связывают с достаточно широким спектром самых различных явлений: язык животных, язык жестов, язык рекламы, машинный язык, речевой сбой и т.п. Важно понять, каково место всех этих явлений в системе развития человека, особенно на его начальных стадиях, поскольку проблема развития прочно связана с технологическими изменениями самой среды человеческой деятельности.

Исследование этой фундаментальной проблемы в русле культурно-исторической психологии и деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) вызвало к жизни не менее важную проблему взаимосвязи между орудием и знаком в процессе развития ребенка, которая в наше время предстает как проблема взаимосвязи предметной деятельности и общения. В наших работах [7; 8; 9] показана возможность преодоления противоречий между теоретическими позициями Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева по данной проблеме через анализ развития форм совместной деятельности, что открывает путь и для определенного пересмотра привычных представлений о месте «языка» в системе деятельности человека и роли «речи» в развитии психологических возможностей ребенка.

В докладе представлен новый взгляд на язык и речь и их место в системе деятельности человека, прежде всего, в онтогенетическом аспекте. Основой для разработки этого взгляда является анализ развития форм совместной деятельности ребенка и взрослого, опирающийся на парадигму культурно-исторической теории, а также деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин). Другим исходным моментом являются работы М.И. Лисиной [5], в которых общение рассматривается как коммуникативная деятельность.

Представление о совместной деятельности как диалектическом единстве предметной деятельности и общения, предложенное автором в его предыдущих работах, позволяет рассмотреть взаимодействие ребенка и

взрослого как реализацию базовой потребности ребенка в другом человеке, выступающей в виде «комплекса оживления», являющегося «первичной» формой коммуникативного акта. С этой точки зрения утверждение Л.С. Выготского [2] о столкновении «развитых, культурных форм поведения, с которыми встречается ребенок, с примитивными формами, которые характеризуют его собственное поведение» рассматривается как спорное. Автор противопоставляет этому взгляду утверждение, что уже самые первые формы поведения ребенка должны рассматриваться как результаты «аккультурации» активности ребенка, присущей ему как живому существу, включенного фактом своего рождения в систему отношений, составляющих его социальную ситуацию развития.

Показано, что «трансформация» активности ребенка в формы его деятельности, происходящая прежде всего в сфере коммуникации со взрослыми, отражает возникновение и развитие тех ее способов и средств, за которыми стоят те первичные коммуникативные значения, которые необходимы ребенку для осуществления взаимодействия. Наличие этих значений наглядно демонстрирует известный «комплекс оживления», представляющий форму коммуникации и характерный для самого начального этапа младенческого возраста, а также последующие формы его «доречевого» развития в виде гуления и лепета. Отмечается, что хотя средства коммуникации, используемые ребенком в этих формах, внешне разительно отличаются от форм и средств коммуникации взрослых, в принципиальном плане они реализуют коммуникативные потребности ребенка, так как с их помощью реализуются те коммуникативные намерения, которые возникают в процессе развития совместной деятельности ребенка и взрослого.

В свою очередь это означает, что в ходе развития ребенка коммуникативные значения возникают значительно раньше, чем появляется собственно речь в форме привычной «вербальной» коммуникации. Эту парадоксальность речевого развития ребенка отражает термин «доречевые этапы речевого развития», активно используемый в лингвистике и психолингвистике применительно к упомянутым начальным этапам развития ребенка (М.Д. Воейкова, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин и др.). Однако само речевое развитие понимается этими исследователями как последовательное освоение ребенком номенклатуры единиц системы языка, «кодифицированных» в фонетике, лексикологии, грамматике, поскольку изначально предполагается, что именно эти единицы «взрослого» языка являются носителями значений. С устоявшейся в лингвистике со времен Ф. Соссюра точки зрения язык предстает как абстрактная система материальных объектов – языковых знаков, идеальную «сторону» которых составляют значения.

Однако эта точка зрения при всей своей внешней очевидности методологически несостоятельна, так как она представляет собой типичную

форму «фетишизма», анализ которого применительно к «товарному» в свое время провел К. Маркс, показавший его сущность – приписывание материальным продуктам труда наличие у них такого идеального «сверхчувственного» свойства, как стоимость [6, т. 23, с. 83–94]. И в лингвистике, принявшей как аксиому взгляд на конвенциональный характер связи языковых знаков с предметами и явлениями действительности, закрепилось аналогичное «фетишистское» представление о том, что не человек, использующий знаки как средства своей деятельности, а именно сами знаки являются носителями значений, и, следовательно, для освоения ребенком значений необходимо, чтобы он в определенной последовательности овладевал единицами языковой системы, якобы уже содержащей всю совокупность неких, так сказать, «ничьих» значений, которые человек не вырабатывает, а которыми овладевает. В результате действительно противоречивый процесс овладения средствами осуществления коммуникации как системы действий по организации деятельности рассматривается как процесс «усвоения» языка. Закономерно, что при этом фактически игнорируется процесс становления общения, в котором реализуются психологические закономерности образования значений в системе совместной деятельности, что предполагает учет содержания и реальной практической деятельности и различных коммуникативных ситуаций, возникающих в деятельности и определяемых ее задачами и условиями.

Поэтому закономерно, что аналогичные представления, широко распространенные в сфере лингвистики, а через нее и в психологии, и в целом ряде гуманитарных наук, также рассматриваются нами как фетишистские, так как они «приписывают» идеальное – как момент и психологическую характеристику деятельности человека – средствам его деятельности в виде неких изначально присущих им свойств.

Этому традиционному для классической лингвистики взгляду на язык и речь противопоставляется «коммуникативный» взгляд, развиваемый в ряде работ современных отечественных лингвистов, и прежде всего, в исследованиях А.В. Вдовиченко [1], в соответствии с которым «слово» – как «единица» языка – всегда ситуативно и временно как бы «приобретает» значимое значение и то лишь в контексте актуального говорения, «личного актуального семиотического действия». В рамках концепции, развиваемой А.В. Вдовиченко и рядом психолингвистов, предполагается, что человек осваивает слова не как систему единиц абстрактного языка, к которым изначально «прикреплены» некие определенные значения, а как материальные средства, используемые в процессе коммуникации для актуализации значений, имеющихся у партнера по коммуникации, что обеспечивает тем самым успешность организации совместной деятельности. Звуковая оболочка «речи» нужна для того, чтобы вызвать к жизни ту систему значений, которые имеет в

виду «производящий» эту оболочку участник коммуникации. Вне этого действия, «придающего» смысл сообщению, мы утрачиваем сущность коммуникативного акта, становящегося тем самым лишь сотрясением воздуха. В общей форме этот процесс обрисован в известных словах К. Маркса: «На “духе” с самого начала лежит проклятие – быть “отягощенным” материей, которая выступает здесь в виде движущихся слоев воздуха, звуков – словом, в виде языка» [6, т. 3, с. 29].

Опираясь на положения теории П.Я. Гальперина [4], мы предлагаем рассматривать сам процесс поэтапного формирования умственных действий и понятий как процесс становления психологических возможностей понимания содержания действия, возникающего в виде новых значений тех объектов, с которыми в материальной форме осуществлялись «предметные» действия, и последующей коммуникации этого содержания. Но для представления полученных значений в акте коммуникации необходим иной «носитель», выступающий средством актуализации этого или аналогичного значения у партнера по коммуникации.

По мнению автора, «переход» к новым носителям содержания «умственного» действия осуществляется как движение от материальных форм действия к материализованным и собственно «речевым», т.е. к тем средствам и формам «фиксации» выявленного в материальном действии содержания, которыми по преимуществу являются «речевые» средства, которые лишь усилиями многих поколений лингвистов соединяются в «язык» – в некую самостоятельно существующую сущность, на деле представляя собой лишь более или менее упорядоченный мнотехнический инструментарий осуществления разнообразных коммуникативных актов [1].

В качестве таких носителей могут рассматриваться не только традиционные «вербальные», но и невербальные коммуникативные средства, равно как и поддерживающие коммуникацию так называемые паралингвистические средства, используемые при тех или иных особенностях коммуникативных ситуаций [10].

Автор приходит к выводу, что производство и воспроизводство коммуникативных значений определяется как возможностями и богатством содержания нашей практически ориентированной предметной деятельности, так и разнообразием содержания форм общения, отвечающего задачам организации совместной деятельности.

Литература

1. *Вдовиченко А.В.* Расставание с «языком». Критическая ретроспектива лингвистического знания. М.: Изд-во ПСТГУ, 2009. 510 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1982–1984.
3. *Гальперин П.Я.* К вопросу об инстинктах у человека / П.Я. Гальперин Психология как объективная наука. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 399–414.

4. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии / Под ред. А.И. Подольского. М.: КДУ, 2007. 400 с.
5. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 134 с.
6. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения в 50 т. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955–1981.
7. *Нечаев Н.Н.* Социально-психологические аспекты онтогенеза дискурса // Язык и культура. 2017. № 37. С. 6–28.
8. *Нечаев Н.Н.* О возможности реинтеграции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 3–18.
9. *Нечаев Н.Н.* Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 57–66.
10. Mehrabian Albert *Biography, Publications, Websites: <http://www.kaaj.com/am>*

СЕКЦИЯ 1 «У ИСТОКОВ РАЗВИТИЯ»

Проблема распознавания эмоционального состояния другого человека детьми в дошкольном возрасте

Брызжжина Е.А.

*магистрант факультета
«Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
bryzel79@gmail.com*

Научный руководитель – Бурлакова И.А.

*кандидат психологических наук, заведующая кафедрой
«Дошкольная педагогика и психология»
факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
burlakovaia@mgppu.ru*

В наш век бурного развития цифровых технологий эмоциональное развитие ребенка немного отходит на второй план. Непосредственное общение со сверстниками и родителями часто заменяется гаджетами, компьютерами и другими электронными устройствами. А ведь общеизвестно, что одна из ключевых составляющих общего развития ребенка – это его эмоциональное развитие. Именно оно является залогом успешного общения со сверстниками и взрослыми, позволяет ребенку адекватно реагировать на различные жизненные ситуации, влияет на адаптацию к постоянно меняющимся условиям. Дошкольное детство является наиболее сензитивным периодом для развития эмоциональности ребенка.

Эмоциональная сфера человека развивается поэтапно в процессе становления и взросления человека. В Большом психологическом словаре под редакцией Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. эмоции определяются как «особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности».

Как известно, процесс восприятия одним человеком другого – это обязательная составная часть общения (перцептивная его сторона). Именно понимание эмоциональных состояний другого человека в значительной степени определяет коммуникативную компетентность человека.

Дети дошкольного возраста не только чувствуют, но и осмысливают многообразные эмоции. Уровни понимания эмоций у дошкольников раз-

лично и определяются рядом условий: знаком и модальностью эмоции; возрастом и накопленным опытом в процессе жизни и общения; степенью владения дошкольником словесными обозначениями эмоций; умением ребенка выделять экспрессию и дифференцировать ее элементы [3].

Согласно ряду исследований отечественных психологов (В.А. Барабанщиков, А.А. Бодалев, В.А. Лабунская и др.), именно по лицевой экспрессии человека мы получаем большую часть информации о его эмоциональном состоянии, так как мимика несет основную нагрузку в выражении эмоциональных состояний.

Еще в 60-е гг. прошлого века в НИИ дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР Т.А. Репиной было проведено одно из первых отечественных исследований особенностей распознавания дошкольниками экспрессивного поведения людей на примере восприятия репродукций картин эмоционального содержания. Она сделала вывод, что дошкольники легче понимают эмоции по мимике персонажей, чем по их телесной экспрессии или характеру взаимоотношений.

О.А. Прусакова в ходе своих исследований выявила, что дети 3–4 лет по схематическим изображениям лицевой экспрессии способны различать эмоции радости, гнева, печали, страха. Причем лучше всего они распознают эмоцию радости, а эмоции отрицательной модальности имеют для них нечеткие границы, поэтому для их опознания им требуется ситуативный контекст [3].

К 4–5 годам точность распознавания эмоций по лицевой экспрессии повышается, а также дети начинают определять причины возникновения различных эмоций, опираясь на собственный жизненный опыт. Более точно опознаются эмоции печали, гнева, страха, тем не менее продолжают смешивать печаль с недовольством, страх с гневом.

В своих исследованиях А.М. Щетинина определила типы восприятия детьми эмоций: «довербальный (установление детьми соответствующего выражения лица по характеру конкретной ситуации при отсутствии словесного обозначения эмоции), диффузно-аморфный (поверхностное восприятие выражения эмоций, в основном радости и грусти), диффузно-локальный (выделение отдельного, часто единичного элемента экспрессии, например, изменений в области глаз, при глобальном и поверхностном восприятии выражения эмоции), аналитический (выделение элементов экспрессии, преимущественно при опознании гнева), синтетический (обобщенное, целостное восприятие элементов экспрессии) и аналитико-синтетический (выделение элементов экспрессии и их обобщение, в основном при опознании радости и грусти)» [5, с. 62]. В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей определяется довербальный, диффузно-аморфный и диффузно-локальный типы восприятия эмоций.

Особенно широко освещаются в научных работах отечественных исследователей (М.Н. Андерсон, Е.М. Листик, И.О. Карелина, О.А. Пру-

сакова, Т.А. Репина, Ю.А. Свенцицкая, А.М. Щетинина) особенности распознавания лицевой экспрессии эмоций детьми старшего дошкольного возраста (5–7 лет).

Анализ результатов исследований позволяет выделить особенности понимания базовых эмоций по лицевой экспрессии детьми старшего дошкольного возраста:

- к 7 годам дети правильно понимают по схематическому изображению лицевой экспрессии такие эмоции, как радость, печаль, страх, гнев; способны выделить мимические признаки более сложных эмоций, таких как гордость и недовольство [3];
- большинство дошкольников 5–7 лет легко различают по фотографиям с мужской и женской лицевой экспрессией эмоции радости, злости, грусти, спокойствия; около половины детей верно идентифицируют эмоции удивления и страха [2];
- существует тенденция более успешного распознавания детьми женской лицевой экспрессии по сравнению с мужской в связи с большей эмоциональностью женщин, более высокой частотой демонстрации ими эмоциональных проявлений [2];
- наибольшее затруднение у старших дошкольников вызывает опознание эмоций удивления и страха, дети выделяют в них схожие характеристики, например, открытый рот и приподнятые брови [2; 4]; часто отмечается опознание детьми эмоций злости и грусти как состояния спокойствия [2];
- согласно исследованиям А.М. Щетининой, ведущими типами восприятия экспрессии к 6–7 годам становятся аналитический, синтетический и аналитико-синтетический. Но, несмотря на это, опознание таких эмоций, как страх и удивление, осуществляется по-прежнему по довербальному типу [5];
- к 7 годам дошкольники начинают рассматривать эмоциогенную ситуацию с разных позиций, понимают возможность использования различных стратегий регуляции эмоций. Дети понимают противоречия в случае несоответствия внешнего выражения эмоции и эмоциогенной ситуации, могут прогнозировать эмоциональное состояние человека в контексте персонализированной информации о нем;
- дети старшего дошкольного возраста осознают сюжет и верно воспринимают эмоциональное содержание картин, которое выражается не только в экспрессивном облике персонажей (позы, мимика), но и в сфере их взаимоотношений друг с другом или в отношении персонажей к окружающим предметам [3].

В ряде отечественных исследований был сформулирован вывод о совершенствовании уровня понимания эмоций по ситуациям в период дошкольного детства [1; 2; 3; 5]. А.М. Щетининой в ходе эксперимента с детьми 4–5 и 5–7 лет по умению охарактеризовать эмоциональное состоя-

ние человека через конкретную жизненную ситуацию было установлено, что основными уровнями понимания детьми различных эмоциональных состояний человека являются ситуативно-конкретный уровень, то есть понимание эмоционального состояния в рамках конкретной ситуации, и уровень словесного обозначения и описания экспрессии [5].

И.О. Карелиной в диссертационном исследовании получены следующие данные, которые согласуются с результатами А.М. Щетининой: у детей 5–6 лет преобладают ситуативно-конкретный уровень понимания эмоций (41 % ответов) и уровень понимания эмоций в форме словесного обозначения и описания экспрессии (42,7 % ответов). Только 10,5 % полученных ответов можно отнести к уровню осмысления эмоциональных состояний в форме описания и 1,8 % ответов – к уровню осмысления в форме истолкования [1]. Это значит, что, как правило, дошкольники идентифицируют эмоциональное состояние, опираясь на один источник информации – или ситуацию возникновения эмоции, или лицевую экспрессию героя.

В старшем дошкольном возрасте происходит переход к структурированному обозначению эмоций через обобщенные понятия, увеличивается объем словаря эмоциональной лексики ребенка, повышается уровень понимания эмоций окружающих людей, все это помогает ребенку правильно реагировать на эмоциональные состояния взрослых и сверстников, проявлять по отношению к ним эмпатию, а следовательно, быть коммуникативно компетентным. Ю.А. Свенцицкой был установлен факт наличия взаимосвязи распознавания эмоциональных состояний по лицевой экспрессии детьми 6–7 лет и их социометрическим статусом в группе сверстников: дошкольники, которые относительно хорошо распознают экспрессию базовых эмоций, являются более популярными среди сверстников [4]. Статистически достоверная связь между успешностью распознавания эмоций и социометрической позицией старшего дошкольника была выявлена и в диссертационном исследовании Е.М. Листик [2].

Таким образом, для формирования у ребенка коммуникативных компетенций, которые в дальнейшем помогут ему быть успешным в социуме, необходимо развивать у него способность ориентироваться в различных эмоциях, оценивать эмоциональные «сообщения» других людей, понимать эмоциональную информацию и использовать ее в ходе социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В связи с этим изучение психолого-педагогических условий и факторов, которые обуславливают развитие способности дошкольников распознавать и ориентироваться на эмоциональные состояния других, становится важным и актуальным для построения эффективного образовательного процесса.

Литература

1. Карелина И.О. Педагогическое сопровождение ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2004.

2. *Листик Е.М.* Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
3. *Прусакова О.А.* Генезис понимания эмоций: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
4. *Свенцицкая Ю.А.* Оценка лицевой экспрессии взрослого человека детьми 6–7-летнего возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1992.
5. *Щетинина А.М.* Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. 1984. № 3.

Возможности изучения спонтанных представлений детей дошкольного возраста

Бурлакова И.А.

*кандидат психологических наук, заведующая кафедрой
«Дошкольная педагогика и психология» факультета
«Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
burlakovaia@mgppu.ru*

Клопотова Е.Е.

*кандидат психологических наук, доцент факультета
«Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
klopotovaee@mgppu.ru*

Ягловская Е.К.

*кандидат психологических наук, профессор факультета
«Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
yaglovskaya_ek@mail.ru*

Изучение спонтанных понятий и представлений детей дошкольного возраста до определенного времени имело чисто теоретическое значение для решения вопроса о генезисе и возрастной специфике мыслительной деятельности. Однако можно говорить, что после работ, в первую очередь, Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, определивших сущность опосредствованных форм познавательных процессов дошкольников, убедительно доказавших культурное происхождение наглядно-образных средств, которыми овладевают дети в этом возрасте, и показавших ведущую роль таких средств в умственном развитии ребенка (в том числе и при решении мыслительных задач), для дошкольных психологов изучение детских понятий несколько теряет свою теоретическую значимость [1; 2; 4]. Другое дело, когда поднимается практический вопрос о преемственности детского сада и начальной школы в контексте развивающего образования. Тогда изучение спонтанных представлений дошкольников приобретает большую актуальность. Так, в работе В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, М.В. Телегина ставится проблема о том, что «развивающее, личностно-ориентирован-

ное образование, выстраиваемое как диалог культуры и опыта ребенка, должно быть направлено на “окультуривание” спонтанного опыта, “доразвивание” спонтанных понятий до уровня научных». Авторами было выдвинуто предположение, что использование в образовательном процессе спонтанных понятий наряду с научными понятиями создает «зону ближайшего развития» детского мышления. При этом авторы рассматривают спонтанные понятия как «формы субъективной, психологической связи слов обыденного языка, находящихся в языковой компетенции детей, и представлений, образов разной степени сложности» [3]. Необходимо отметить, что логика экспериментального исследования генеза житейских (спонтанных) понятий детей, выполненного указанными авторами, полностью соответствует логике исследований Л.С. Выготского, а следовательно, решает вопрос о том, в какой мере детям доступно обобщение познаваемой действительности. Однако при поиске ответов для решения практических задач развития детей, в т.ч. и в переходный период от дошкольного к школьному детству, изучение генезиса спонтанных понятий может идти и несколько иным путем. Имеется в виду то, что на протяжении всего дошкольного детства дети сталкиваются с различными понятиями, в т.ч. и схожими с научными, которые «вплетаются» в используемые ими наглядно-образные средства познавательной деятельности. Поэтому при исследовании генезиса спонтанных понятий важно не только понять возможности детей к обобщению и специфику таких обобщений, но и содержание самих *представлений* об окружающем, образующих «субъективные, психологические» связи с вводимыми взрослым понятиями.

Именно на решение этой задачи и была направлена разработка экспериментального инструментария, описание которого представлено ниже. Для его апробации было проведено пилотажное исследование. Оно, с одной стороны, позволило определить понятия, наиболее часто используемые в образовательном процессе с дошкольниками, выделить из них наиболее «родственные» понятиям, используемым в школе, а с другой стороны, показало, что при объяснении этих понятий дети часто опирались на «материальные средства» (показывали на конкретные предметы, использовали жесты). Учитывая последнее, в разработанной методике использовался наглядный материал – картинки с изображением определенных предметов, объектов и явлений.

Для изучения спонтанных представлений дошкольников была разработана методика, состоящая из 4 связанных друг с другом последовательных задач:

1. Задача на классификацию. Детям предлагался набор картинок, которые можно было объединить по разным основаниям, в т.ч. и по понятийному. Например, картинки можно было разложить на две группы: «рукотворная природа» и «нерукотворная природа» или на

три – «звери», «горы», «деревья».

2. Лингвистическая задача. После того, как ребенок раскладывал картинки (самостоятельно или с помощью взрослого) на группы, которые можно было обобщить и дать им конкретное название, придумать подходящее слово/понятие, ему предлагали подобрать другие возможные названия для таких групп.
3. Объяснение понятий. После того, как ребенок называл слово/понятие относительно определенной группы предметов, его просили объяснить, что оно означает.
4. Творческая задача. Ребенку предлагалось сочинить рассказ, в котором были бы те или иные слова (ребенку при этом назывались конкретные понятия, например, «природа»).

Таким образом организованное экспериментальное исследование позволит решить следующие задачи:

- определить содержания спонтанных представлений дошкольников;
- определить специфику спонтанных представлений дошкольников в различных ситуациях (вербальной и наглядной);
- выявить влияние особенностей ситуации, в которой были актуализированы представления детей, на особенности объяснения ими понятий;
- выявить влияние особенностей ситуации, в которой были актуализированы представления детей, на особенности дальнейшего использования ими понятий.

Полученные результаты могут быть использованы для построения содержания образовательных программ дошкольного образования и продвижения в решении проблемы преемственности дошкольного и начального школьного уровней образования.

Литература

1. *Запорожец А.В.* Основные проблемы онтогенеза психики // *Избранные психологические труды.* В 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец; под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986.
2. *Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания /* Под ред. Л.А. Венгера; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986.
3. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Телегин М.В.* Психологическое исследование генеза и развития житейских понятий в условиях учебного диалога (первый этап) // *Психологическая наука и образование.* 2007. № 2.
4. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. М.; Воронеж, 1995.

Приемы создания мотивации к изучению английского языка у детей старшего дошкольного возраста

Васильева А.П.

*педагог дополнительного образования ГБОУ
Школа на проспекте Вернадского, Москва, Россия,
vasilyeva_ap@mail.ru*

В современном обществе большое значение придается изучению английского языка как средства профессионального, культурного, международного общения. Владение английским языком рассматривается как необходимый атрибут не только успешного социального взаимодействия, но и возможности получения образования или прохождения стажировок в лучших университетах мира, трудоустройства в транснациональных компаниях. Это приводит к тому, что дети начинают изучение английского языка уже в раннем и дошкольном возрасте, задолго до поступления в школу.

- 1) Следует признать, что первые шаги в английском не всегда даются детям легко. Овладение неродным языком требует от ребенка перевода психических процессов на новый уровень функционирования, активного зрительного и слухового восприятия, осознанности и произвольности деятельности. Вместе с тем среди психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста можно отметить продолжающееся формирование системы зрительного восприятия, фонематического слуха, преобладание непровольного уровня протекания психических процессов, быструю отвлекаемость [reveal the word («отгадай слово») – задача детей распознать частично закрытое изображение и назвать его;
- 2) point to the flashcard («укажи на карточку») – детям предлагается в пространстве кабинета найти и указать на карточку с изображением объекта, который называет педагог;
- 3) invisible flashcards («невидимые карточки») – игра проводится в несколько этапов: сначала педагог с детьми выкладывает на поверхность стола некоторое количество карточек, затем по очереди убирается одна из них и предлагается назвать оставшиеся карточки и ту, которая отсутствует;
- 4) pass the flashcard («передай карточку») – дети под музыку передают друг другу карточку и, когда педагог останавливает музыкальную композицию, ребенку, на котором остановилась карточка, предлагается назвать слово.

В психолого-педагогическом сопровождении детей старшего дошкольного возраста большое внимание уделяется развитию зритель-

но-моторной координации как важного компонента готовности детей к обучению в школе. На занятиях английским языком мы сочетаем моторную деятельность с овладением лексическими единицами. Так, детям предлагается обвести контур рисунка по пунктирным линиям, разукрасить его и назвать по-английски. Например: «This is an apple» (это яблоко); затем сформированный зрительный и лексический образ мы подкрепляем прослушиванием песен на английском языке, в которых поется об этом объекте. Таким образом, наряду с наглядным материалом на занятиях мы активно используем детские музыкальные композиции на английском языке, близкие изучаемой тематике (например, про фрукты, овощи и т.п.).

Детям старшего дошкольного возраста нравится игра «Chinese whispers» (английский аналог игры «Испорченный телефон»). Данная игра способствует развитию задатков и специальных способностей, необходимых для обучения иноязычному общению (фонематического слуха, имитационных способностей, способностей к догадке и различению).

Подводя итог, можно отметить, что предлагаемые приемы и упражнения позволяют поддержать умственную работоспособность детей на занятиях, обеспечивают эмоционально положительный настрой, развивают интерес к изучению английского языка, культуре языкового общения, творчеству и, соответственно, повышают мотивацию к изучению детьми английского языка.

Литература

1. Баранова Э.А., Васильева Н.Н. Социально-личностное развитие детей. М., 2015.
2. Эльконин Д.Б. Детская психология / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. М., 2007.
3. Dooley J., Evans V. Happy Hearts Starter Pupil's book. Express Publishing, 2013.

Исследование родительской отзывчивости с применением видеонаблюдения: обратная связь участнику

Галасюк И.Н.

*кандидат психологических наук,
доцент, доцент факультета*

*«Клиническая и специальная психология»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
igalas64@gmail.com*

Многочисленные исследования взаимодействия в диаде «мать-ребенок» показали, что определенные паттерны поведения родителя влияют на эмоциональную устойчивость ребенка с момента его рожде-

ния [3]. В обзоре исследований последнего десятилетия представлены позитивные и негативные характеристики родительского поведения, среди которых названа родительская отзывчивость (далее – РО) как предиктор когнитивного развития ребенка [5]. Одним из инструментов оценки РО является видеонаблюдение, позволяющее констатировать наличие позитивных и негативных паттернов поведения с помощью различных систем кодировки [4]. В проведенных нами ранее исследованиях мы используем систему кодировки, разработанную и апробированную на российской выборке, а для обработки результатов применяем компьютерную программу The Observer XT [1].

Актуальность и значимость исследования родительской отзывчивости не вызывает сомнений как в научном, так и в практическом отношении. На основе результатов исследований возможна разработка коррекционных программ, позволяющих развивать РО в случаях, когда родитель затрудняется по тем или иным причинам проявлять ее интуитивно (рождение ребенка с нарушениями в развитии; тяжелые жизненные обстоятельства или состояние здоровья самого родителя; адаптация ребенка в замещающей семье и др.). Повышение уровня РО может способствовать развитию как ребенка, имеющего нарушения в развитии, так и нормально развивающегося ребенка. Однако участники исследования не всегда имеют запрос на терапевтическую работу и продолжение сотрудничества после того, как исследование завершилось. При этом большая часть участников проявляет интерес к полученным результатам. Уже на этапе приглашения родителей принять участие в исследовании возникают вопросы о том, что получают родители, и какую пользу исследование принесет ребенку. Большинство исследований не предполагает коррекционной работы с участниками. В этой связи встает вопрос обратной связи с родителями, ее формат и возможный терапевтический эффект.

Прежде чем мы предложим свои представления на этот счет, считаем необходимым обозначить некоторые принципы, которых мы придерживаемся, проводя исследование с применением видеонаблюдения, поскольку считаем их основополагающими для того, чтобы полученная родителем обратная связь была максимально эффективной.

1. Вовлеченность родителя в процесс исследования

Беседа с родителями перед проведением видеосъемки и непосредственно после окончания съемки является необходимой частью процесса исследования. Целью беседы является вовлечение родителя в активно-деятельностную позицию, когда родитель становится со-исследователем, а не объектом оценки с самого начала участия в исследовании. Во время беседы перед началом съемки родитель получает целостное представление о том, что будет происходить на протяжении сотрудничества со специалистами в исследовании, и как будут обсуждаться

полученные результаты после их обработки. После съемки родители обычно делятся своими чувствами, говорят о том, что вначале ощущали напряжение, но спустя несколько минут взаимодействовали с ребенком по большей части так, как обычно делают это дома. Как правило, во время такой беседы могут быть обозначены те проблемы, которые родитель ранее чувствовал, но не мог вербализовать.

2. Осознанный подход родителя к пониманию результатов видеосъемки

Нами разработана технология «Родительский консилиум», которую можно проводить как в индивидуальном, так и в групповом формате [2]. В соответствии с данной технологией родитель вместе со специалистом имеет возможность проанализировать видеозапись своего взаимодействия с ребенком. Цель анализа – поиск ресурсов, того, что родителю нравится в собственном поведении, а также того, что, по мнению родителя, он мог бы сделать лучше. Наш опыт проведения родительских консилиумов свидетельствует о том, что родители, независимо от возраста и уровня образования, с интересом воспринимают информацию, которая получена в результате обработки видеокейса с помощью программы The Observer XT, что способствует более глубокому осознанию родителем своего взаимодействия с ребенком.

3. Пост-эффект исследования (самостоятельная работа родителя с видеокейсом)

По окончании видеосъемки родитель получает видеозапись и расшифровку видеозаписи на основе кодирования по методике ЕСРІ [1]. Пример результатов представлен на рис. 1 и 2.

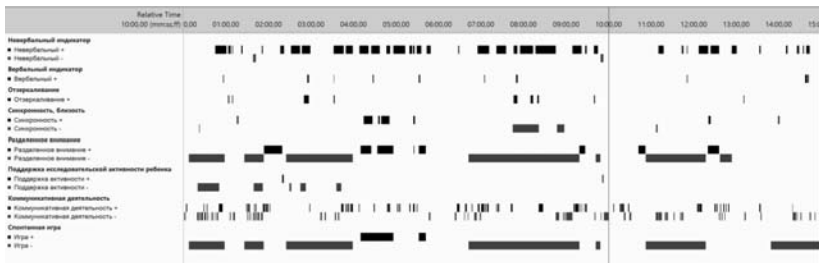


Рис. 1. Общая картина поведения родителя при взаимодействии с ребенком на протяжении видеосъемки

Для того, чтобы родитель мог, просматривая видеозапись, уже самостоятельно найти те моменты, во время которых он демонстрировал позитивные или негативные индикаторы поведения, специалист должен ознакомить родителя с содержанием каждого маркера РО и поведенческими индикаторами ее проявления. Это позволяет родителю самостоя-

тельно работать с результатами исследования по его окончанию и глубже разобраться в особенностях его взаимодействия с ребенком. Мы считаем, что подобная работа может иметь терапевтический эффект.

Result Containers	Observations	Subjects	Behaviors		
				Total duration	Total number
Results	Кейс 1	Родитель	Невербальный +	05:00,52	39
			Вербальный +	00:13,88	10
			Отзеркаливание +	00:23,30	9
			Синхронность +	00:34,12	7
			Разделенное внимание +	01:47,84	8
			Поддержка активности +	00:03,44	2
			Коммуникативная деятельность +	01:37,34	66
			Игра +	00:55,80	2
			Разделенное внимание -	07:16,28	7
			Коммуникативная деятельность -	01:53,24	57
			Игра -	08:10,72	7

Рис. 2. Таблица с показателями количества и протяженности каждого индикатора РО

Основываясь на вышеперечисленных принципах, можно говорить о нескольких вариантах предоставления обратной связи родителю, участвующему в исследовании детско-родительского взаимодействия и, в частности, РО с применением видеонаблюдения:

- по окончании видеосъемки специалист может дать обратную связь в формате краткого консультирования;
- после обработки результатов видеосъемки с помощью программы The Observer XT родитель получает видеозапись, результаты обработки с интерпретацией и возможность обсудить их в группе или индивидуально в соответствии с технологией «Родительский консилиум».

Дальнейшего исследования и обсуждения в научном сообществе, по нашему мнению, требуют следующие вопросы обратной связи с участниками исследования детско-родительского взаимодействия с применением видеонаблюдения:

1. Детско-родительское взаимодействие достаточно часто исследуют, применяя лонгитюд. Лонгитюдное исследование по своей сути предполагает констатацию того, что происходит с исследуемой характеристикой на протяжении определенного времени. Исследователь должен исключить по возможности влияние факторов, которые могут способствовать или препятствовать ее развитию. Может ли исследователь между срезами исследования давать обратную связь родителям, которая помогла бы им повысить уровень их РО и тем самым способствовала бы социально-эмоциональному и когнитивному развитию ребенка, или, дабы не нарушать «чистоту эксперимента», мы должны лишь констатировать тот или иной уровень РО

и тот или иной уровень когнитивного и социально-эмоционального развития ребенка на протяжении лонгитюдного исследования?

2. В случаях, когда специалист, проводящий исследование, отмечает наличие значительного количества отрицательных индикаторов РО, однако родитель не готов к тому, чтобы обсуждать собственное поведение, а хочет услышать мнение специалистов только относительно уровня развития ребенка, должен ли исследователь настаивать на том, чтобы родитель обратил внимание на собственное поведение во время взаимодействия с ребенком, обосновывая это тем, что РО является основополагающим фактором развития ребенка?

Мы полагаем, что обратная связь с родителем по результатам исследования детско-родительского взаимодействия может влиять на поведение родителя и, соответственно, на развитие ребенка. Разработка дизайна обратной связи с участниками исследования с применением видеонаблюдения является актуальной задачей, требующей изучения и осмысления.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 19–513–92001\19.

Литература

1. *Галасюк И.Н.* Семейная психология: методика «Оценка детско-родительского взаимодействия»: практ. пособие / И.Н. Галасюк, Т.В. Шинина. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2018.
2. *Галасюк И.Н., Морозова И.Г., Шинина Т.В.* Родительский консилиум как инструмент развития личностных ресурсов родителя и особого ребенка // *Личность в норме и патологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции* (г. Челябинск, 20–21 апреля 2017 г.). Печатный двор, 2017. С. 411–414.
3. *Boughton K.L., Lumley M.N.* Parent Prediction of Child Mood and Emotional Resilience: The Role of Parental Responsiveness and Psychological Control [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hindawi.com/journals/drt/2011/375398/abs/>
4. *Puckering C., McIntosh E., Hickey A., Longford J.* Mellow Babies: A group intervention for infants and mothers experiencing postnatal depression // *Counselling Psychology Review*. 2010. Vol. 25. № 1. pp. 28–40.
5. *Valcan D.S., Davis H., Pino-Pasternak D.* Parental Behaviours Predicting Early Childhood Executive Functions: a Meta-Analysis // *Educational Psychology Review*. 2018. Vol. 30. № 3. pp. 607–649.

Представления воспитателей об «особом» ребенке

Еремина Н.В.

*магистр психолого-педагогического образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
pravo-com@mail.ru*

Научный руководитель – Важнова С.А.

*старший преподаватель факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
vazhnovasa@mgppu.ru*

Актуальность данной проблематики определена современным этапом модернизации российского образовательного пространства, продвижением основных концепций, утверждающих ценность «особых» детей и их включения в социокультурное пространство. Федеральный государственный образовательный стандарт одной из задач определяет обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка, в том числе имеющего ограниченные возможности здоровья. В то же время в реальной практике существуют сложности, связанные с представлением педагогов об «особых» детях и отношением к ним.

Представление является психическим процессом отображения тех предметов или явления, или их составляющих, которые не воспринимаются в данный момент.

В литературе выделены разные классификации представления как психологического феномена:

- по видам анализатора (слуховые, зрительные, осязательные и т.д.);
- по степени обобщенности: единичные (представления о конкретном объекте) и общие (представления о всех объектах определенной группы, сформулированные на основании единичных представлений);
- по степени волевых усилий: произвольные и произвольные;
- по способу возникновения и видам психических процессов, которые принимают в этом участие. При этом в процессе создания представления задействованы все когнитивные процессы.

Система представлений образует картину мира, которая обуславливает специфический образ восприятия мира и деятельности индивида в нем. Картина мира, по мнению Э.К. Погорского, отражает природные, культурные, социальные и виртуальные реальности прошлого, настоящего и будущего [2]. Он подчеркивает, что картина мира вырабатывается индивидом в ходе социализации и устанавливает четкие границы в восприятии реальности.

С целью выявления представления взрослых об «особом» ребенке на кафедре «Дошкольной педагогики и психологии» было проведено

исследование (магистерская диссертация Н.В. Ереминой). В нем приняли участие 68 человек, из которых 30 родителей нормотипичных детей, 30 родителей детей с особыми образовательными потребностями и 8 воспитателей ГБОУ Школы № 1251 им. генерала Шарля де Голля дошкольного отделения № 2.

В качестве метода исследования был проведен опрос посредством использования анкеты, являющейся модификацией опросника Ф.Э. Шереги об отношении к детям с особыми образовательными потребностями. Анкета позволяла выявить когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты взаимодействия представителей «нормотипичного» социума с детьми с особыми образовательными потребностями (либо наоборот – отношения родителей «особых» детей с «нормотипичным» социумом). При анкетировании воспитателей в анкету были добавлены вопросы, касающиеся профессионального взаимодействия с «особыми» детьми: был ли опыт такого взаимодействия, как относятся к наличию таких детей в группе.

В данной работе подробно остановимся именно на особенностях представления педагогов об «особом» ребенке.

При определении понятия «ребенок с особыми образовательными потребностями» воспитатели в большинстве случаев (50 %) давали ответ, что это ребенок, имеющий диагноз, реже – «ребенок, которому необходимо обеспечить определенные условия» и «ребенок, который создает проблемы окружающим» (по 25 %).

При ответе на вопрос о наличии детей с особыми образовательными потребностями в семье и ближайшем окружении были получены данные о том, что воспитатели чаще встречались с такими детьми в семейном окружении и у друзей, немного реже сталкиваются с такими детьми по работе: 12 % – в своей группе, 12 % – знакомы с подобной ситуацией по опыту коллег.

В вопросах о месте обучения педагоги высказали мнение, что «особый ребенок» должен обучаться «в специализированном детском саду» либо «в специальной группе детского сада».

Таким образом, опыт реального взаимодействия и общения имеют лишь часть педагогов ДОО. Чаще они воспринимают такого ребенка как человека с диагнозом, для которого должно быть создано специальное, отдельное место в дошкольной организации.

В плане выявления эмоционального восприятия педагоги среди переживаемых чувств по отношению к «особому ребенку» чаще всего отметили у себя проявление жалости (60 %).

Третий блок анкеты, касающийся поведенческого аспекта, был посвящен выявлению суждений об опыте работы и трудностях, с которыми встречаются воспитатели в своей работе с «особыми детьми», а также об отношении к инклюзивной практике. Были получены результаты, которые говорят о том, что большинство педагогов отметили неготовность к работе с детьми с особыми потребностями. Среди причин выделяют

отсутствие специальной подготовки, недостаточность методического сопровождения и обеспечения, сложности, связанные с большой численностью групп. В то же время практику инклюзии на детских площадках, в сфере спорта и искусства одобрили большинство воспитателей. При этом среди преимуществ совместного взаимодействия и общения нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями педагоги отметили возможности развития милосердия, а среди недостатков – опасение проявления агрессии со стороны «особого» ребенка.

Таким образом, педагоги в большинстве случаев, имеющие небольшой опыт взаимодействия и общения с детьми с особыми образовательными потребностями, не поддерживают возможность инклюзии в сфере основного образования, но поддерживают такую возможность в сфере дополнительного образования и досуга.

Практическая значимость результатов данного исследования может являться основой для разработок социальных проектов по социализации в общество детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
2. *Погорский Э.К.* Картина мира // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 4.
3. *Шипицына Л.М.* Интеграция детей с особенностями развития в образовательное пространство // Сборник статей, методических материалов, нормативно-правовых документов / Под ред. проф. Л.М. Шипицыной. М., 2006. 216 с.

Материнская депривация как психотравмирующий фактор перинатального периода

Завгородняя И.В.

*кандидат психологических наук,
доцент факультета философии и психологии
ФГБОУ ВО ВГУ, Воронеж, Россия,
zavgorodnyai@mail.ru*

Согласно представлениям современной перинатальной психологии беременность и первые месяцы после родов являются сензитивным периодом формирования психобиологической системы «мать–ребенок», получившей название «диада» [3]. Ее отличительной особенностью является то, что в ней мать и ребенок выступают как зависимые подсистемы, поскольку их жизнедеятельность осуществляется через взаимосвязь. Ребенок не может выжить самостоятельно без материнского ухода за ним, в то же время мать направлена на обеспечение потребностей ребенка, от чего сама получает удовлетворение.

Следует отличать удовлетворение и удовольствие как психологические феномены. Удовлетворение – эмоциональное переживание, возни-

кающее у человека, довольного исполнением своих стремлений, желаний, потребностей. Удовольствие – положительно окрашенная эмоция, сопровождающая удовлетворение потребности.

Следовательно, обеспечивая создание условий для реализации потребностей младенца, мама может испытывать удовольствие, которое либо будет сопровождаться переживанием ею удовольствия, либо нет. Однако материнское удовлетворение в процессе ухода за ребенком является основой установления гармоничных взаимоотношений с ребенком и его полноценного психоэмоционального развития.

Следует учитывать, что изначально мама и ребенок являются индивидуальностями, которые могут значительно отличаться друг от друга. В этом случае то, что приносит удовлетворение матери, может значительно отличаться от того, что доставляет удовлетворение ребенку. Однако для установления диады выстраивающиеся взаимоотношения должны удовлетворять как мать, так и ребенка.

Удовлетворение матери основывается на психологическом значении для нее периода беременности и рождения ребенка. Насколько мать будет удовлетворена отношениями с ребенком зависит от ряда условий [1; 2]:

- 1) от личностных качеств матери;
- 2) от психологических изменений, произошедших с женщиной в период вынашивания и рождения ребенка;
- 3) от индивидуальных качеств ребенка;
- 4) от соответствия характеристик ребенка личности матери и требованиям внешней реальности.

Для становления адекватных взаимоотношений между матерью и ребенком важно, чтобы удовлетворение потребностей ребенка для матери становилось удовлетворением ее собственных потребностей. В этом случае для мамы, особенно в ранний период развития ребенка (до 2–3 месяцев), не требуется положительного подкрепления собственных действий со стороны младенца. Такая ситуация психологически продолжает период беременности, при котором мать и ребенок являются практически единым организмом.

Следовательно, в период построения диады для мамы важно проявлять повышенную чувствительность и отзывчивость к потребностям ребенка, а также его безусловное принятие. Следует учитывать, что младенец быстро развивается, в связи с чем характер его потребностей также быстро меняется, что требует от мамы значительной гибкости и своевременного реагирования на происходящие изменения.

Бесспорно, первоначально у ребенка приоритетными являются физиологические потребности, удовлетворение которых дает младенцу ощущение безопасности, приводит к разрядке возникшего напряжения и устраняет негативные ощущения. По мере развития ребенка все большее значение приобретает удовлетворение психологических потребно-

стей (потребность в сенсорном и эмоциональном насыщении, потребность быть принятым и принадлежать кому-то), в связи с чем возрастает значение психоэмоционального состояния матери.

В отношениях матери и ребенка первоначально мать является активным, доминирующим партнером, а ребенок выступает воспринимающим субъектом. Исходя из этого, согласно Р. Шпицу [4], можно выделить два постулата нарушенных отношений матери и ребенка:

- 1) личностные нарушения матери отразятся в отклонениях ребенка;
- 2) отклонения в развитии ребенка в младенчестве являются следствием неудовлетворительных отношений между матерью и ребенком.

Нарушенные отношения между мамой и ребенком являются патогенными и классифицируются следующим образом [4]:

- 1) неправильные отношения между матерью и ребенком (качественный или психотоксический фактор), проявляющиеся в том, что мать не может предоставить ребенку правильных отношений, или особенности ее личности вынуждают нарушать нормальные отношения с ребенком. В этом случае личность матери действует как возбудитель болезни;
- 2) недостаточные отношения между матерью и ребенком (количественный фактор или фактор недостаточности), что является наиболее вредным фактором на первом году жизни, приводящим к серьезным эмоциональным отклонениям у ребенка вплоть до анаклитической депрессии и госпитализма.

Необходимым условием возникновения анаклитической депрессии являются хорошие отношения ребенка с матерью до разлуки. При выраженных плохих отношениях с матерью случаев анаклитической депрессии, как правило, не наблюдается. Анаклитическая депрессия проявляется в том, что ребенок становится плаксивым, требовательным, теряет вес, первоначально стремится к контакту, цепляется за ухаживающего взрослого, а потом отказывается от контактов. При этом у него наблюдается ригидное выражение лица, снижается активность, повышается восприимчивость к заболеваниям. После возвращения матери данная симптоматика уменьшается и возможно психологическое восстановление ребенка, а также взаимоотношений с матерью.

Следует подчеркнуть, что предшествующий характер отношений с мамой не влияет на развитие госпитализма. Он проявляется в ситуации отсутствия матери. После отделения от мамы в условиях эмоциональной депривации состояние детей постепенно ухудшается. Исследования Р. Шпица [4] позволили установить следующую клиническую картину госпитализма: через три месяца после разлуки с матерью ребенок становится полностью пассивным, преимущественно лежит на спине в своей кроватке, присутствует отставание моторики, снижение двигательной активности, прослеживается необратимая регрессия когнитивного развития, признаком чего становится пустое выражение лица, происходит потеря аппетита

и снижение веса, увеличивается восприимчивость к болезням. Вследствие данной симптоматики наблюдается высокий уровень смертности.

Обе группы нарушенных (патогенных) отношений – количественный и качественный факторы – между матерью и ребенком приводят к появлению у последнего эмоциональной или «материнской» депривации [1; 2]. Эмоциональная депривация – это психоэмоциональное состояние, которое возникает из-за ограничения или продолжительного лишения возможности удовлетворения психологических базовых потребностей человека. Эмоциональная (материнская) депривация негативно влияет на психическое развитие ребенка в целом, а также отражается на его соматическом состоянии.

Эмоциональная (материнская) депривация может быть частичной или полной [1]. Частичная депривация возникает в ситуации лишения ребенка материнской заботы по причине того, что мать не справляется со своей ролью, хотя постоянно присутствует в жизни ребенка (ребенок вместо любви встречает неприятие); мать практически отсутствует до первого года ребенка на период более одного месяца по причине болезни, отъезда, в том числе и в случае помещения ребенка в детское учреждение без матери.

Полная эмоциональная депривация возникает в ситуации отсутствия матери в случае ее смерти, болезни, оставления, разлучения или помещения в детское учреждение ребенка в раннем детстве, а также лишения ребенка до одного года жизни любых объектных отношений на период, превышающий пять месяцев. В этом случае психическое состояние младенца становится практически необратимым. Это проявляется в расстройстве эмоционального функционирования ребенка, его реакций и социальных отношений. Крайним проявлением негативных последствий депривации становится госпитализм.

Анализ исследовательских работ позволяет утверждать, что эмоциональная (материнская) депривация имеет отдаленные последствия для личностного становления ребенка. В частности, лица с неблагоприятными эмоциональными отношениями в детстве во взрослом возрасте характеризуются наличием следующих устойчивых психологических трудностей:

- 1) склонны устанавливать тревожные и непрочные отношения, в которых часто присутствует чрезмерная зависимость, или избегают вступать во взаимоотношения, демонстрируя ложную самодостаточность;
- 2) присутствует искаженное поведение привязанности, что проявляется в исключительной чувствительности к расставанию, склонности тревожиться по поводу потери и к патологическому переживанию горя;
- 3) в случае внезапного прерывания отношений с матерью без адекватной замены прослеживается склонность к депрессиям и девиантному поведению;

4) наблюдается нарушение идентичности и образа Я, неуверенность в собственных чувствах или потеря доступа к ним.

Таким образом, материнская депривация в детском возрасте является значительным психотравмирующим фактором для развития ребенка, что имеет значительные последствия во взрослом возрасте, трудно поддающиеся психотерапии. Это подчеркивает необходимость психологического сопровождения женщин как в период беременности, так и после рождения ребенка, в том числе в целях предупреждения послеродовой депрессии, создающей дополнительные условия для материнской депривации.

Литература

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М., 2006.
2. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. М., 2012.
3. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М., 2002.
4. Штиц Р. Первый год жизни. М., 2006.

**Индивидуализация дошкольного
образования в рамках государственной
политики цифровой трансформации общества**

Золотарева О.В.

*заместитель заведующей МБДОУ
«ЦПП – детский сад № 169», Воронеж, Россия,
zov681@mail.ru*

Золотарева А.В.

*педагог дополнительного образования
МБДОУ «ЦПП – детский сад № 169», Воронеж, Россия,
allazolotarewa@yandex.ru*

В рамках глобализации мирового пространства происходит трансформация реального мира: наряду с реальным пространством формируется цифровое пространство. Даже рассматривая исторические эпохи, можно наблюдать, что еще несколько лет назад, допустим, противостояние между странами проходило в традиционном формате, а сейчас в киберпространстве. В настоящее время государственная политика Российской Федерации в сфере информатизации охватила все сферы деятельности человека, в том числе и образование в целом. В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ дошкольное образование является начальной ступенью образования в целом. Поэтому, являясь частью социума, цифровизация коснулась и дошкольного мира.

Давайте рассмотрим термин «цифровизация» в контексте дошкольного образования. Итак:

1. «Цифровизация – это цифровой способ связи, записи и передачи данных с помощью специальных цифровых устройств» [3].
2. «Цифровизация – это полное изменение формата действия и общения не только со средой, но и друг с другом» [1].

Как применить педагогу дошкольного учреждения цифровые технологии с детьми? Не приведет ли это к снижению социальных навыков? Не появится ли игровая зависимость уже с пеленок? Как это отразится на зрении? Они и так не говорят, а как же речь? А можно ли использовать цифровой опыт зарубежных стран? Вот лишь часть вопросов, которые встанут перед педагогами детских садов.

Эта тема очень серьезная, ведь все то, что закладывается в ребенка в детском саду, во многом будет определять всю его дальнейшую жизнь. И тут дело даже не в знаниях, как просто в информации, а в формировании личности, закладке основных навыков.

В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования одним из основных векторов развития является построение образовательной деятельности на основе индивидуальных способностей каждого ребенка.

Индивидуализация – это создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей дошкольников [2].

Развивающая среда, в том числе и цифровая, должна удовлетворять потребности и интересы дошкольника, обеспечивать зону ближайшего развития ребенка, побуждать проявление инициативы, помогать ребенку делать собственные выводы и осуществлять свободный выбор деятельности и вместе с тем способствовать формированию творческих способностей каждого дошкольника с учетом конкретно его жизненного опыта.

Медиаресурсы проникают в жизнь современного ребенка активно и достаточно рано. Этот процесс остановить невозможно, он является своеобразной приметой нашего времени. Задача педагогики 21 века – найти пути наиболее эффективного использования цифровой среды и сделать это безусловным достижением современной системы образования, в том числе и дошкольного.

Индивидуализация образования и грамотное включение цифровой среды в дошкольную педагогику призваны к гармоничному сотрудничеству. Основой данного союза должен стать девиз «Не навреди».

Перечислим основные векторы движения.

Цифровая среда должна стать связующим, но не разделяющим звеном в области общения взрослого и ребенка или детей между собой. Smart-технологии должны обеспечивать поддержание личностного интереса участников игрового процесса друг к другу.

Любое включение цифрового оборудования в жизнь дошкольника должно учитывать его основной вид деятельности – ИГРУ. При этом игра

с включением в нее гаджетов должна обеспечивать зону ближайшего развития конкретного ребенка и давать толчок для движения вперед.

Самостоятельность и инициативность ребенка при работе с интерактивным – одно из обязательных условий, которое накладывает определенные требования к качеству ТСО.

Грамотное педагогическое сопровождение образовательного процесса. Не следует рассматривать самостоятельность ребенка как деятельность, носящую случайный, порой стихийный характер. Задача педагога – вовремя задать вектор развития дошкольника, курируя его деятельность, постепенно усложняя необходимые к решению задачи.

Исходя из вышесказанного, сделаем вывод о том, что включение цифровой среды в образовательный процесс детского сада – это начало долгого и непростого пути, практического, с пробами и ошибками, своего рода проверка того, как могут достижения современной интерактивной техники способствовать развитию каждого ребенка в отдельности и общества в целом.

Литература

1. *Аксюхин А.А., Вицен А.А., Мекшенева Ж.В.* Информационные технологии в образовании и науке // Современные наукоемкие технологии. М., 2009.
2. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2005.
3. Цифровизация [Электронный ресурс] // Викисловарь. <https://ru.wiktionary.org/wiki/>.

Особенности реализации когнитивных функций у слабослышащих детей младшего школьного возраста

Иванникова Е.Ф.

*студент факультета клинической психологии
ФГБОУ ВО КГМУ, Курск, Россия*

Малышко И.С.

*студент факультета клинической психологии
ФГБОУ ВО КГМУ, Курск, Россия*

Научный руководитель – Запесоцкая И.В.

*заведующая кафедрой, доцент, доктор психологических наук,
ФГБОУ ВО КГМУ, Курск, Россия*

Актуальность исследования обусловлена тем, что у детей с нарушениями слуха имеется дефицитарный тип нарушенного развития, то есть первичный дефект слухового анализатора ведет к общему психическому недоразвитию [1]. В настоящее время когнитивное снижение выступает вто-

ричным дефектом в силу недоразвития речевых возможностей. По данным ВОЗ, более 5 % населения мира – 360 миллионов человек (328 миллионов взрослых людей и 32 миллиона детей) – страдают от инвалидизирующей потери слуха. Имеет большое значение проведение развивающих занятий со слабослышащими детьми, исходя из клинико–психологической диагностики. Другими словами, необходимо получить больше информации о клинико–психологическом аспекте в планировании и реализации коррекционной работы со слабослышащими младшими школьниками.

У праворуких слабослышащих детей имеются нарушения в речи, за работу такой функции ВПФ, как речь, отвечает левое полушарие. Обращаясь к литературным источникам Глозман Ж.М., мы имеем представления о том, что у семилетних детей, обучающихся в специальных школах, наблюдается несформированность речевых функций, в отличие от детей массовых общеобразовательных школ, по 70 показателям устной и письменной экспрессивной и импрессивной речи, орального и кинетического праксиса и артикуляционной моторики, звукопроизношения. Низкая скорость чтения, прослеживаются трудности в воспроизведении текста, а также сложности с названием действий, симптомы дисграфии носят стабильный характер. Несформированность речевых функций у слабослышащих детей накладывает отпечаток на недоразвитие слухоречевой памяти. Речь играет большую роль в развитии мышления. Значит, при нарушении речи происходит сбой в работе обобщающей и классификационной функций. В связи с этим происходит нарушение развития в мышлении и речевой (словесной) памяти, восприятия [2].

Методы и материалы исследования

Нами было проведено экспериментальное исследование в сентябре и начале октября 2019 года в городе Курске на исследовательских базах: ОКОУ «Курская школа-интернат № 1 для детей с ограниченными возможностями здоровья», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 3» г. Курска. Целью научного исследования являлось изучение особенностей реализации когнитивных функций у слабослышащих детей младшего школьного возраста. В эмпирическую группу вошли 12 детей с тугоухостью II-IV степени, средний возраст 7,6 лет, из них 4 мальчика и 8 девочек, 11 правшей и 1 левша. В контрольную группу вошли 12 условно здоровых детей, средний возраст 7,2 лет, из них 4 мальчика и 8 девочек, 10 правшей и 2 левши.

Для проведения исследования был подобран комплекс диагностических методик: счет от 1 до 10 и обратно, методика Лурия «10 слов», корректурная проба Бурдона; «кулак-ребро-ладонь», «запомни и расставь точки», блок 3. исследование сформированности перцептивно–действенного (невербального) и вербально–логического мышления – выделение двух существенных признаков; блок 2. исследование осо-

бенностей зрительного восприятия – узнавание наложенных изображений – (фигуры Поппельрейтора) [3].

Результаты и выводы

В результате исследования мы сравнили две группы детей-первоклассников – слабослышащих (экспериментальная группа) и слышащих (контрольная группа) (см. таблицу).

Таблица

Выраженность реализации когнитивных функций в эмпирических функциях

Параметр	Группа 1		Группа 2		P – level
	Экспериментальная группа		Контрольная группа		
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	
Общая осведомленность	3,083	0,793	1,417	0,515	0,0001
Слуховая память кратковременная	4,417	2,61	6,667	1,303	0,011
Слуховая память долговременная	3,083	2,539	5,833	1,8	0,017
Зрительная память	4,583	1,93	7,667	1,875	0,001
Динамический праксис	2,5	1,168	1,083	0,289	0,003
Мышление	3,417	0,515	1,917	0,515	0,000077
Восприятие	2,083	0,9	1	0	0,002
Внимание	6,167	1,337	8,167	1,403	0,003

В результате исследования были выявлены следующие особенности когнитивного развития, то есть обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости по параметрам:

- общая осведомленность;
- зрительная память;
- динамический праксис;
- мышление;
- восприятие;
- внимание.

Мы видим особенно высокие значения среднего по показателям: внимание, кратковременная слуховая память, зрительная память, мышление и общая осведомленность у экспериментальной группы – слабослышащих детей.

Таким образом, мы можем утверждать, что особенности развития слабослышащих детей отличаются от особенностей развития здоровых по многим из исследуемых когнитивных сфер. Поэтому необходимо использовать данные методы в обучении для профилактики снижения когнитивного развития.

Литература

1. *Богданова Т.Г.* Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2012. С. 3–203.
2. *Глозман Ж.М.* Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.
3. *Семаго Н.Я., Семаго М.М.* Методические рекомендации к «Диагностическому альбому для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст». М.: Айрис-пресс, 2005. 64 с.

Влияние жизнестойкости родителей на особенности эмоционального благополучия дошкольников в «цифровом» мире

Иванова Е.В.

*аспирант, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
gsssss@mail.ru*

*Научный руководитель – Шаповаленко И.В.
кандидат психологических наук, доцент, заведующая
кафедрой «Возрастная психология имени профессора
Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
shapovalenkoiv@mgppu.ru*

Психологи утверждают, что сегодня каждый человек в той или иной степени сталкивается с вызовами транзитивности и с вызовами неопределенности, сложности и разнообразия современного мира [1]. Активно исследуется проблема «толерантности к неопределенности», «надситуативная активность личности» и связанное с этими областями понятие «жизнестойкости личности».

Жизнестойкость выступает как психологический ресурс личности и является частью более широкого понятия «резилентности» – нового личностного «конструкта». Возрастание «неопределенности» современного мира, «цифротизация» среды усиливают давление на психологические механизмы адаптации и жизнестойкость взрослого человека, особенно ставшего родителем, и могут влиять на выполнение им родительской функции.

Возникающие в этой связи личностные и поведенческие нарушения

в виде тревоги, страхов, агрессии, неврозов, чувства одиночества мешают человеку достигнуть самоактуализации, гармонии с собой и миром. Высокая скорость прогресса и «неопределенность» не могут восприниматься современным человеком среднего и более старшего возраста как естественные, потому как их опыт связан с другим темпом и качеством жизни и функционированием в нем. Современные дети и подростки, напротив, более приспособлены к «неопределенности» современной жизни, для них, пребывающих с рождения в этих «прогрессивных» условиях, ситуация кажется вполне естественной. Но если скорость прогресса будет продолжать расти, а это, скорее всего, и будет происходить, очень скоро нынешние дети, будучи взрослыми, окажутся в той же ловушке «неопределенности» следующих столетий. Но, помимо возникающей тревоги неопределенности, открываются и новые способы ее преодоления в форме современных цифровых способов коммуникации, социализации, передачи информации, которыми уверенно овладевает все общество, и которые помогают постоянно находиться в контакте с другими людьми, несмотря на возраст, положение, статус, границы и т.д. Возникает «новая эпоха цифровой социализации», когда люди не просто овладевают цифровыми технологиями, а это становится их образом жизни. Жизнестойкость, которая снижается в пожилом возрасте именно по причине потери социальных контактов, таким образом может стабилизироваться благодаря новым цифровым технологиям. Поддержание активной жизнестойкости (а не реактивной) создаст возможности для повышения эффективности родительства и создания ими условий для развития эмоционального благополучия детей-дошкольников. Эмоциональное благополучие ребенка – это относительно стабильное, положительно окрашенное психическое состояние, наступающее в результате эффективной адаптации к условиям среды и полноценного взаимодействия его с родителями (или другими значимыми взрослыми). Эффективная адаптация ребенка может быть связана с постепенным, стабильно-успешным процессом формирования механизмов психологической адаптации и самооценки. Условия среды преимущественно формируются родителями ребенка (или другими значимыми взрослыми). Качество взаимодействия ребенка и родителей может зависеть, в том числе от личностных характеристик самих родителей, в частности, от их жизнестойкости. Таким образом, мы рассматриваем жизнестойкость человека, прежде всего, как интегральную личностную компетенцию, которая помогает активно и творчески проживать свою жизнь и эффективно преодолевать стрессогенные события, преобразуя их в возможности для гармонизации своей личности.

Целью нашего исследования было установить связь между жизнестойкостью родителей и эмоциональным благополучием их детей дошкольного возраста, а также провести дополнительные исследования

детско-родительских и супружеских взаимоотношений. Исследование проводилось в период с 2012 по 2017 годы на базе детских садов ВАО г. Москвы. Состав выборки: 141 ребенок старшего дошкольного возраста (5–7 лет) (90 мальчиков и 51 девочка) и 282 родителя, 18 педагогов. Разработана модель оценки эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста с адаптацией диагностических методик («Рисунок семьи», «Лесенка», «Тест тревожности», «Карта наблюдений», анкета «Психологический анамнез»). Диагностика жизнестойкости родителей и их поведения в ситуации супружеских конфликтов, особенностей детско-родительских отношений проводилась с помощью методик: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса, опросник «Реакции супругов на конфликт» А.С. Кочарян, Г.С. Кочарян, А.В. Киричук, тест жизнестойкости (в адаптации Д.А. Леонтьева). Описание и анализ результатов исследования проводился с помощью статистического пакета SPSS (версия 22.0): корреляционный (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) и факторный анализ данных, расчет различий (t-критерий Стьюдента), оценка надежности и валидности комплекса методик по оценке эмоционального благополучия ребенка (коэффициент Cronbach's Alpha).

На основании анализа данных по представленному комплексу методик выделены и подробно описаны, согласно показателям эмоционального благополучия, три группы детей «низкоэмоционально-благополучных», «среднеэмоционально-благополучных» и «высокоэмоционально-благополучных» с точки зрения: их личностных характеристик (выделено 5 показателей), эмоционально-волевой сферы (выделено 4 показателя), коммуникативной компетентности (выделено 3 показателя), особенностей поведения и деятельности (выделено 5 показателей), состояния физического здоровья (выделен 1 показатель).

Значимая связь между жизнестойкостью и эмоциональным благополучием ребенка обнаружена у отца. Высокий уровень жизнестойкости отца соотносится с высоким уровнем эмоционального благополучия его ребенка. Значимых корреляционных связей жизнестойкости матери и эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста не выявлено, но наблюдается тенденция: чем выше жизнестойкость матери, тем выше эмоциональное благополучие ее ребенка. Высокий уровень жизнестойкости родителей соотносится с гармоничными детско-родительскими отношениями и снижает использование таких патологизирующих стилей воспитания, как: доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение и жестокое обращение. Кроме того, высокая жизнестойкость одного родителя снижает фактор риска использования другим родителем негативных стилей воспитания. Снижение жизнестойкости одного из родителей повышает риск

использования другим родителем жестокости в обращении с ребенком. Высокий уровень жизнестойкости родителей соотносится с гармоничными супружескими отношениями (снижением агрессивности и неконструктивных установок на брак в ситуации конфликта).

Выделены три классификации, направленные на детей с различными уровнями эмоционального благополучия по трем основаниям: «родители с детьми различного уровня эмоционального благополучия», три группы родителей детей с низким, средним и высоким уровнем эмоционального благополучия; «эмоциональное благополучие ребенка в связи с психологическими особенностями родителей», две группы детей с низким и средним уровнем эмоционального благополучия; «жизнестойкость родителей (жизнестойкость отцов и жизнестойкость матерей)», шесть групп родителей – высокожизнестойких, среднежизнестойких и низкожизнестойких (отдельно – матери и отдельно – отцы).

Анализ данных классификаций и групп родителей и детей показал, что благоприятное и гармоничное психологическое состояние матери занимает ведущую роль в эмоциональном благополучии ребенка-дошкольника, при этом ей достаточно иметь средний уровень жизнестойкости (вероятно, поэтому не выявлено значимых корреляционных связей жизнестойкости матери и эмоционального благополучия дошкольника). Высокий уровень жизнестойкости у отца может выступать фактором защиты эмоционального благополучия ребенка в семье и снижать риск использования отцом патологизирующих стилей воспитания. Использование матерью патологизирующих стилей воспитания особенно негативно сказывается на эмоциональном благополучии ребенка. Сам факт наличия супружеских конфликтов не оказывает значительного влияния на эмоциональное состояние ребенка, а вот то, насколько конструктивно происходит разрешение супружеских конфликтов и последующее примирение родителей, имеет ведущее значение в благополучии дошкольника.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.08.2018).

Компьютерные игры и познавательное развитие в старшем дошкольном возрасте

Клопотова Е.Е.

*кандидат психологических наук,
доцент факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
klopotovaee@mgppu.ru*

Активное использование гаджетов детьми дошкольного возраста на сегодняшний день уже стало привычным явлением. Зачастую родители дают ребенку игру на планшете или телефоне, рассчитывая на то, что это положительно повлияет на его развитие, ведь именно об этом и говорят производители развивающих компьютерных игр. Как показывают различные исследования, среднее время, проводимое ребенком старшего дошкольного возраста за компьютером, составляет примерно от 6 до 9 часов в неделю, но в некоторых случаях оно может сильно увеличиваться [2; 3; 5]. К сожалению, в ситуации, когда компьютерные игры становятся все более существенной частью жизни, ни педагоги, ни психологи не могут однозначно охарактеризовать их влияние на развитие ребенка. Когда речь идет о личностном и эмоциональном развитии детей, основная масса проведенных исследований показывает потенциальный вред компьютерных игр, который выражается в таких отрицательных последствиях, как повышение агрессивности и эмоциональной лабильности, несформированность коммуникативной сферы и др. [1; 5]. Но, несмотря на проводимые исследования, вопрос относительно влияния компьютерных игр на познавательное развитие ребенка на сегодняшний день до сих пор остается открытым. Одни авторы отмечают, что подмена реальной деятельности на ранних этапах развития ребенка деятельностью в виртуальном пространстве не может не иметь негативных последствий для его развития. Другие говорят о возможном положительном влиянии компьютерных игр на познавательное развитие ребенка. Компьютер передает информацию в привлекательной для ребенка форме, общение с компьютером вызывает у детей живой интерес, сначала как игровая деятельность, а затем как учебная [1; 4; 5]. Результаты ряда исследований позволяют говорить о том, что компьютерные игры способствуют улучшению моторики и концентрации внимания, способствуют развитию творческих способностей в процессе решения игровых задач. В исследовании Обуховой Л.Ф. и Ткаченко С.Б. показано, что решение конструктивных задач в компьютерной игре более привлекательно для дошкольников. Увеличение мотивации, постепенное вовлечение детей в процесс игры, повышение интереса к выпол-

нению заданий, получение обратной связи на эмоциональном уровне способствуют улучшению показателей решения задач конструктивного типа в компьютерном варианте в отличие от «картонного» варианта [4].

В исследованиях, проведенных в нашей стране и за рубежом, неоднократно было показано, что в качестве важных факторов, влияющих на ребенка, выступают время, затрачиваемое на компьютерную игру, и содержание предпочитаемых игр. Основываясь на этом, было проведено исследование, в котором мы попытались выяснить, как время, затрачиваемое на игру, и различные жанры компьютерных игр влияют на некоторые характеристики познавательного развития детей старшего дошкольного возраста. С помощью диагностических методик, направленных на оценку уровня развития внимания («Шифровка» (Тест Векслера. Детский вариант. Субтест 11) и «Красно-черная таблица» (Методика Ф.Д. Горбова. Детский вариант)), восприятия (методика «Эталоны» О.М. Дьяченко и методика «Перцептивное моделирование» В.В. Холмовской), наглядно-образного мышления (методика «Схематизация» Р.И. Бардиной) и воображения (методика «Дорисовывание» О.М. Дьяченко) было обследовано 200 детей старшего дошкольного возраста, играющих в компьютерные игры разное по продолжительности время и предпочитающих различные жанры компьютерных игр.

Полученные нами результаты позволяют говорить о том, что компьютерные игры могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на познавательное развитие детей в старшем дошкольном возрасте, что определяется двумя факторами: жанром компьютерной игры и временем, проводимым ребенком за компьютером.

Как правило, при грамотном подборе развивающих компьютерных игр в соответствии с возрастными особенностями ребенка, они положительно влияют на познавательное развитие. В основном они направлены на овладение действиями, лежащими в основе мышления и восприятия, они требуют концентрации внимания, при этом факторы утомления (интенсивные звуки, быстрая смена картинок, резкие спецэффекты и др.) достаточно низкие.

При этом наши результаты позволяют говорить о том, что компьютерные игры всех жанров отрицательно влияют на развитие воображения в старшем дошкольном возрасте. Косвенно это может говорить о том, что замена реальной деятельности, в том числе и игровой, деятельностью в виртуальном пространстве негативно сказывается на развитии воображения в дошкольном возрасте.

Полученные результаты однозначно показывают негативное влияние неограниченного доступа ребенка к компьютерным играм на его познавательное развитие.

Очевидно, что использование различных цифровых образовательных ресурсов значительно расширяет возможности родителей и педагогов в образовании ребенка. При этом стоит отметить, что компьютерные игры, дополняя традиционные виды деятельности дошкольников, не должны заменять обычные игры детей.

Литература

1. *Войскунский А.Е.* «За» и «против» компьютерных игр / Войскунский А.Е., Аветисова А.А. // Игра, обучение и Интернет. М., 2006.
2. *Клопотова Е.Е.* К проблеме изучения субкультуры современных дошкольников // Дошкольное воспитание. 2017. № 1.
3. *Клопотова Е.Е., Кузнецова Т.Ю.* Использование «серьезных» компьютерных игр в образовательной работе с детьми [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. doi:10.17759/jmfr.2017060404
4. *Обухова Л.Ф., Ткаченко С.Б.* Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.
5. *Солдатова Г.У.* Они другие // Дети в информационном обществе. 2013. № 14.

Использование цифровых технологий в исследовании развития бимануальной координации в графомоторной деятельности

Кришталь В.Н.

*аспирант факультета социальных и гуманитарных наук,
ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», Дубна, Россия,
syddielion@gmail.com*

Научный руководитель – Гончаров О.А.

*доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии факультета социальных и
гуманитарных наук, ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна»,
Дубна, Россия*

Во времена все большего развития и проникновения в нашу повседневную жизнь цифровых технологий, электронных устройств и приспособлений все большую роль приобретает проблема координации движений (рассматриваемая как формирование целостного слитного движения) [2] и координации бимануальных действий в частности (как синхронных по времени движений парных конечностей с их различными фазовыми соотношениями для достижения одной общей цели). С одной стороны, перед пользователем всевозможных гаджетов и компьютеров, систем виртуальной реальности встает новая задача умелого

одновременного обращения с несколькими цифровыми устройствами, раскрывающаяся в быстром, малозатратном и эффективном использовании усилий. С другой, значительно повышаются требования к ресурсам и распределению внимания при организации сложнокоординируемых движений, требующих комплексного перцептивно-моторного взаимодействия, которые подчинены решению нескольких различных задач, происходящих в одно и то же время. Подобная мультизадачность с вытекающей из нее сложнокоординированностью может в том числе являться и условием травматической ситуации, например, прослушивание музыки в наушниках с общением в социальных сетях при переходе дороги. Вся эта уже привычная современному обществу ситуация повсеместной цифровизации условий существования для психологии только становится проблемой, требующей разрешения, в том числе используя те же самые блага современных цифровых технологий.

Мы наметили два основных пути, которые, как нам представляется, достаточно полно раскрывают сложность и изящество координации бимануальных движений. Первый из них – это исследование онтогенетического развития бимануальной координации. Иными словами, это картина развития бимануальных движений в возрастных срезах от младших дошкольников до старших подростков. Представляется важным проследить динамику от еще относительно простых или не совсем доступных детям движений до действительно сложных в исполнении и контроле действий. Второй путь – это изучение развития бимануальных движений в соответствии с их уровневым построением по Н.А. Бернштейну. Это та же структурная динамика бимануальных движений, но не в аспекте возрастных изменений, а в соответствии с возрастанием уровня сложности самого движения – от простых и примитивных движений рубро-спинального уровня, доступных уже животным, к сложным действиям, доступным только человеку на высшем кортикальном уровне регуляции [1]. Ясно, что один путь не мешает другому, а, наоборот, дополняет и улучшает его описательные и объяснительные возможности, превращаясь в единый и мощный инструмент исследования координации бимануальных движений.

В нашем экспериментальном исследовании в общем виде был поставлен следующий вопрос: каким образом формируется координация бимануальных движений? В этом отношении наиболее важным представляется вопрос о том, улучшаются ли показатели двигательной активности субдоминантной руки при выполнении графомоторного действия совместно с доминантной рукой (бимануальное условие) по сравнению с изолированным действием (унимануальное условие), и если да, то в какой степени. Другими словами, ведет ли за собой в развитии доминантная рука субдоминантную, и, следовательно, движения одной

и той же руки будут иметь качественные отличия при бимануальном и унимануальном условиях. Сколько существует программ построения бимануальных движений? В случае качественного различия движений одной и той же руки при разных условиях такое положение дел свидетельствует о том, что есть как минимум две программы – первая отвечает за унимануальные движения по отдельности, вторая программа, в свою очередь, регулирует организацию бимануальных движений. При отсутствии значимых различий следует признать одну общую программу для движений обеих конечностей, которая в процессе развития и тренировки дифференцируется в команды каждой руке по отдельности [3; 4]. Однако, беря во внимание несколько (а именно пять) уровней построения движений, можно предположить, что, например, нижележащие уровни обслуживаются одной единой программой для унимануальных и бимануальных движений, а для работы вышестоящих уровней требуются отдельные программы на каждую конечность, а также общая программа для координации бимануальных действий. Более подробные варианты устройства таких программ здесь опустим за скобки.

Апробация исследования (в том числе и разработка методики) бимануальной координации была проведена на примере графомоторной деятельности или, простыми словами, на примере рисунка и письма (более сложные исследования планируются в дальнейшем). Методика исследования подобных движений заключается в использовании двух графических планшетов, каждый из которых подключен к двум компьютерам, с установленным на них программным обеспечением – виртуальным осциллографом (PowerGraph 3.3), который регистрирует положение кончика стилуса на поверхности планшета с частотой 100 Гц (т.е. пространственно-временные координаты фиксируются в 10-миллисекундных интервалах). Синхронизация регистрации движений с обоих планшетов достигается за счет одновременного включения программы на обоих компьютерах и подачи команды испытуемому. Для зрительной обратной связи в стилусе наконечник заменяется на грифель простого карандаша, а на планшет при помощи зажимов или скреп крепится лист бумаги, на котором испытуемый видит, что он рисует. Получается, будто испытуемый рисует на обычном листе бумаги простым карандашом.

Далее, зная позиционные координаты точки (X , Y) за единицу времени, мы высчитываем параметры, которые характеризуют определенные стороны движения, такие как его равномерность, синхронность по времени одной и другой руки или соответствие рисунка испытуемого поставленному перед ним эталону и другие. Эти параметры можно разбить на две основные группы: кинематические и пространственно-временные параметры. К параметрам первой группы относятся средняя и максимальная скорость движения стилуса (кисти) по

поверхности планшета; стандартное отклонение от средней скорости; ускорение. Параметры второй группы – время движения, которое требуется для выполнения графомоторной задачи; время реакции, определяющееся разницей между подачей команды экспериментатором и первым движением стилуса испытуемого; площадь нарисованной фигуры; коэффициент корреляции позиционных координат движения обеих рук между собой (а также между одной и той же рукой при разных условиях). Заявленные параметры хорошо зарекомендовали себя для сравнения бимануальных движений одной конечности с ее парой и анализа бимануальной координации в целом.

Испытуемыми (N=20) являлись студенты-психологи, которым в двух группах по десять человек было предложено рисовать окружности левой рукой и обеими руками по часовой стрелке, начиная с двенадцати часов (с верхней центральной точки окружности): одной группе – сначала левой рукой, а после обеими, второй – сначала обеими руками, затем только левой. Среди возможных испытуемых проводился отбор на пробу ведущей руки, глаза и ноги. До эксперимента допускались правши, то есть те, у кого при прохождении тестов выявлялся правосторонний латеральный профиль. На каждое условие испытуемым отводилось по четыре попытки, итого получается восемь окружностей, нарисованных левой рукой, и четыре – правой. Рисунки выполнялись стоя.

Далее анализировались и сравнивались кинематические и пространственно-временные показатели левой руки при унимануальном условии с показателями той же левой руки, но при бимануальном условии. Сравнивались как средние показатели для всех проб на каждое условие (с помощью t-критерия для парных выборок), так и динамика изменения проб от первой к четвертой (ANOVA с повторными измерениями). Показатели правой руки при бимануальном условии в том числе были подсчитаны и учтены при анализе, оказавшись полезными при уточнении контролирующих условий.

Итак, в пилотном исследовании были замечены следующие закономерности, которые заслуживают внимания и дальнейшего изучения. Во-первых, большинство показателей левой руки при обоих условиях значительно отличаются друг от друга: движения руки для рисования окружностей при бимануальном условии, как правило, медленнее и точнее, а размеры (площади) окружностей меньше по сравнению с теми же показателями унимануальных движений левой руки. Во-вторых, динамика показателей бимануальных движений левой руки от первой пробы к последней (четвертой) отличается от той же руки при унимануальном условии. Можно сделать вывод, что показатели левой руки при бимануальном условии постепенно улучшаются и приближаются к показателям правой, в то время как при унимануальных дви-

жениях левой руки динамика отсутствует. В-третьих, отдельно стоит обратить внимание на то, что на основе обработки нескольких кинематических параметров складывается впечатление, что левая рука при бимануальном условии начинает уподобляться движениям правой руки. Хотя параметры движения левой руки при обоих условиях отличаются от тех же параметров правой руки, при выполнении бимануальной задачи нельзя не заметить изменение показателей движения левой руки в сторону правой, что говорит в пользу того, что бимануальные движения являются отдельным классом движений, несводимым к сумме двух унимануальных регуляций обеих рук.

Таким образом, проясняется перспективное направление исследований о природе бимануальной координации, результаты которых могут быть полезны для диагностики двигательной активности детей при помощи цифровых технологий, а также перцептивно-моторного взаимодействия.

Литература

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947. 254 с.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 349 с.
3. Franz E.A. Does Handedness Determine Which Hand Leads in a Bimanual Task? / E.A. Franz, A. Rowse, B. Ballantine // Journal of Motor Behavior. 2002. Vol. 34. No. 4. pp. 402–412.
4. Gribova A.D. Bimanual coordination: electrophysiological and psychophysical study. 2001. 95 p. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Bimanual-coordination+%3A-electrophysiological-and-Gribova/d0699eae802a5b1f3060db0a0d9c566fe9fe06c3>

Использование программы The Observer XT в видеоисследовании взаимодействия в диаде «мать-ребенок»

Пак В.В.

*младший научный сотрудник, АНО НПЛ
«Психологические инструменты», Москва, Россия,
violet.park95@mail.ru*

Использование современных технологий значительно облегчает работу исследователей разных отраслей науки, начиная от дистанционных средств связи и заканчивая программами по сбору, анализу и презентации данных. Примером современного программного обеспечения является The Observer XT. Программа широко известна за рубежом как метод анализа видеонаблюдения, позволяющий поддерживать весь исследовательский процесс от разработки схемы кодирования до сбора, анализа и представления данных [5], и может применяться в широком

диапазоне областей исследований, в том числе в психологии и психотерапии [3; 4]. Преимущества использования данной программы в исследовании не вызывают сомнений, однако по ряду причин она не находит широкого применения в силу определенных сложностей. В данной работе мы рассмотрим некоторые аспекты применения программы The Observer XT для обработки результатов видеоисследования детско-родительского взаимодействия и обозначим причины, по которым ее использование вызывает затруднения у исследователей.

Значительное внимание должно уделяться объективизации кодирования, исключения субъективного фактора для более точной фиксации маркеров родительской отзывчивости и коммуникативных сигналов ребенка, что требует подготовки психологов, способных работать с программой The Observer XT [1]. Организованное нами обучение проводилось в связи с необходимостью подготовки молодых исследователей к обработке результатов лонгитюдного исследования «Кросс-культурные особенности взаимодействия значимого взрослого и ребенка в России и Вьетнаме» при поддержке гранта РФФИ № 19–513–92001\19.

Наш опыт обучения проводился в дистанционном формате с использованием вебинарных площадок и программ для удаленной связи с обучающимися. Первое занятие посвящалось методике «Оценка детско-родительского взаимодействия» (ЕСПИ), включающей в себя маркеры родительской отзывчивости и коммуникативных сигналов ребенка, которые стали основой для составления схемы кодирования видеонаблюдения [2], и проводилось в групповом режиме на вебинарной площадке Webinar.ru. Молодым исследователям демонстрировались содержание методики, ее компоненты и видеопримеры каждого маркера родительской отзывчивости и коммуникативных сигналов ребенка. Индивидуальные занятия и практикумы осуществлялись с помощью программного обеспечения TeamViewer для удаленного контроля компьютером, где специалист и обучающийся могли одновременно подключаться к одному компьютеру, совместно работать с программой The Observer XT, кодируя поведение в соответствии с заданной схемой кодирования, и обсуждать спорные моменты и вопросы. После вебинара и индивидуальных занятий были организованы групповые семинары с использованием Discord для закрепления материала и обсуждения возможных стратегий для облегчения кодирования. С помощью данной программы по окончании обучения также проводились промежуточные зачеты и экзамены для проверки усвоенных знаний по методике ЕСПИ и навыков использования программы The Observer XT.

Основные трудности при обучении в большей мере были связаны с соотношением поведения родителя к тому или иному маркеру родительской отзывчивости и определением его как отрицательного, положительного или нейтрального. Это происходило за счет того, что молодые

исследователи должны были учитывать целостный контекст взаимодействия родителя с ребенком, что не всегда удавалось на первых этапах обучения. Данная проблема решалась путем совместного обсуждения и определения контекста детско-родительского взаимодействия для каждого отдельного случая и кодирования большего количества видеокейсов, отличающихся по содержанию и особенностям развития ребенка. Другие трудности были связаны с работой в программе The Observer XT, которая требует высокой концентрации внимания и скорости реакции для точной фиксации начала и окончания каждого маркера. Для такой работы требуется усидчивость на протяжении долгого времени, т.к. анализ 15-минутного видеокейса может занимать несколько часов. Время работы постепенно сокращается с опытом, когда молодой исследователь полностью овладевает панелью управления программой и выстраивает свою стратегию кодирования для оптимизации времени работы.

Все трудности, возникающие в процессе обучения, имели для нас положительный результат, поскольку молодые исследователи с новым взглядом, идеями и возникающими вопросами подталкивали нас к пересмотру маркеров поведения родителя и ребенка, дополняя содержания индикаторов и совершенствуя их, а совместное обсуждение трудностей позволяло разрабатывать новые идеи для обучения и повышения его эффективности. Молодые исследователи, в свою очередь, смогли улучшить свои навыки как в работе с программой The Observer XT, так и навык наблюдения, который, несомненно, является одним из важных методов психолога.

Таким образом, программа The Observer XT является сложным и трудоемким в использовании методом анализа видеонаблюдения, но отличается своей точностью и позволяет провести глубокий анализ видеокейсов, выявить взаимосвязи поведения родителя и поведения ребенка за счет построения профилей взаимодействия и получить результаты о продолжительности и частоте каждого маркера поведения. Данная программа, по нашему мнению, обладает высоким потенциалом в реализации исследовательской деятельности, в том числе исследований детско-родительского взаимодействия, и требует определенных навыков, для которых необходима организация обучающих программ.

Литература

1. Галасюк И.Н., Шинина Т.В., Иргашев Н.Р., Морозова И.Г., Пасечник О.Н. Открытая профессиональная экспертиза методики детско-родительского взаимодействия: векторы развития психологического инструментария // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2018. № 3 (48). С. 5–24.
2. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. Семейная психология: методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» Evaluation Of Child-Parent Interaction (ЕСPI-2.0) 2-е изд. Практическое пособие. М.: Издательство Юрайт, 2019.

3. *Delgado C., Gonzalez-Gordon R.G., Aragon E., Navarro J.I.* Different Methods for Long-term Systematic Assessment of Challenging Behaviors in People with Severe Intellectual Disability // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8:17.
4. *Froján-Parga M.X., Ruiz-Sancho E.M., Calero-Elvira A.* A theoretical and methodological proposal for the descriptive assessment of therapeutic interactions // *Psychotherapy Research*. 2016. Vol. 26. № 1. P. 48–69.
5. *The Observer XT. Reference Manual. Ver. 10.5.* Noldus Information Technology. 2011.

Интегративные группы: «Родители и дети: первый год, второй год, третий год»

Просветова Е.В.

*психолог РБОО «Центр лечебной
педагогики», Москва, Россия,
evprosvetova@gmail.com*

Младенчество и ранний возраст (от 0 до 3 лет) – чрезвычайно важный период для развития и становления личности. Именно в это время закладываются отношения человека с окружающим миром, другими людьми и самим собой: то, как он будет воспринимать происходящие вокруг события, относиться к себе, общаться с людьми, познавать мир и проживать жизнь [2].

Дети до трех лет очень чувствительны к воздействию внешнего мира, особенно взрослых людей, поэтому основной и самой сложной задачей является построить работу с ними так, чтобы поддерживать гармоничное естественное развитие малыша, не травмировать его излишней стимуляцией, слишком высоким темпом воздействия и не тормозить его собственную активность чрезмерным участием в ней взрослых [3].

Также ключевую роль в этом возрасте играет развитие отношений привязанности с близкими взрослыми, именно в этот период закладывается тот или иной тип привязанности, который нередко сохраняется у человека на всю жизнь [1].

Программы «Родители и дети – первый год», «Родители и дети – второй год» и «Родители и дети – третий год» (далее – «РиД – Первый год», «РиД – Второй год» и «РиД – Третий год») были разработаны и апробированы в РБОО «Центр Лечебной Педагогики» в 2013–2016 гг., сертифицированы в 2016–2017 гг. Авторы программы: Захарова И.Ю., Моржина Е.В. и другие сотрудники РБОО «Центр лечебной педагогики».

Осуществление программы ставит перед собой следующие **цели**:

- 1) поддержка самостоятельной активности, инициативы и развития детей через игру и движение;

- 2) поддержка и гармонизация отношений между родителями и детьми: формирование надежной привязанности, развитие родительской чуткости и интуиции, повышение родительской компетентности, улучшение родителями понимания своих детей через совместную игру и наблюдение за детьми, сопровождаемое комментариями, основанными на принципе положительной обратной связи со стороны ведущих;
- 3) поддержка общения между детьми, развитие навыков коммуникации и взаимодействия детей друг с другом;
- 4) поддержка общения между родителями, создание безопасной и принимающей среды.

Стандарты программы

Группу «РиД – первый год» проводит один педагог, группы «РиД – второй год» и «РиД – третий год» проводят два педагога. Один ведущий организует пространство и предлагает игры, соответствующие интересам и возрастным возможностям детей, поддерживает их общение друг с другом, сопровождает конфликтные ситуации и помогает их разрешению. Второй ведущий осуществляет общение с родителями. Он создает для родителей безопасное пространство, в котором они могут обсуждать волнующие их темы, задавать беспокоящие вопросы, обмениваться опытом. Ведущий создает доверительные отношения в группе, позволяющие осуществлять поддержку. Также ведущий инициирует совместное включенное наблюдение родителей за процессом, происходящим на группе, сопровождает наблюдение родителей за игрой детей, по мере необходимости комментирует и объясняет особенности поведения детей данного возраста, игровые действия детей, их взаимодействие между собой.

Ведущими группы могут быть психологи и педагоги, получившие удостоверение о прохождении обучения по программам «РиД – Второй год» и «РиД – Третий год». В группе занимаются 6–8 детей одного возраста в сопровождении близкого взрослого (мама, папа, бабушка, дедушка и т.д.). Программа «РиД – Первый год» рассчитана на детей от 1 до 12–15 месяцев; каждый курс состоит из 10 занятий, занятия проводятся один раз в неделю; занятие длится 90 минут, включая раздевание и одевание детей.

Программа «РиД – Второй год» рассчитана на детей от 12–15 месяцев до 24–26 месяцев. Программа «РиД – Третий год» рассчитана на детей от 24–26 месяцев до 36–38 месяцев. Занятия группы продолжаются в течение учебного года (с сентября по май), занятия проходят один раз в неделю, длительность занятия на группе «РиД – Второй год» составляет 120 минут (включая раздевание и одевание детей), на группе «РиД – Третий год» – 120 минут (не включая раздевание и одевание детей).

Основой занятий являются игры, для которых ведущими создается пространство, в котором они могли бы происходить, в программе «РиД –

Первый год» все игры показываются ведущей с помощью куклы, в программе «РиД – Второй год» – только некоторые.

Данная программа подходит для детей с особенностями развития.

Принципы организации группы

- 1) Базовое доверие к ребенку. Этот принцип является одним из основных. Мы видим ребенка инициативным, стремящимся к развитию и исследованию и способным учиться самостоятельно. Постепенно дети также учатся понимать чувства других людей и взаимодействовать друг с другом. Сначала с поддержкой родителей и ведущих (со временем все меньше требующейся) дети учатся общаться друг с другом, разрешать конфликты, учитывать потребности других людей. Также малыши учатся принимать проводимые взрослыми границы, различать и уважать свое и чужое.

В процессе групповых игр также совершенствуется владение своим телом, появляется большее осознание тела, развивается мелкая моторика.

На групповых занятиях проводится большая работа по гармонизации детско-родительских отношений и повышению компетентности родителей. Также создаются условия, в которых родители могут получить позитивный опыт взаимодействия с ребенком, бережного и поддерживающего прохождения через конфликтные ситуации, сложные поведенческие моменты, опыт чуткого наблюдения за малышом и доверия собственной родительской интуиции. Благодаря принимающей атмосфере родители расслабляются, раскрываются и становятся способны давать детям больше внимания.

- 2) Чуткое наблюдение за ребенком. Внимательное наблюдение за ребенком, сопровождаемое комментариями ведущего, построенными на принципе положительной обратной связи, помогают родителям лучше понять его интересы, особенности, способы взаимодействия со средой, детьми и взрослыми.
- 3) Создание безопасной, познавательно насыщенной и эмоционально поддерживающей среды.
- 4) Свобода в игре. Детям дается время на ориентацию в игре, возможность свободного входа и выхода из игры, выбора своего темпа.
- 5) Последовательность и четкое установление границ и групповых правил. Во второй и третий год жизни ребенка появляются первые границы и простые правила, за их последовательным проведением и соблюдением следят взрослые.
- 6) Медленный и равномерный темп группы, достаточное время и пространство.

Интеграция в программе «Родители и дети»

Данная программа разработана для профилактики вторичных осложнений развития у детей с нарушением развития и рассчитана на посещение игровых групп интегративными детьми.

На занятия приходят семьи с детьми с различными особенностями: дети с генетическими синдромами, недоношенные дети, дети с трудностями саморегуляции, дети с различными моторными проблемами, слабовидящие и слабослышащие дети, дети с особенностями развития эмоциональной сферы (ранние признаки РАС). Также есть широкий опыт работы с приемными детьми.

Группа для детей подбирается в соответствии с темпом их развития.

В рамках работы группы ставятся и решаются задачи как по помощи самому ребенку, так и по помощи семье, поддержке родительской компетентности, формированию уверенной родительской позиции.

В результате успешного осуществления интеграции родитель и ребенок становятся такой же частью группы, как и другие ее члены. У родителя появляется первый опыт социального принятия, поддержки, опыт преодоления страха при выходе в социум.

Отношение ведущей, группы помогают родителю принять ребенка с особенностями развития и запустить благодаря интуитивному поведению собственную родительскую компетентность.

Родитель начинает занимать активную позицию: выбирает методы реабилитации, опираясь на собственную интуицию и понимание потребностей ребенка.

Литература

1. *Бриш Карл Х.* Теория привязанности и воспитание счастливых людей. М.: Теревинф, 2014.
2. *Захарова И.Ю., Моржина Е.В.* Игровая педагогика. М.: Теревинф, 2018.
3. *Ларго Рене Х.* Развитие ребенка от 0 до 4 лет. М.: Эксмо, 2012.

Фиксация дефицита совместного внимания методом слежения за движениями глаз

Смирнова Я.К.

*доцент факультета психологии и
педагогике АлтГУ, Барнаул, Россия,
yana.smirnova@mail.ru*

В современной науке все более актуальным становится исследование развития «социально-когнитивных функций», отображающих аспекты того, как человек обрабатывает информацию в социальном контексте. Таким социально-когнитивным явлением выступает совместное внимание (joint attention) или разделенное внимание (shared attention), отображающее факты того, как в процессе социального познания происходит совместная обработка информации о собственном внимании и внимании других участников совместной деятельности (Scaife, Bruner, 1975). Обобщенно, совместное внимание проявляется в возможности человека использовать направление взгляда или указывать взглядом на фокус внимания других участников общения (Mumme, 2007). Оно достигается путем прослеживания направления взгляда (gaze following) одного субъекта другим, указанием на объект и другими вербальными и невербальными способами идентификации объекта (Emery, 2000; Langton, 2000; Frischen, 2007). Кроме того, индивид должен проявлять осознание того, что фокус разделяется между собой и другим человеком (Baron-Cohen, 1995; Hobson, 2005).

На современном этапе активно поднимается проблема восприятия взгляда и совместного внимания в клинических группах населения. Клинические наблюдения показали, что именно понимание других людей на основе детекции взгляда недоступно для ряда нозологических групп (Leslie, 1992; Baron-Cohen, 1995; Frith, 2000). Специфические нарушения ориентации внимания в ответ на направление взгляда наблюдались у людей с аутизмом (Johnson, 2005; Ristic, 2005; Vlamings, Stauder, Van Son, Mottron, 2005), синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (Marotta, 2014), шизофренией (Akiyama, 2008; Dalmaso, Galfano, Tarqui, Forti, Castelli, 2013), нарушением слуха (Muddy, 2017; Chen, Yu, 2019), а в некоторых случаях было обнаружено, что социальное внимание прогнозирует языковые способности и социальную компетентность (Dawson, 2004; Mundy, Sigman, 2006). На современном этапе можно констатировать, что дефицит совместного внимания часто связывают с общим уровнем развития ребенка (Nowakowski, Tasker, Schmidt, 2009). Остается малоизученным вопрос сравнительного анализа картины атипичного совместного внимания на выборке детей с разными формами отклонений в развитии. Данные сравнения детей с

разной формой атипичного развития могут способствовать более глубокому пониманию индивидуальных различий, а также филогенетических различий в совместном внимании и социальном познании.

В настоящий момент использование метода отслеживания движения глаз у детей в качестве потенциального диагностического инструмента в изучении совместного внимания набирает популярность (Jones, Klin, 2013; Adolph, Gilmore, Freeman, 2012; Colombo, 2001; Farroni, Johnson, Brockbank, 2000; Frank, Bergelson, Bergmann, 2017; Jakobson, Umstead, Simpso, 2016; Frank, Braginsky, Yurovsky, 2017; Tanaka, Sung, 2016; Elsabbagh, Johnson, 2016; Tiadi, Seassau, Gerard, 2016). В экспериментах, посвященных совместному вниманию, активно используется метод подсказки взглядом (*gaze-cueing paradigm*) для изучения механизмов совместного внимания (Frischen, Bayliss, Tipper, 2007). Метод регистрации движения глаз был использован с оценкой связи совместного внимания с темпом развития ребенка, включая овладение языком (Colombo, 2001; Farroni, Johnson, Brockbank, 2000), формирование привязанности ребенка к матери (Csibra, 2010; Murray, Yingling, 2000), распознавание лиц младенцами (Quinn, Tanaka, Lee, 2013) и моторное развитие ребенка (Franchak, Adolph, 2014). Предпосылки предыдущих исследований показывают, что методы по регистрации движения глаз помогут выявить поведенческие маркеры и позволят улучшить понимание патологической симптоматики и более точно измерить нарушения триадических отношений, выявив критические моменты нарушения внутри эпизода совместного внимания. Именно методы слежения за движением глаз позволяют проанализировать критические сдвиги внимания, смены фокуса внимания, перевод взгляда, распознавание глаз как информативного признака и восприятие направления взгляда партнера как необходимого условия эффективного установления эпизода совместного внимания.

Таким образом, основная цель – методом слежения за движением глаз провести сравнительный анализ картины атипичного совместного внимания на выборке детей с разными формами отклонений в развитии. Задачей стало выделение проявлений дефицита совместного внимания, препятствующего вовлечению в диадические взаимодействия ребенка со взрослым.

Процедура исследования. Эмпирическую выборку исследования составили дошкольники 5–7 лет (средний возраст 6 лет 2 месяца) разных нозологических групп: типично развивающиеся дошкольники ($n=20$), дошкольники с задержкой психического развития (класс F83 по МКБ-10) ($n=20$), дошкольники с задержкой речевого развития (класс R47 по МКБ-10) ($n=20$), дошкольники с нарушением слуха (сенсоневральной тугоухостью, класс H90 по МКБ-10) ($n=10$); дошкольники с нарушением зрения (с амблиопией и косоглазием, класс H53 по МКБ-10) ($n=20$). Все дети имеют официальный диагноз по итогам прохождения территориальной медико-психолого-педагогической комиссии.

Процедура исследования включала 2 серии эксперимента. Перед ребенком на столе располагались 2 различных предмета (игрушки), после чего ему предлагалась игра, в которой ребенок, наблюдая за направлением взгляда взрослого-экспериментатора, должен был отгадать, какой предмет он выберет. Главной задачей было проследить за направлением взгляда взрослого и указать на тот предмет, на котором он остановился. Предлагалось 5 повторений данной задачи, где экспериментатор менял направление взгляда, каждый раз указывая на разные предметы. Фиксировалось количество безошибочных ответов ребенка. Во второй серии дошкольник и взрослый-экспериментатор менялись ролями: ребенку необходимо было взглядом указать на любой предмет, а задачей ведущего было определить то, на чем остановился взгляд дошкольника. Фиксировалось количество успешных попыток инициирования совместного внимания. Таким образом, в данных экспериментальных условиях фиксировались: чувствительность к направлению взгляда партнера; детектор преднамеренности; реагирование на привлечение совместного внимания и инициирование совместного внимания.

В ходе эксперимента был использован метод регистрации движения глаз с использованием портативного трекера Pupil Headset – PLabs – ай-трекер в форме очков, бинокулярное исполнение.

Результаты исследования. По результатам исследования были построены тепловые карты и проанализированы стратегии прослеживания и маршрутов сканирования объектов, воспринимаемых в ситуации совместного внимания у типично развивающихся детей и детей с разными формами атипичного развития (см. рисунок).



Рис. 1. Пример тепловой карты нарушения установления совместного внимания у детей с задержкой психического развития

На картах зафиксированы различия в: 1) предпочитаемом содержании (предмете) восприятия в эпизодах совместного внимания; 2) способе установления совместного внимания; 3) области интереса типично развивающихся детей и детей с разными формами атипичного развития; 4) смене траектории слежения за направлением взгляда партнера; 5) атипичной направленности взгляда и динамике оперативного поля зрения типично развивающихся детей и детей с атипичным развитием в ситуации совместного внимания; 6) точности фиксации элементов объекта при дефиците совместного внимания. На тепловых картах визуализированы критические сдвиги внимания, смены фокуса внимания, перевод взгляда, распознавание глаз как информативного признака и восприятие направления взгляда партнера в эпизодах совместного внимания у типично развивающихся дошкольников и детей с разными формами атипичного развития.

Заключение. Первичный анализ стратегии прослеживания и маршрутов сканирования объектов, воспринимаемых в ситуации совместного внимания у типично развивающихся детей и детей с разными формами атипичного развития, позволяет прийти к выводу о наличии универсальной и специфичной для определенной клинической группы симптоматики проявлений нарушения механизма совместного внимания.

Было установлено, что в качестве диагностических маркеров нарушения совместного внимания выступают: трудности следования за взглядом партнера; опережающие действия, принятие решения и ответное действие методом «угадывания» или «проб и ошибок»; преобладание ориентации на объект, а не на партнера по взаимодействию (как следствие нарушения триадических отношений); рассредоточенность фиксаций и зон интереса; трудности общего визуального внимания; поиск дополнительной информации; использование дополнительных мультимодальных средств установления совместного внимания (поворот головы, жесты, речь и др.); снижение точности фиксации элементов объекта при дефиците совместного внимания; снижение мотивации участия в совместном внимании (при разных формах атипичного развития ребенок не отслеживает результат, не интересуется реакцией партнера, не ищет дополнительные средства для инициирования совместного внимания и поддержания фокуса внимания партнера).

На данном этапе можно предположить, что специфика дефицита совместного внимания будет проявляться в нарушении отдельных компонентов совместного внимания: следование за взором партнера по общению, фиксация на объекте, предпочтение социальных стимулов нейтральным.

Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00220 «Роль совместного внимания и способности интегрировать социальную информацию в развитии дошкольников».

Литература

1. *Acarturk C., Tajaddini M., Kilic O.* Group Eye Tracking (GET) Applications in Gaming and Decision [abstract] / In Radach R., Deubel H., Vorstius C. & Hofmann M.J. (Eds.), Abstracts of the 19th European Conference on Eye Movements // Wuppertal. Journal of Eye Movement Research. 2017. Vol. 10 (6).
2. *Chen C., Castellanos I., Yu C., Houston D.M.* Effects of children's hearing loss on the synchrony between parents' object naming and children's attention // Infant Behavior and Development. 2019. Vol. 57.
3. *Mundy P.* A Review of Joint Attention and Social-Cognitive Brain Systems in Typical Development and Autism Spectrum Disorder // European Journal of Neuroscience. 2017. Vol. 47.
4. *Shepherd S.V.* Following gaze: gaze-following behavior as a window into social cognition // Front Integr Neurosci. Vol. 4.
5. *Von Suchodoletz A., Fäsche A., Skuballa I.T.* The Role of Attention Shifting in Orthographic Competencies: Cross-Sectional Findings from 1st, 3rd, and 8th Grade Students // Front Psychol. Vol. 8.

Выявление и удержание ребенком соотношения «реальное-виртуальное» в игре

Эльконинова Л.И.

*кандидат психологических наук, доцент факультета
психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
elkoninova@mgppu.ru*

Одним из наиболее распространенных опасений, беспокоящих родителей, является полное погружение детей в компьютерные игры, их длительное застревание в виртуальной действительности, потеря границы между воображаемым/виртуальным миром и миром настоящим, действительным. Среди психологов существуют две точки зрения: одни считают, что опасность использования детьми электронных средств преувеличена, другие полагают, что они очень опасны для детского развития.

Каким инструментом располагает психолог развития, когда от него ожидается ответ на вопрос о том, наносят ли игры на электронных носителях вред или нет (заметно, что это ненаучная постановка вопроса, поскольку он преждевременен оценочный)?

Если мы понимаем психическое развитие как присвоение идеальных форм культуры, сначала необходимо проанализировать условия, структуру и способы действия, *заданные* на том или ином устройстве (будь то планшет, приставка, компьютер, и пр.). Поскольку электронный носитель может быть «начинен» самым разным содержанием, требуется *провести логико-предметный и логико-психологический анализ* [3]

«вмонтированной» в электронное устройство задачи, поставленной перед пользователем. Без данного анализа нет нормы действия, с которой можно сравнить реальное действие ребенка, т.е. нет и возможности определить возможный ущерб, приносимый развитию компьютерным средством. Попытка такого анализа компьютерной игры подростков в *Angry birds* была сделана И.С. Григорьевым [5] и В.П. Басовой [1] на материале восприятия сказки, оформленной на планшете.

Далее нужно разобраться, как сам ребенок определенного возраста делает заложенную в компьютерной игре «работу», т.е. описать: а) как он открывает содержание самой игры, б) как он на протяжении игры регулирует свою эмоциональную вовлеченность в ее события и отстраненность от них.

Возможность детей разного возраста управлять своей втянутостью-отстраненностью от события в любой игре недостаточно исследовано, и мы можем указать лишь на некоторые ее важные возрастные феномены.

Первый из них – это *открытие самим ребенком двойного значения действия и предмета* (по-настоящему и понарошку) в раннем возрасте. З.Г. Рамайя [4] показала, что такое открытие происходит, если: а) взрослый строит совместно с ребенком смысловое пространство игры, создает посылную возрасту ребенка ситуацию риска, постоянно удерживая явную амбивалентность своего действия (страшно-смешно); б) ребенок сам разграничивает пространство игры на свое и чужое (свой дом-гнездо дракона); в) ребенок многократно меняет расстояние до опасного места (проверяет, где и когда дракончик укусит/не укусит). Намеренно приближаясь и отдаляясь от игрушечного дракона, ребенок увеличивает и уменьшает эмоциональное напряжение (управляет своим страхом), тем самым испытывает действие на «понарошку», опознает его в этом качестве: дракончик – только игрушка. Отношения маленького ребенка к игрушке как живому существу и как к игрушке постоянно меняются, «мерцают» (Ю.М. Лотман).

Второй феномен – *ситуация выстраивания героического поступка* в двухтактной сюжетно-ролевой игре дошкольника. Способ выявления (как ребенком, так и психологом) содержания игры нами описан; что касается различения и удерживания ребенком границы между «в игре» и «вне игры», то дошкольник, особенно старший, уже понимает двойственность игры, о чем свидетельствует ритуал вступления в игру («давай будем играть в...»), а также игровая метакоммуникация (Н.Я. Михайленко). Хороший игрок держит некоторое расстояние по отношению к своей роли: об этом писал Д.Б. Эльконин. Но как ребенок удерживает это расстояние в живой игре? Будучи внутри игры, ребенок верит в происходящее события, там они для него реальные. Создавая вызов, он намеренно подставляет-

ся риску, пробуждает в себе определенное эмоциональное состояние. Человеческие отношения открываются ребенку тогда, когда он чувствует не только их, но и свое состояние, спровоцированное конфликтом в игре. Это проявляется в темпе его движений, позе, мимике, вегетативных реакциях (задержка или учащение дыхания, слезы, краснота на лице). Затем он пробует снять эмоциональное напряжение, ищет ответное ролевое действие. Двухтактная игра – это не просто спонтанное управление ситуацией вызова и ответа, но «работа» с собственными состояниями, переходами между ними и нахождение границы того или иного эмоционального переживания. Если эмоции ребенка слишком сильные, он на время выходит из игры в фактические отношения с детьми, планирует ее дальнейший ход, а потом снова входит в игровую ситуацию, в которую он по-настоящему верит, и придерживается договоренных правил игры.

Вместе с тем управление ребенком своими эмоциональными состояниями чрезвычайно трудно фиксировать – они не стабильны, а в ходе игры постоянно «мерцают». Связь переживания с игровыми действиями сложно установить потому, что они часто избыточны, ребенок может внезапно останавливаться, неожиданным образом поворачивать сюжет или делать паузы. Однако электронный носитель может помочь выявить способ управления ребенком своими переживаниями в игре.

Основания для такого предположения содержатся в работе И.С. Григорьева [5] и в поисковом исследовании В.П. Басовой [1], которая изучала восприятие детьми 2–7 лет английского варианта сказки про волка и трех маленьких поросят в ситуации ее интерактивной передачи через планшет (с этой сказкой они не были знакомы). Помимо других возможностей, планшет позволял увидеть набор всех слайдов/шагов развертывания сюжета, переходить вперед-назад на следующий/предыдущий слайд. Детей ознакомили со способом ориентации в меню (значках) экрана и техникой прикосновения к нему (нажатие, удержание, перемещение), так что они могли сами «перелистывать» кадры – голос диктора озвучивал соответствующий эпизод текста.

В целом были выявлены три способа слушания детьми сказки. Одни дети («читатели»), прослушав слова диктора, старались быстрее пальчиком передвигать кадры вперед, чтобы узнать, чем она закончится. Таким образом, дети пропускали возможность оживить каждый фрагмент сказочного события (планшет представлял для этого интересные возможности). Другие дети («аниматоры»), наоборот, не делали следующего шага в слушании сказки, пока не исчерпывали анимационные возможности текущего слайда (например, строили домик для каждого поросенка, создавали куст с почками, из которых вылетали бабочки, подкидывали дрова под котел в печке). Такой способ не всегда приводил к пониманию ребенком смысла сказки. Третьи («игроки»)

живо вовлекались в сказочное событие, эмоционально отзывались на сюжетные эпизоды (иногда в роли того или иного персонажа); в «правильном» моменте полностью использовали соответствующие анимационные возможности планшета для усиления сказочного эпизода и оживления персонажей. Они начинали жить в сказке, словно все происходит с ними, строили игровые «сценки», где ребенок становился партнером, помощником того или иного персонажа. Так он в «слушании» сказки усиливал игровой эффект: возможности планшета позволяли усилить или ослабить его переживания. Он закрывал и открывал шторку на дверном окошке, чтобы видеть – волк там или нет (он там действительно стоял); несколько раз превращал волка в улетающий шар, когда тот захотел сдунуть (его самого – поросенка) домик, поднимал крышку котла в печке, где варился волк, и снова ее закрывал. Это значит, что ребенок намеренно рисковал, в его игре строилась пограничная ситуация между собственно переживанием страха (волк за дверью) и игрой в страх (крышку котла открывает и закрывает). Он сделал предметом управления свое состояние страха, уменьшал и увеличивал его, но главное – эти ритмические «управленческие» действия можно было зафиксировать на планшете и на видеозаписи.

Отличительной чертой игрового поведения, подлинностью игры, как нам представляется, является работа ребенка с границами своего состояния, управление через игру своим переживанием. В игре нет абсолютного воображаемого и абсолютно реального; разговор о жесткой границе между ними уводит от понимания того, как ребенок управляет своими эмоциями в игре, поскольку суть игры состоит в удерживании удачного соотношения между реальным и виртуальным.

Качественное электронное средство для игры предоставляет ребенку возможность управлять своим состоянием, регулировать переход между вызовом и ответом; истинным средством управления эмоциональными состояниями оно становится только в том случае, если оно пробуждает такой переход.

Литература

1. *Басова В.П.* Особенности восприятия сказки детьми 2–7 лет в ситуации интерактивной передачи через планшет и «традиционного» слушания. Магистерская диссертация. М.: МГППУ, 2016.
2. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
3. *Магжаев В.Х.* Теоретические предпосылки построения метода исследования и объективно-нормативной диагностики развития основ рефлексивного мышления (с. 8–29) // Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. М.: Психологический институт РАО, 1995.

4. *Рамайя З.Г.* Характеристики пространства и времени совместного действия близкого взрослого с ребенком раннего возраста на переходе от общения к игре. Магистерская диссертация. М.:МГППУ, 2017.
5. *Эльконинова Л.И., Григорьев И.С.* Опыт и перспективы исследования детской игры в рамках культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 16–24. doi:10.17759/chp.2015110303

СЕКЦИЯ 2 «РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ»

Отношение обучающихся к здоровью и здоровому образу жизни: ценностно-смысловой аспект

Авраменко В.Г.

*кандидат психологических наук, доцент,
главный специалист Лаборатории развития личности и
здоровьесбережения Зеленоградского отделения
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия,
Avramenko_vg@mail.ru*

Актуальность изучения психологических аспектов сохранения здоровья обучающихся вытекает из данных официальной статистики, которая свидетельствует о росте заболеваемости детей на протяжении всего периода школьного обучения. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН, у 90 % современных школьников имеют место отклонения в физическом и психическом здоровье. Аналитические исследования по изучению факторов риска здоровью детей и подростков показывают, что образование может выступить как фактором ухудшения здоровья обучающихся за счет нерациональной нагрузки, гиподинамии, неполноценного питания, интенсивного использования цифровых технологий, так и инструментом формирования ресурса здоровья [5]. Несмотря на то, что одной из приоритетных задач школы является формирование ценности здоровья и формирование здорового стиля жизни, здоровьесохраняющее поведение детей и подростков не наблюдается у значительной части школьников [1; 3; 4].

Наряду с организационно-управленческими и средовыми факторами большое значение имеют личностные особенности и отношение самих школьников к своему здоровью. Здесь играет роль степень субъектности личности, сформированность персонального здоровьесберегающего поведения, установки на здоровый образ жизни. Субъектная позиция по отношению к своему здоровью и безопасному образу жизни предполагает готовность отвечать за свое здоровье и реализовывать ее в поведении, наличие внутренних оснований для принятия решения в направлении здорового образа жизни, а также разнообразие активностей, которые учащийся использует для реализации своей индивидуальной траектории развития здоровья. Отсутствие системной работы в данном направлении, а также недостаточная культура безопасного и здорового образа жизни негативно влияют на здоровье школьников.

В рамках проекта по созданию единой здоровьесохраняющей образовательной среды в Зеленоградском АО г. Москвы (2015–2018 гг.) нами проводилось исследование по изучению отношения школьников 7–16 лет к своему здоровью и здоровому образу жизни [2].

Изучались представления, мотивация и поведение по таким разделам ЗОЖ, как гигиена, питание, физическая активность, режим труда и отдыха, вредные привычки, общее понимание сути здорового образа жизни. Выборка за весь период исследования составила 14492 учащихся с равномерным распределением по полу, ступени обучения, возрасту.

Полученные результаты показали устойчивую тенденцию к увеличению количества респондентов, нарушающих требования ЗОЖ. Из года в год уменьшается доля школьников, которые гуляют на свежем воздухе, ложатся спать до 22–00 (от 55 % в 2015–2016 г. до 35,9 % в 2018–2019 г.). В структуре свободного времени преобладают компьютерные игры, социальные сети и другие виды времяпрепровождения, связанные с использованием электронных средств (58,1 % в 2015–2016 г., 52,2 % в 2016–2017 г., 68 % в 2017–2018 г., 73,1 % в 2018–2019 г.). Несмотря на декларируемое стремление к персональной ответственности за свой образ жизни, почти половина опрошенных систематически нарушают требования ЗОЖ.

Субъективные предпосылки ЗОЖ характеризуются рассогласованием в таких позициях, как: знание-поведение, знание-отношение, отношение-поведение. Так, в выборке 2018–2019 г. только 49,5 % школьников, выбравших в качестве компонента ЗОЖ отсутствие вредных привычек, отмечают отсутствие вредных привычек у себя; 26,01 % респондентов, включивших соблюдение режима дня в ЗОЖ, вовремя ложатся спать; только 50 % респондентов, указавших на необходимость соблюдения правил личной гигиены, моют руки перед едой; 73,8 % школьников, указавших на необходимость заниматься физкультурой и гулять, фактически занимаются физкультурой и спортом; только 49,61 % обучающихся, отметивших «правильное питание», сами питаются правильно.

Результаты исследования позволили выделить несколько групп причин нарушения учащимися правил здорового образа жизни. Среди них:

- когнитивные причины связаны с незнанием и непониманием актуальности и значимости здорового образа жизни для сохранения и укрепления собственного здоровья, несформированностью ценности здоровья, которая не осознается и не проживается, отсутствием элементарных знаний о ЗОЖ: 7,4 % в 2015–2016 г., 7,8 % в 2016–2017 г., 7,18 % в 2017–2018 г., 5,95 % в 2018–2019 г.;
- мотивационные причины связаны с несформированностью мотивационно-потребностной сферы, протестными тенденциями, дефектом ценности – 35,2 % в 2015–2016 г.; 38,5 % в 2016–2017 г., 42,3 % в 2017–2018 г., 43,38 % в 2018–2019 г.

- дефицитарные причины связаны с отсутствием каких-либо ресурсов: знаний, денег, времени, личного пространства, необходимых для реализации здоровьесберегающего поведения – 36,2 % в 2015–2016 г., 29,3 % в 2016–2017 г., 29,2 % в 2017–2018 г., 29,87 % в 2018–2019 г.

Данные свидетельствуют о доминирующей роли мотивационных причин в нарушении требований здорового образа жизни. Из года в год доля школьников с недостаточной мотивацией к здоровому образу жизни увеличивается. В целом же данные многолетнего исследования подтвердили вывод о несформированности и противоречивости субъективных психологических предпосылок здорового образа жизни у школьников разных возрастов. Представления о требованиях здорового образа жизни редуцированы и зачастую носят социально желательный характер. Внешняя мотивация («Надо») преобладает над внутренним побуждением («Для меня это имеет смысл»), т.е. ценность собственного здоровья не осознается и не проживается, и, как следствие, здоровье и здоровый образ жизни не являются основанием для целенаправленного осознаваемого здоровьесберегающего поведения. Поступки не соответствуют представлениям о должном, в поведении проявляется противоречивая мотивация между «правильно, надо» и «хочу». В ходе исследования не подтвердилось сложившееся убеждение об улучшении и росте согласованности субъективных предпосылок здорового образа жизни с возрастом за счет роста информированности и самостоятельности в принятии решений. Результаты свидетельствуют о росте нарушений правил здорового образа жизни с возрастом, особенно по таким позициям, как режим дня и питание. У обучающихся не сформирована субъектная позиция по отношению к своему здоровью и безопасному образу жизни, активизация самостоятельных процессов не приводит к зрелой ответственности, в результате чего готовность отвечать за свое здоровье не реализована в поведении.

Ответы более половины школьников демонстрируют отсутствие сформированной ценности здорового и безопасного образа жизни. Все это приводит к тому, что внутренние основания принятия решения в направлении здорового образа жизни неустойчивы, подвержены влияниям внешних и внутренних факторов (незнание, когнитивные искажения, несформированность мотивационно-потребностной сферы, протестные тенденции, дефект ценности, отсутствие ресурсов), а различные активности в направлении сохранения собственного здоровья (соблюдение режима учебы и отдыха, питания и т.д.) не интегрированы в единый стиль здорового поведения.

Одним из важных педагогических принципов, обеспечивающих принятие ребенком декларируемых ценностей, связанных со здоровьем, является создание условий для совместного проживания их со взрослыми и сверстниками, своего рода сотворчество, равноценный обмен опытом, смыслами и переживаниями. Включение ребенка в

социокультурную среду – это, прежде всего, личностный обмен, создание смыслового поля, в котором закрепляются ценности и устанавливаются ограничения. На наш взгляд, развитие культуры здоровья и здорового образа жизни должно опираться на принципы субъектности, ценности и рефлексивности. Ценность здоровья должна стать центральным звеном системной работы школы по обеспечению безопасной для здоровья ребенка образовательной среды.

Литература

1. *Денисов Л.А., Нехорошева Е.В., Авраменко В.Г.* Насущные проблемы профилактики неинфекционных заболеваний и формирования компетенций здорового образа жизни в образовательном пространстве // Санитарный врач. 2017. № 10 (164). С. 20–31.
2. Диагностика и формирование стиля здорового образа жизни учащихся и студенческой молодежи / Денисов Л.А., Нехорошева Е.В., Маркосян А.А., Авчинникова С.О., Савичева Н.М., Елисеев А.П. // Коллективная монография. М.: МГПУ, 2014. 143 с.
3. *Нефедова А.С., Сахарова Н.А.* Формирование ценностного отношения к здоровью как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 13. С. 274–276. URL: <https://moluch.ru/archive/72/12349/> (дата обращения: 25.09.2019).
4. *Нехорошева Е.В.* Проектный подход к управлению надежной и безопасной для развития школой // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2019. № 1 (19). С. 90–98. *Павлова Е.О.* Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни среди подростков в учебно-воспитательном процессе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 6. С. 745–748. URL: <https://moluch.ru/arhive/65/10448/> (дата обращения: 25.09.2019).

Особенности коммуникативных умений дошкольников с различной степенью увлеченности компьютерными играми

Архипова И.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент факультета психологии и специального образования,
ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара, Россия,
arhipova0811@yandex.ru*

Фирсова Т.А.

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент факультета психологии и специального образования,
ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара, Россия,
cdn-detki@mail.ru*

В период интенсивной реализации информационно-технического прогресса в современном обществе психолого-педагогические исследования уделяют особое внимание влиянию виртуального пространства на развитие коммуникативных умений и навыков ребенка с окружающим миром, что является важным условием становления социально активной личности. При этом эффективность коммуникации ребенка с социумом зависит от наличия качественного коммуникативного опыта с самых ранних этапов его социализации. Продуктивное взаимодействие с окружающими достаточно ярко проявляет себя уже в дошкольном возрасте, когда посредством игровой деятельности ребенок овладевает умениями ориентироваться в разных условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач, овладевать игровыми действиями при использовании различных языковых единиц [5, с. 92].

Описывая своеобразие социальной ситуации развития ребенка дошкольного возраста, Л.Ф. Обухова обращает внимание на то, что в этом возрасте ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей [4, с. 86]. По мнению автора, развитие коммуникативных умений дошкольника в целом зависит от общего социокультурного уровня его окружения, от социальных обстоятельств развития ребенка и реализуется посредством сформированной у него речемыслительной деятельности [3, с. 116].

В структуру коммуникативных способностей ребенка, по мнению М.К. Кабардова, включены следующие блоки: личностный, социально-перцептивный, операционно-технический. Являясь структурными компонентами единого коммуникативного комплекса, они обеспечивают регуляторную функцию процесса общения ребенка [2, с. 112]. В своем исследовании Л.Н. Галигузова и Е.О. Смирнова выделяют следующие

особенности общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками: яркую эмоциональную насыщенность, нестандартность детских высказываний и речевых оборотов, преобладание инициативных высказываний над ответными, богатство назначения и функций коммуникативной деятельности [1, с. 87]. Е.О. Смирнова подчеркивает, что высокий уровень коммуникации отражает соответствие поведения ребенка реальной обстановке и способность общаться по поводу различного содержания в зависимости от ситуации и интересов партнера по общению.

Однако для современных дошкольников приобретение коммуникативных умений и отработка данных навыков становится все более труднодоступным процессом, так как компьютеры и другие технические средства коммуникации все чаще заменяют им «живое общение». При этом истоками проблемы компьютерной аддикции (зависимости) в подростковом и юношеском возрасте является чрезмерная увлеченность компьютерными играми уже в период раннего и дошкольного возраста. Следует отметить, что зависимость от компьютера стоит на первом месте с четко очерченной тенденцией к стремительному росту, что обуславливает возникновение у подрастающего поколения серьезных личностных, социальных и физических проблем.

Изучению психологической сущности феномена «компьютерная зависимость» посвящено немало современных научных трудов, где обращается внимание на противоречивость воздействия виртуального пространства на личность пользователя (О. Арестова, Ю. Бабаева, К. Боярова, О. Войскунский, И. Голдберг, А. Жичкина, М. Иванов, Н. Чудова, К. Янг и др.). Такие исследователи, как Э. Динер, Д. Канман, Венховен, С. Шварц, К. Рифф, Н.М. Брэдберн, С.В. Яремчук, М.В. Григорьева, Р.М. Шамионов, О.А. Елисеева, раскрывая специфику и особенности взаимодействия с техническими средствами, внесли весомый вклад в рассмотрение данной проблемы, однако степень ее изученности до сих пор остается недостаточной.

В рамках пилотного исследования особенностей коммуникативных умений современных дошкольников (по методике Т. Текера) нами было выявлено, что 32 % респондентов (21 ребенок) не имеют ярко выраженных негативных последствий от компьютерных игр, 68 % детей (42 ребенка) играют в компьютерные игры на таком уровне и с такой частотностью, которые приводят к отрицательным последствиям, а именно: к искажению личностного развития ребенка и его взаимодействия с окружающими людьми.

На основании полученных результатов нами были сформированы группы с различной степенью увлеченности: группа «увлеченных компьютерными играми» и группа «не увлеченных компьютерными играми». Группу «увлеченных компьютерными играми» составили дети со средним и высоким уровнем склонности к игровой зависимости, а в группу «не увлеченных компьютерными играми» были включены дети со склонностью к игровой зависимости низкого уровня.

Результаты исследования показали, что в группе «не увлеченных компьютерными играми» отмечается низкий уровень коммуникативных склонностей у 11,5 % дошкольников, не отличающихся активным общением с окружающими людьми. У 21,4 % детей выявлен уровень ниже среднего, что отражается в скованности детей в ситуации общения с окружающими, в проявлении трудностей в установлении контактов с людьми, в эмоциональном переживании неудач и обид. Средний уровень проявления коммуникативных склонностей характерен для 38,2 % дошкольников, которые стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, однако потенциал их коммуникативных склонностей не отличается яркостью и устойчивостью. Высокий уровень проявления коммуникативных склонностей наблюдается у 13,3 % дошкольников. Такие дети активны и инициативны, не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся к расширению круга знакомств. 15,6 % дошкольников обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных склонностей, часто испытывая потребность в новом коммуникативном взаимодействии и быстро ориентируясь в любых ситуациях общения. Они непринужденно ведут себя в новом коллективе, любят организовывать игры, создавая такие игровые ситуации, которые удовлетворяли бы их потребность в коммуникативной деятельности.

В группе респондентов «увлеченных компьютерными играми» в процессе исследования были получены следующие результаты. Выявлено 15,3 % дошкольников, имеющих низкий уровень проявления коммуникативных склонностей. Такая группа детей вызывает у родителей и воспитателей максимальные трудности в процессе взаимодействия, проявляющиеся у детей в аффективных реакциях и негативизме по отношению к окружающим. Коммуникативные склонности ниже среднего уровня присущи 38,1 % дошкольников, проявляющим тревожность и дискомфорт в присутствии новых детей в коллективе, предпочитающим проводить время наедине с собой, имеющим довольно узкий круг общения. У 43,5 % дошкольников проявляется средний уровень коммуникативных склонностей, что характеризуется стремлением ребенка к контактам с людьми, однако ограничением взаимодействия только с хорошо знакомыми людьми. Они стремятся организовать игровое действие с другими детьми, но не могут правильно объяснить окружающим свои желания и планы. Высокий уровень коммуникативных склонностей проявляется у 3,1 % дошкольников, которые стараются проявлять инициативу в общении, но испытывают некоторые сложности в организации социальных мероприятий. Они способны принять самостоятельное решение в игровой ситуации, но долго испытывают сомнение в правильности выполнения. Важно отметить, что в группе «увлеченных

компьютерными играми» не выявлены дошкольники с очень высоким уровнем коммуникативных склонностей, что отличается от полученных данных предыдущей группы.

Таким образом, сравнительный анализ результатов коммуникативных умений дошкольников в группах «не увлеченных компьютерными играми» и «увлеченных компьютерными играми» выявил некоторые различия в способах и формах поведения ребенка в ситуациях взаимодействия с окружающими, что сопровождается изменениями в мотивационной, эмоциональной и произвольной сферах личностного развития детей в зависимости от степени и интенсивности их взаимодействия с техническими средствами коммуникации. При этом можно сделать вывод о негативном влиянии чрезмерной увлеченности компьютерными играми на формирование коммуникативных умений детей дошкольного возраста в ситуации реального общения, что будет являться предметом дальнейших исследований авторского коллектива с использованием дополнительного эмпирического инструментария, а также методов математической статистики.

Литература

1. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. М., 1992.
2. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М., 2013.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты и проблемы. М., 1995.
4. Обухова Л.Ф., Шаповаленко И.В. Формы и функции подражания в детском возрасте: учебное пособие. М., 1994.
5. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М., 2005.

О мерах профилактического характера, направленных на пресечение подросткового экстремизма в цифровой среде

Бачурин Н.Н.

*аспирант кафедры педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО АГППУ имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия,
bachurin75@yandex.ru*

Научный руководитель – Мокрецова Л.А.

*доктор педагогических наук, профессор, ректор
Алтайской государственной академии образования
имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия*

Кожеевникова А.А.

*магистрант кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО АГУ, Барнаул, Россия,
anya-sib@yandex.ru*

Научный руководитель – Шамардина М.В.

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной психологии АлтГУ,
marav_sh@mail.ru*

Стремительные преобразования, происходящие во всех сферах жизнедеятельности нашего общества, заметно отражаются на духовном и нравственном поведении подростков, а именно в тот момент, когда происходят переломные, значимые моменты, меняющие традиционные взгляды, моральные стереотипы в обществе и политике государства.

В настоящее время действия экстремистской направленности и ксенофобия стали одной из внутренних проблем и угроз безопасности Российской Федерации. Экстремизм и ксенофобия проявляют себя в распространении случаев расовой, национальной или религиозной распри, в нарушении прав, свобод и интересов граждан в зависимости от их этнической, социальной и конфессиональной принадлежности, а также в проявлении националистических взглядов и движений.

На фоне данных событий и потери определенного контроля ответственности, института семьи и государства в подростковой среде возрастает возможность проявлений различного рода негативных явлений, в том числе действий экстремисткой направленности и элементов ксенофобии. И, как следствие, особую тревогу вызывает рост экстремистских проявлений и ксенофобии в подростково-юношеской среде.

Подростковый период – возраст становления, в котором как в никакой другой демографической группе ощущается веяние от навязываемых поведенческих императивных правил, от строжайших норм поведения и контроля за их действиями, от неприятия и отчужденности

подростков при решении глобальных социально-экономических проблем государства и общества, а также личных вопросов, связанных с собственной жизнью и здоровьем.

Таким образом, у подростков образуется определенное непонимание своего рода «конфронтация» между подрастающим поколением и институтами, органами государственной власти и управления.

На формирование подростковой сознательности, мышления накладываются сложности и противоречия процесса социализации в современных социально-экономических и политических условиях, что, в свою очередь, вызывает всплеск молодежной деструктивности, выраженный ростом отклоняющегося поведения, а именно увеличением преступности, в том числе действий экстремистской направленности и ксенофобии.

Необходимо отметить, что современное общество также характеризуется переходом к новому образу, правилам жизни в новом цифровом пространстве, в котором происходит активное распространение и возрастающее влияние новых информационно-коммуникационных технологий на все сферы общественной и личной жизни современного общества. Становление и развитие информационно-цифрового общества влечет за собой и ряд новых определенных проблем, вызванных экстремистской идеологией, которая в настоящее время распространяется посредством информационно-цифрового доступа в сеть Интернет.

Подростки как группа непосредственного риска наиболее уязвимы, так как большую часть времени они находятся за компьютерами или смартфонами, имея доступ на различные сайты во всемирной сети Интернет.

В качестве одних из важнейших психологических особенностей подросткового экстремизма в литературе чаще всего выделяют личностные искажения понимания происходящего, проявляющиеся в виде эмоциональных, психических проявлений, злоупотребления алкоголем и наркотическими веществами.

Отличительными чертами подростков с уклоном в экстремистскую направленность являются морально-ценностные ориентации экстремистской направленности, предрасположенность их к совершению преступных деяний в составе группы, а также присутствие внутренней сознательной мотивации в виде желания кардинально изменить окружающее пространство, изменить уклад и образ жизни на территории проживания.

В настоящее время информационно-цифровое пространство глобальной цифровой сети используют различные экстремистские и террористические организации, а также радикально настроенные лица, целью которых является вовлечение подростков в свои общества для воплощения в их сознании идеологии экстремистской направленности, которые в дальнейшем будут использоваться для достижения своих намеченных целей.

В современной литературе данный вид экстремизма определяется как информационный экстремизм, характеризующийся определенными

ми специфическими свойствами, среди которых можно выделить наиболее определяющие:

- антисоциальность, выраженная в изменении формы и модели социально-правового взаимодействия государства и общества;
- аморальность, так как всегда идет вразрез с духовно-нравственными нормами и методами воспитания;
- радикальность, направленная на достижение определенных, свойственных экстремистским и радикальным организациям целей, а также реализацию их интересов;
- искажение политико-правового мышления, поскольку субъекты с экстремистской идеологией обладают нарушенным сознанием, которое обуславливает его отчуждение от политико-правовых норм и социально-культурных ценностей;
- противоправность действий, так как цифровая информация, носящая экстремистскую идеологию, реализует достижение негативных для общества и государства целей.

Чаще всего привлечение подростков к экстремистской идеологии в сети Интернет ведется через сайты экстремистских организаций, на которых распространяется информация экстремистской направленности, через социальные сети и форумы, в которых подростки общаются между собой и распространяют информационные материалы различного содержания, в том числе и экстремистской направленности, а также ведется их обсуждение и пропаганда. Кроме того, в цифровой сети организуются подростковые сообщества, с которыми легче проводить обсуждения, координировать и планировать их деятельность, в том числе и деятельность экстремистской направленности, а также влиять на сознание и психику подростка, так как имеет место быть наличие психических изменений у подростков, склонных к совершению действий экстремистского характера.

В постановлении Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 345 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Обеспечение общественного порядка и противодействие преступности»» основными направлениями мер государственной политики по достижению национальных целей развития Российской Федерации определены профилактика социально опасного и деструктивного поведения, асоциальных явлений и экстремизма, распространения криминальной субкультуры в молодежной среде, повышение уровня культуры безопасности в подростковой среде.

Таким образом, профилактика экстремизма и деятельности экстремистской направленности – приоритетное направление предупреждения экстремистских проявлений, заключающееся в выявлении, устранении, локализации факторов любой природы, способствующих соверше-

нию актов экстремизма и терроризма, а также вовлечения подростков в экстремистскую деятельность.

В целях профилактических мер по пресечению действий экстремистской направленности, а также вовлечению молодых людей в экстремистские сообщества через информационно-цифровую глобальную сеть необходимо создание следующих условий:

- совершенствование законодательной и нормативно-правовой базы, регулирующей работу информационно-цифровой глобальной сети на территории Российской Федерации, направленной на профилактику экстремизма и возникновение действий экстремистской направленности;
- активизация профилактической работы, мониторинг средств массовой информации и глобальной цифровой сети Интернет с целью недопущения распространения идеологии экстремистской направленности, в том числе в подростковой среде, и, как следствие, недопущения совершения правонарушений экстремистской направленности;
- разработка и внедрение определенного контента в глобальной сети Интернет, целью которого будут условия для снижения агрессии, напряженности, проявлений экстремистской активности в подростковой среде;
- организация и поддержка деятельности социальных сообществ в цифровой сети Интернет, развитие конструктивных и позитивных молодежных субкультур, общественных объединений, движений, социальных групп;
- создание условий в сети Интернет для развития сайтов, проектов, конкурсов, игровых порталов, целью которых будет воспитание эффективных, успешных, толерантных, патриотично настроенных, социально ответственных молодых ребят, а также социальной активности подростков и молодежи;
- создание в сети Интернет альтернативных форм реализации экстремального потенциала для подростков, создание условий для реабилитации подростков, оказавшихся в сложной жизненной ситуации.

Успешная реализация этих условий в сети Интернет будет способствовать разрешению проблем проявления в подростковой среде крайне деструктивных форм поведения с элементами экстремистской направленности как в общественной жизни, социуме, так и в сфере государственных интересов.

Гаджет-аддикции и социальный интеллект у подростков

Бозаджиев В.Л.

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент факультета психологии и педагогики,
ФГБОУ ВО ЧелГУ, Челябинск, Россия,
bvl_psy@inbox.ru*

Современный век, насыщенный информационными технологиями, заставляет каждого из нас идти в ногу со временем, приобщаясь к тем достижениям науки и техники, которые так или иначе облегчают нам жизнь – как в условиях профессиональной деятельности, так и в быту. Вместе с тем мы зачастую забываем, а порой делаем вид, что не замечаем, или просто игнорируем то обстоятельство, что при той пользе, которую приносят цифровые информационные технологии, существуют угрозы и риски, связанные с психическим и физическим здоровьем человека, особенно на ранних этапах его развития. Неслучайно поэтому в последние годы психологи, врачи обратились к всевозрастающей тенденции формирования гаджет-аддикций или гаджет-зависимости человека, становящейся все более распространенным явлением, особенно в детские и юношеские годы жизни.

Сегодня в понимании аддикции наиболее распространены три точки зрения. Н.В. Дмитриева, Ц.П. Короленко [2], В.Д. Менделевич [3], Н.С. Курек, Д.В. Роджер, Г. Соколовский [см. 1] и др. рассматривают аддикцию и зависимость как синонимы и трактуют их как пристрастие, склонность к чему-либо, пагубную привычку, эмоциональную привязанность, как состояние, присущее любому человеку. Дж. Алтман, Е.В. Ахмадеева, С.И. Галяутдинова [1] и др. говорят об аддикции и зависимости как о разных явлениях. Аддикция в их понимании – нормальное состояние, предшествующее зависимости, а зависимость – патологическое. Третья точка зрения: аддикция и зависимость – синонимы, характеризующие болезнь. Так полагают В.В. Барцалкина, И. Гольдберг, В.Г. Старшенбаум [4], Н.В. Чудова [5], а также А. Ауэрбах, Л. Весмер, М. Кордуэлл, Р. Корсини, Д. Меерс и др. Мы склонны придерживаться первой точки зрения и рассматриваем аддикцию как нормальное состояние и одновременно как промежуточный шаг к формированию синдромов зависимости как заболеваний.

Анализ фундаментальных и прикладных исследований показывает, что практически все ученые, вовлеченные в данную проблематику, исследовали аддикцию (зависимость) химическую, социальную, техническую, интернет-зависимость, игровую, зависимость от телевидения и т.п. Однако мы не встретили каких-либо работ, посвященных более узкой и весьма специфической проблеме – гаджет-аддикции.

Сегодня гаджет чаще всего понимается как портативное техническое устройство (в т.ч. с цифровыми технологиями), обладающее повышенной функциональностью, но ограниченными возможностями. К гаджетам относятся любые цифровые аппараты, размеры которых позволяют подсоединить их к персональному компьютеру, смартфону или надеть на руку и пр. Как правило, это мобильный телефон, смартфон, фаблет, планшет, карманный персональный компьютер, смарт-часы, смарт-браслет, электронная книга, портативный плеер, цифровой фотоаппарат и т.п.

На первый взгляд, зависимость от гаджетов кажется несопоставимой с наркоманией или курением, однако исследования показывают, что в основе всех этих зависимостей лежит один и тот же механизм, связанный с синтезом «гормона удовольствия» – дофамина. Он выделяется, как только человек получает очередную порцию новой информации. Особенно пагубной роль гаджетов оказывается для детей, подростков и юношей, для их психического и личностного развития. И хотя в пользовании ребенка, подростка не так уж много гаджетов, тем не менее они оказывают отрицательное влияние на развитие зрения, моторики, памяти, внимания. Меняются восприятие и мышление ребенка. Яркие зрительные образы вызывают сильные эмоции, но оставляют равнодушным мышление, в результате главными каналами восприятия становятся зрение и слух. Исследование, проведенное лондонским Институтом психиатрии, показало, что чрезмерное использование технологий приводит к снижению уровня интеллекта. Люди, которые постоянно отвлекались на входящие сообщения и звонки, показали снижение уровня интеллекта на 10 баллов, что в два раза превышает последствия от употребления марихуаны. Эти и им подобные явления заставляют говорить о довольно динамичной тенденции распространения гаджет-аддикций у различных возрастных групп индивидов, но прежде всего у детей.

Мы провели исследование, направленное на выявление соотношения гаджет-аддикций и социального интеллекта у подростков. Выборку составили 102 человека в возрасте 13–14 лет. В гипотезе мы выдвинули предположение о зависимости социального интеллекта подростков от гаджет-аддикций. Применявшиеся методики: тест-опросник «Социальный интеллект» Н. Холла, а также специально разработанный нами тест-опросник «Гаджет-аддикции», позволяющий выявить различные уровни гаджет-аддикции (высокий, средний и низкий) или ее отсутствие. В качестве одной из задач исследования стояла апробация данной методики, различные варианты которой предназначены для различных возрастных групп испытуемых. В данном случае апробировался вариант, предназначенный для подростков (возраст 11–15 лет). Математический анализ осуществлялся с помощью коэффициента корреляции r-Пирсона. Все расчеты осуществлялись в программе «SPSS Statistics 23».

В ходе исследования практически у всех испытуемых подростков (96 %) выявлен тот или иной уровень гаджет-аддикций. У 60 % – низкий

уровень, характеризующийся наличием эмоциональной привязанности к тем чувствам и ощущениям, которые дарит следование аддиктивным формам поведения, навязчивыми размышлениями о гаджете при вынужденном отвлечении от него, стремлением к признанию со стороны сверстников. У 25 % – средний уровень гаджет-аддикций, для которого характерны чувство одиночества, дефицит внимания и взаимопонимания, трудности в непосредственном живом общении с другими людьми, досада и раздражение, вызывающие болезненную реакцию на любые мелочи. Пусть у незначительной части респондентов (16 %), но все же отмечен высокий уровень гаджет-аддикций. Он характеризуется избыточным, но не патологическим применением гаджетов, неспособностью и нежеланием индивидуума отвлечься от них даже на короткое время, избеганием непосредственного общения с другими людьми – как со сверстниками, так и со взрослыми, заниженной самооценкой, избеганием физической активности или стремлением снизить ее. Взаимодействие с гаджетом в этом случае – своеобразный ритуал, как определенное правило, упорядоченная система действий, сопровождающаяся демонстрацией (хвастовством, рисовкой) перед сверстниками наличного гаджета. У четырех процентов испытуемых гаджет-аддикция не выявлена.

В ходе исследования обнаружилось, что у каждого испытуемого подростка, как правило, от одного до трех гаджетов. Как мы и ожидали, у каждого из них есть мобильный телефон или смартфон, причем у каждого пятого – и то и другое. Одна треть подростков пользуется компактными планшетами, и столько же – электронными книгами. Довольно активно подростки осваивают такие технические новинки, как смарт-часы или смарт-браслеты. Такие гаджеты имеются у каждого четвертого испытуемого. Столько же подростков пользуются MP3-плеерами. 92 % испытуемых пользуются мобильными телефонами или смартфонами более трех лет, то есть начали использовать их еще в младших классах школы. То же самое относится к 45 % испытуемых, пользующихся планшетами; к 40 % – электронными книгами; к 24 % – MP3-плеерами. Замечена тенденция увеличения числа подростков, пользующихся смарт-часами или смарт-браслетами.

Около половины испытуемых постоянно следят за новинками в мире современных гаджетов. Каждый третий ради покупки нового гаджета готов экономить деньги буквально на всем. 74 % респондентов немедленно отвечают на телефонный звонок даже тогда, когда очень заняты или чем-то очень увлечены. Тем не менее у 60 % испытуемых подростков не возникают паника, раздражение, другие отрицательные эмоции, если «на телефоне» заканчиваются деньги или разрядилось электропитание.

Изучение социального интеллекта по методике Н. Холла основывалось на точке зрения о том, что социальный интеллект – интегральное психологическое образование, включающее в себя самосознание, само-

регуляцию, эмпатию, коммуникабельность, самомотивацию. У большинства испытуемых выявлен средний уровень самосознания (у 49 %), саморегуляции (у 41 %), эмпатии (у 40 %), коммуникабельности (у 48 %), самомотивации (у 41 %). Результаты математической обработки количественных данных с помощью коэффициента корреляции r -Пирсона отражены в таблице.

Таблица

Коэффициенты корреляции гаджет-аддикций и социального интеллекта

Шкала социального интеллекта	Значение коэффициента корреляции r
Самосознание	- 0,326**
Саморегуляция	- 0,190
Эмпатия	- 0,420**
Коммуникабельность	- 0,243*
Самомотивация	- 0,373**

Как видим, обнаружена значимая отрицательная зависимость социального интеллекта испытуемых подростков от гаджет-аддикции различного уровня ($r=-0,519$; $p=0,00$). Данные, приведенные в таблице, свидетельствуют о существовании зависимости от гаджет-аддикций самосознания ($r=-0,326$; $p=0,01$), саморегуляции ($r=-0,190$; $p=0,56$), эмпатии ($r=-0,420$; $p=0,0$), коммуникабельности ($r=-0,243$; $p=0,014$), самомотивации ($r=-0,373$; $p=0,0$). Чем выше у испытуемых уровень гаджет-аддикции, тем ниже уровни эмпатии, коммуникабельности, самосознания и самомотивации.

Пользование гаджетами, несомненно, облегчает коммуникативные процессы современного человека. Вместе с тем, как видим, существует проблема, требующая определенных усилий по предупреждению и преодолению гаджет-аддикций в детском возрасте. Необходима активизация психокоррекционной работы с такими явлениями, как замкнутость определенной части подростков, робость, агрессивность, раздражительность, чувство неполноценности, эмоциональная неустойчивость и др.

Литература

1. *Галютдинова С.И., Ахмадеева Е.В.* К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями // Вестник Башкирского университета. 2013. № 1.
2. *Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В.* Аддиктология. М., 2012.
3. *Руководство по аддиктологии* / Под ред. В.Д. Менделевича. СПб., 2007.
4. *Старшенбаум В.Г.* Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей. М., 2006.
5. *Чудова Н.В.* Особенности образа «Я» жителя интернета // Психологический журнал. 2002. № 1.

Организационная культура школы и предпосылки к буллингу среди учащихся: пилотажное исследование

Бочавер А.А.

*кандидат психологических наук, научный сотрудник
Центра исследований современного детства
Института образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
a-bochaver@yandex.ru*

Хломов К.Д.

*начальник психологической службы, старший научный
сотрудник лаборатории когнитивных исследований, Институт
общественных наук РАНХиГС, Москва, Россия,
kyrill@rambler.ru*

В настоящее время проблема школьной травли (буллинга), понимаемой как целенаправленное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство власти или силы [4], находится на этапе активной разработки в психолого-педагогическом сообществе. Во всем мире создаются программы профилактики и прекращения травли, проводится оценка эффективности этих программ, СМИ активно освещают отдельные кейсы школьного буллинга. Обсуждается роль буллинга в массовых убийствах в школах [2]. Понимание негативных последствий травли и необходимость сокращения ситуаций травли усиливает серьезность задачи рефлексии контекстов внутришкольных отношений с точки зрения оценки содержащихся в них факторов, которые могут способствовать либо препятствовать эскалации травли в учебной организации. Вклад педагогов в прекращение либо продолжение буллинга среди детей чрезвычайно важен [1], однако для того, чтобы их деятельность была эффективной, требуются, с одной стороны, достаточные компетенции и уровень рефлексии собственных практик, с другой – поддержка руководства.

Среди участников программы повышения квалификации, посвященной профилактике и прекращению буллинга, было проведено онлайн-анкетирование участников об их профессиональном опыте встреч с буллингом и кибербуллингом и том, как они видят роль администрации в разрешении возникающих проблемных ситуаций. Участниками опроса стали 189 сотрудников школ (95 % – женщины) из разных регионов России, работающие на должностях педагогов-психологов, педагогов, тьюторов, социальных педагогов и др., со средним опытом работы в школе более 14 лет. 45 % респондентов работают со всеми школьными возрастными, 13 % – с начальной школой, 34 % – со средней школой, 7 % – со старшеклассниками и учащимися колледжей.

Участники отвечали на ряд вопросов, касающихся их встреч с ситуациями буллинга, которые традиционно присутствуют в образовательных организациях, и кибербуллинга, который становится повседневным опытом современных детей [4], между детьми в организации, где они работают, и были получены следующие ответы.

Ответы на вопрос о частоте встреч с ситуациями школьного буллинга показали, что среди респондентов сталкиваются с ними раз в год или реже – 56 %; раз в четверть – 24 %; ежемесячно – 8 %; каждую неделю – 5 %; ежедневно – 6 %. Иными словами, почти половина опрошенных специалистов сталкиваются с эпизодами травли систематически, а каждый 20-й – ежедневно. Ответы на вопрос о встречах с кибербуллингом показали, что среди всех участников 47 % сталкиваются с ним регулярно, они рассматривают это как продолжение ситуации в классе и работают с этими ситуациями как с другими проблемными отношениями внутри класса; 18 % сообщили, что встречаются с кибербуллингом в отношении учителей и также работают с этим; 14 % сталкиваются с такими ситуациями и переживают беспомощность; 4 % знают о таких ситуациях, но не рассматривают их как предмет для работы, поскольку они происходят за пределами школы; наконец, 34 % не сталкиваются с подобными ситуациями.

Таким образом, ответы респондентов указывают на то, что эпизоды кибербуллинга встречаются сотрудникам школ и преимущественно рассматриваются ими как зона их профессиональной ответственности, в то же время многие из них не имеют достаточно компетенций для того, чтобы выстраивать корректную работу с данной проблемой.

Поскольку исследования и имеющийся зарубежный опыт внедрения профилактических программ показывают необходимость включения и поддержки школьной администрации для успешной работы с проблемой буллинга (см., например, программы Olweus Bullying Prevention Program, KiVa и др.), то нам представлялось очень важным установить, как респонденты (не являющиеся сотрудниками администрации образовательных организаций, кроме одного) рассматривают роль и вклад руководства школ в то, как реализуется разрешение ситуаций травли, возникающих между детьми.

165 ответов, данных респондентами (24 человека не стали отвечать) на вопрос «Как вы думаете, как работа администрации вашей школы сказывается на климате, отношениях, частоте ситуаций травли или другой агрессии?», были классифицированы на несколько основных категорий для первичного анализа и показали следующее. Среди вариантов конструктивного реагирования рассматриваются:

- Организация профилактической работы с детьми, родителями, учителями, включая профилактические программы и другие специально направленные на предупреждение буллинга мероприятия – 30 ответов.

- Активное личное вовлечение в ситуации буллинга, работа с детьми, коллективом и родителями и в итоге разрешение сложных ситуаций – 24 ответа.
- Поддержка благополучного климата в коллективе за счет собственного примера, проведения различных мероприятий на сплочение, внимания к отношениям в коллективе и среди детей – 23 ответа.
- Поддержка компетенции и самочувствия учителей через их обучение, повышение квалификации, помощь в работе со сложными ситуациями – 23 ответа.
- Беседы и лекции, адресованные детям, реже – родителям и учителям, как способ привлечь внимание к случившимся ситуациям, обозначить последствия и транслировать рекомендации по предупреждению подобных эпизодов в дальнейшем – 23 ответа.
- Привлечение специалистов (школьных психологов и социальных педагогов, внешних психологов, специалистов по профилактике, участковых) для работы с актуальными ситуациями буллинга и профилактики последующих эпизодов – 15 ответов.
- Наказание и санкции в отношении агрессоров в ответ на ситуации травли упомянули 13 респондентов, причем именно наказание рассматривается участниками как малоэффективный и негативно влияющий на климат метод (например, «Резко пресекает, отчасти способствует продолжению»; «Закручивают гайки»; «Иногда со стороны руководства идет запугивание детей, не думаю, что это правильно»), в то же время ясное поддержание правил рассматривается как позитивный метод («Ввели ограниченный режим использования мобильными устройствами в учебное время»; «В нашей организации правила распорядка на первом месте. Администрация жестко и на корню пресекает такие ситуации»).

Помимо различных описаний работы администрации с эпизодами травли, 30 респондентов сообщили о том, что руководство не влияет на климат в организации, а еще 11 сообщили о том, что не знают, о чем идет речь, что указывает на отсутствие явной включенности администрации в работу с поддержанием и укреплением благополучного школьного климата и предупреждением буллинга. Еще 9 участников описали отчетливо неконструктивные действия администрации – например, *«Говорит, что никак не может повлиять на ситуацию и разводит руками»*; *««Внутреннее состояние школы» меньше всего беспокоит руководство. Чтобы быть престижным, достаточно «заминать» конфликты, «давливать» родителей и просто писать, что все хорошо»*; *«Постоянно стравливает коллег. Не дает четких инструкций, из-за чего возникают конфликты»*; *«Руководство часто срывается на педагогах, которые не могут дать отпор»*.

В целом полученные данные говорят о том, что ситуация с вкладом администрации учебных организаций в школьный климат в России чрез-

вычайно неоднородна, причем рефлексия этого вклада является отдельной непростой задачей для сотрудников. Кроме того, можно говорить о том, что проблема буллинга и кибербуллинга актуальна для российских школ и требует дальнейшей работы – как исследовательской, так и прикладной, направленной на разработку и внедрение профилактических программ и технологий прекращения ситуаций буллинга в школах.

Исследование проведено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00941 «Школьный буллинг: предикторы и последствия».

Литература

1. *Бочавер А.А.* Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 1. С. 47–55. doi:10.17759/psyedu.2014060107
2. *Давыдов Д.Г., Хломов К.Д.* Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика // Национальный Психологический Журнал. 2018. № 4 (32). С. 62–76.
3. *Хломов К.Д., Давыдов Д.Г., Бочавер А.А.* Кибербуллинг в опыте российских подростков [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 2. С. 276–295. doi:10.17759/psylaw.2019090219
4. *Olweus D.* Bullying at School: What We Know what We Can Do. N.Y.: Blackwell, 1993. 140 p.

**Запоминание информации «цифровыми аборигенами»
при выполнении действия «перетаскивания»
(drag-and-drop)**

Водяха Ю.Е.

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей психологии и конфликтологии
Института психологии, ФГБОУ ВО УрГПУ,
Екатеринбург, Россия,
jullyaa@yandex.ru*

Крылова С.Г.

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей психологии и конфликтологии
Института психологии, ФГБОУ ВО УрГПУ,
Екатеринбург, Россия,
s_g_krylova@mail.ru*

Современный этап развития человечества характеризуется тотальным внедрением портативных и многофункциональных «умных» устройств (далее – гаджетов) в частную жизнь личности. История становления цивилизации богата примерами появления специфических

инструментов, начиная с орудий труда каменного века, системы письменности и арифметики, которые изначально предназначались для облегчения повседневных функций, а в конечном итоге привели к изменению когнитивных систем и структурным изменениям мозга [5].

Цифровые гаджеты занимают особое место в ряду технологических изобретений, поскольку они не только воздействуют на когнитивные возможности человека, но и погружают его в виртуальный мир, характеристики которого принципиально отличны от характеристик реального мира. Если речь идет о взрослых людях, функции мозга которых сформировались в условиях реального мира, то воздействие гаджетов на их психику ограничено. В то время как влияние гаджетов на детскую психику имеет более заметные последствия, что позволяет говорить о поколении «цифровых аборигенов» (термин, введенный Марком Пренски), демонстрирующих особый когнитивный профиль [5]. Современные дети знакомятся с цифровыми устройствами, начиная с раннего возраста. Тенденция к уменьшению возраста пользователей поддерживается разработкой новых технологий, облегчающих самостоятельное использование детьми таких устройств. Как отмечают исследователи, благодаря технологии «тачскрин» наблюдается «взрывной рост» количества пользователей айпэдов и смартфонов раннего и дошкольного возраста не только в развитых европейских странах, но и в мире в целом. Расширению числа пользователей раннего и дошкольного возраста способствует также разработка новых компьютерных приложений для детей, многие из которых анонсируются как направленные на развитие ребенка. Интерактивные доски, мультимедийные детские студии и планшеты являются частью предметно-развивающей среды все большего количества образовательных организаций для детей раннего и дошкольного возрастов.

Вместе с тем влияние интернет- и информационных технологий на детскую психику, включая вопросы безопасности, возможностей, ограничений и последствий, в полной мере не изучено. Согласно одним авторам [1], информационные цифровые устройства позволяют расширить возможности обучающихся: повышается способность к пониманию и запоминанию материала, вовлеченность обучающегося в управление самим процессом обучения, сформированность собственной познавательной активности и навыков саморегуляции. В условиях многозадачности у обучающихся выражены высокая переключаемость и распределение внимания, скорость выбора в ситуации неопределенности, функционирование преимущественно «сетевое» (а не линейное) мышления, позволяющего быстро реагировать в рамках широкого диапазона действий и отношений [3]. В то же время другие авторы отмечают «участившиеся случаи нарушения памяти и способности к концентрации, снижение уровня селективного внимания, а также явное снижение глубины эмоций и общее притупление чувств»,

объединяемые понятием «цифровое слабоумие» [4, с. 8]. Неоднозначный характер выводов требует более тщательного исследования феноменов, связанных с влиянием информационных цифровых устройств на познавательные процессы детей.

Объектом нашего исследования являются процессы запоминания и узнавания информации при использовании сенсорных цифровых устройств (смартфонов, айпэдов, смартбордов). В игровых приложениях, анонсируемых как развивающие, дети выполняют простые действия, просто «перетаскивая» (от англ. *drag-and-drop*) изображения в определенное место экрана. Примером может служить приложение по словообразованию, которое позволяет перемещать различные части слов для образования новых слов (без их переписывания). М. Шпитцер, описывая свои наблюдения за детьми, использующими это приложение для смартборда, отмечает, что касание и перетаскивание на экране цифрового устройства – это очень простые и поверхностные действия, которые не требуют ни чтения, ни обдумывания, то есть характеризуются малой глубиной обработки информации. Исходя из этого, автор делает вывод о том, что «перемещение слова движением, которое было бы одинаковым для любого другого слова вне зависимости от его значения, не закрепляет в памяти эту информацию» [4, с. 73–74]. Отечественные психологи также обращают внимание на аналогичный эффект, обозначая его как «нарушения единства “рука-глаз”» при осуществлении перцептивных действий с виртуальными объектами на экране компьютера в отличие от перцептивных действий с реальным предметом, совершаемых ребенком при его обследовании [2].

Для проверки гипотезы о различиях в точности запоминания и узнавания графической информации в зависимости от перцептивного действия с материалом у современных дошкольников нами было проведено пилотажное экспериментальное исследование. В исследовании приняли участие дошкольники города Екатеринбурга в возрасте 5,5–6 лет (объем выборки – 31). Эксперимент осуществлялся поэтапно. На первом этапе была проведена диагностика точности узнавания графической информации детьми (показатели: точность и объем). В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Запомни рисунки», где в качестве стимульного материала использовались две карточки с элементами геометрических фигур (на первой карточке – 9 фигур для запоминания, на второй – 15 фигур для узнавания предъявленных ранее). Согласно полученным эмпирическим результатам, респонденты были распределены в три группы, эквивалентные по показателям точности и объема зрительной памяти (Kruskal-Wallis test: $H(2, N=31)=0,628$; $p=0,73$).

На втором этапе эксперимент осуществлялся в трех группах, каждой из которых предлагалось оперировать графической информацией (кар-

точки с изображением букв латинского алфавита) в разных условиях, без установки на необходимость запоминать материал. Участникам первой группы был предъявлен стимульный материал – карточки с буквами латинского алфавита на специальной подложке. Задача – переместить /передвинуть одним пальцем (аналог «перетаскивания»), используемого при работе с экранными устройствами) пять карточек в указанное место на подложке («Перемести карточку в “домик”»). В результате образовывалась определенная последовательность букв (эталонное «псевдослово»). Вторая группа оперировала такими же карточками, но имеющими цветную рамку. Задача – переместить /передвинуть карточки в определенное место на подложке, обозначенное тем же цветом, что и рамка карточки («Перемести карточку в свой цветной домик»). В результате получалась такая же последовательность букв, как и в первой группе. Третьей группе был предъявлен лист с изображением эталонного «псевдослова» – такого же, как в первой и второй группе. Задача ребенка – скопировать изображение латинских букв («Перерисуй изображение»). Таким образом, первая группа выполняла простые действия, не требующие обращения к основной информации; вторая группа выполняла действия, в которых внимание акцентировалось на дополнительной (цветовой) информации (цвет часто используется в игровых приложениях для повышения мотивации пользователей); третья группа выполняла сложные перцептивные действия с основной графической информацией.

После работы с графической информацией каждому участнику эксперимента предлагался лист с напечатанными на нем пятью псевдословами из латинских букв, одним из них было эталонное. Задача испытуемого состояла в том, чтобы узнать эталонное «псевдослово». Данное задание было одинаковым для всех респондентов, вне зависимости от принадлежности к группе. Полученные на втором этапе эксперимента результаты свидетельствуют об относительных различиях в точности узнавания графической информации в зависимости от вида перцептивных действий. В то время как все респонденты третьей группы дали верный ответ, точность узнавания в первой и второй группах составила 70 % (см. таблицу).

Таблица

**Точность узнавания эталонного «псевдослова»
в экспериментальных группах**

	Количество детей в группе на втором этапе	Доля успешно опознавших «псевдослово»
1 группа	10	70 %
2 группа	10	70 %
3 группа	9	100 %

Математико-статистический анализ (угловое преобразование Фишера) свидетельствует о наличии значимых различий в узнавании инфор-

мации респондентами третьей группы (переписывание) по сравнению с первой (простое «перетаскивание») и со второй («перетаскивание» с сопоставлением по цвету) группами ($\phi_{\text{эмп}} = 2,52$; $p \leq 0,00$).

Полученные нами результаты находятся в соответствии с выводами психологов, работающих в рамках деятельностного подхода, о том, что активная работа респондента с запоминаемым материалом обеспечивает более точное воспроизведение информации даже относительно долговременной памяти. Однако мы не можем делать однозначный вывод о том, что характер действий с графическими объектами является единственной причиной снижения точности их узнавания, поскольку более половины детей в первой группе смогли успешно выполнить задание на узнавание эталонного «псевдослова». Также требует интерпретации тот факт, что среди детей из первой и второй групп, которые не смогли правильно опознать эталонное «псевдослово», 50 % имеют высокие показатели точности и объема узнавания графической информации по результатам методики «Запомни рисунки». В то время как дети со средними показателями успешно справились с этой задачей.

Для обоснованного исключения альтернативных гипотез нам необходимо увеличить объем выборки, а также обеспечить более строгий контроль таких дополнительных переменных, как время выполнения экспериментальной инструкции и время между окончанием выполнения инструкции и проверкой точности узнавания. Также мы планируем в дальнейшем заменить приспособление для моделирования действия «перетаскивания» на программное приложение для айпэда, что позволит повысить операциональную валидность эксперимента.

Литература

1. Зинченко Ю.П., Меньшикова Г.Я., Баяковский Ю.М., Черноризов А.М., Войскунский А.Е. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы // Национальный психологический журнал. 2010. № 1 (3).
2. Обухова Л.Ф., Ткаченко С.Б. Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.
3. Солдатова Г.У. На пороге четвертой революции (предисловие главного редактора) // Дети в информационном обществе. 2017. № 28.
4. Шнурцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. М., 2014.
5. Loh K.K., Kanai R. How Has the Internet Reshaped Human Cognition? // *Neuroscientist*. 2016. Vol. 22. No. 5.

Взаимосвязь особенностей семейного воспитания и склонности к девиантному поведению детей и подростков

Воронина Е.С.

*магистрант 2 курса 265 группы факультета психологии,
Профиль подготовки «Юридическая психология» ФГБОУ ВО
«Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия,
voronina.el2013@yandex.ru*

Научный руководитель – Ярошенко Е.И.

*старший преподаватель кафедры юридической психологии
семьи и детства на базе аппарата Уполномоченного
по правам ребенка по Саратовской области, ФГБОУ ВО
«Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия,
Yarosh667@gmail.com*

Актуальность статьи заключается в том, что семья является очень важной социальной группой для ребенка, поскольку именно семья влияет на формирование личности несовершеннолетнего.

Целью исследования в статье является установление связи особенностей семейного воспитания, уровня семейного благополучия и склонности к девиантному поведению детей и подростков.

Были изучены теоретические источники по проблеме семейного благополучия и склонностей к девиантному поведению несовершеннолетних. Мы пришли к выводу, что семья является важной социальной группой для несовершеннолетних, поскольку именно семья влияет на формирование личности. С целью установления взаимосвязи между склонностью к девиантному поведению и уровнями семейного благополучия нами проведено практическое исследование с использованием методики «Склонность к девиантному поведению» Э.В. Леуса и опросника социализации подростков «Моя семья». Анализ полученных результатов позволил нам прийти к следующим выводам. У большинства обучающихся 9 «А» класса преобладают высокий уровень благополучия семейных отношений (14 человек) и общение с обоими родителями (13 человек). Это говорит о том, что у данных учеников хорошие взаимоотношения с родителями, характерны взаимопомощь и гибкость воспитательных установок и методов. Особое внимание необходимо обратить на тех обучающихся, которые имеют менее благополучные или удовлетворительные отношения с родителями. Большую часть среди данных испытуемых составляют ученики, воспитывающиеся в неполных семьях и характеризующиеся отсутствием совместных увлечений.

По результатам диагностики склонности к девиантному поведению были выявлены следующие результаты: у большинства обучающихся 9-х классов (42 человека) имеется склонность к социально обусловленному поведению. Данный факт обусловлен тем, что ведущей деятельностью подростков является общение, и для них важно быть принятыми в своей референтной группе. Несколько обучающихся имеют склонность к девиантному поведению, а именно: а) допротиповправное (15 человек); б) зависимое (5 человек); в) агрессивное (8 человек); г) самоповреждающее (14 человек).

Полученные результаты диагностики и их математическая обработка позволили нам прийти к следующему выводу: существует связь между уровнем семейного благополучия и склонностью к девиантному поведению детей и подростков, а также существуют различия по данным показателям среди двух групп обучающихся 9-х классов. В связи с тем, что на формирование девиантного поведения подростков оказывают влияние семейные отношения, нами рекомендованы индивидуальные беседы и психологические консультации с целью профилактики отклоняющихся форм поведения среди обучающихся с менее благополучными или удовлетворительными семейными отношениями.

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. М.: Альма Матер, 2006
2. *Афанасьева Т.М.* Семья. М., 1998
3. *Буянов М.И.* Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М.: Просвещение, 2012. 154 с.
4. *Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н.* Семья как социокультурный феномен // Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический, и антрополого-педагогический анализ. Монография. М.: Интеллектуальная книга, Новый хронограф, 2010. С. 27–53.
5. *Варга А.Я.* Системная семейная психотерапия. Курс лекций. СПб.: АРГУС, 2011. 252 с.
6. *Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф.* Практикум по возрастной психологии. СПб.: Питер, 2012. 148 с.
7. Декрет СНК «О комиссиях для несовершеннолетних» от 14 января 1918 г. // СУ РСФСР. 1918. № 16.
8. Психология семьи. Хрестоматия. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2002.
9. *Сидоренко Е.В.* Математические методы в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2003. 350 с.
10. Социальная работа. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.
11. *Ярошенко Е.И., Киселев К.А.* Особенности психологического консультирования семей, находящихся в кризисном состоянии // Психология и педагогика семьи: Материалы II Международной научно-практической конференции (г. Саратов, 25–26 мая 2018 г.). Саратов: ИЦ «Наука», 2018. С. 106–109.

Развитие воображения у дошкольников средствами выразительных движений

Горшкова Е.В.

*кандидат педагогических наук, доцент факультета
«Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, ведущий научный
сотрудник ФГБНУ ИИДСВ РАО, Москва, Россия,
gorshkovaev@mgppu.ru*

В современном обществе, немислимом без информационно-компьютерных технологий, все острее становится проблема межличностной разобщенности и необходимости развития у детей непосредственного общения, индивидуального творчества и сотворчества в непосредственном партнерском, командном взаимодействии. Неизбежное и тотальное распространение, а часто – целенаправленное внедрение компьютерных средств в образовательные технологии, в учебную деятельность детей, и, как следствие, ограничение их естественной подвижности и сужение средств общения до спектра, необходимого для коммуникационной системы «человек–компьютер», – все это требует «противовеса», компенсирующего риски подобного образования. Иными словами, необходимы методики, сочетающие в себе развитие свободы движений, осмысленности действий в соотношении их с другими людьми, творчества.

Чем раньше, задолго до школьного обучения, такое развитие начнется, тем более подготовленными будут дети не только к школе, но и к жизни в обществе людей. Дошкольный возраст – сензитивный период для развития воображения. В то же время развитое воображение – это «капитал», обеспечивающий пока еще маленькому человеку его будущую перспективность и успешность во всех сферах жизни: тот, кто умеет придумывать новое и полезное для людей, всегда будет востребован в профессии, в общении, в сотрудничестве.

В связи с этим актуально развитие у детей дошкольного возраста воображения в совместной творческой деятельности.

В силу двигательного характера детского воображения наиболее оптимальной для его развития у дошкольников является драматизация [1] и образно-пластическое творчество, т.е. художественно-игровая деятельность, где главным средством воплощения образов выступают выразительные движения и телесная пластика ребенка [2].

Было проведено лонгитюдное экспериментальное исследование с воспитанниками двух параллельных возрастных групп ДОО № 1018 г. Москвы (до объединения в образовательные комплексы). Одна из групп была экспериментальной (ЭГ), другая – контрольной (КГ); по 19 детей в каждой. Обе группы работали по одной и той же общеобразовательной

программе, но в ЭГ, кроме этого, в течение четырех лет велись развивающие занятия по программе «Выразительное движение» [3]. Одна из ее целей – развитие образно-пластического творчества и продуктивного воображения, осуществляемое на основе обучения детей языку движений как средству творчества и невербального общения, осмысленному его использованию при творческом воплощении образов разнохарактерных персонажей в рамках сюжетных (воображаемых) ситуаций.

В обеих группах была проведена диагностика развития воображения по методике О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» [4], в пять этапов: в начале младшей группы и затем в конце младшей, средней, старшей и подготовительной групп. Развитие воображения отслеживалось по двум показателям: количественному, т.е. коэффициенту оригинальности (K_{op}), и качественному.

Индивидуальные уровни развития *количественного показателя* определялись, исходя из среднего значения K_{op} в каждой из групп: низкий уровень оригинальности у ребенка определялся, если его K_{op} был меньше среднегруппового на 2 балла и более; средний уровень оригинальности – в диапазоне ± 1 балл от среднего по группе K_{op} ; высокий – если K_{op} ребенка был выше среднегруппового на 2 и более балла. Результаты диагностики развития оригинальности воображения у детей ЭГ и КГ приведены в табл. 1.

Таблица 1

**Уровни развития оригинальности воображения
(количественный показатель) – в %**

Группы	Экспериментальная					Контрольная				
	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
Этапы диагностики										
Уровни	Сред. K_{op}									
Высокий	(1,2)	(2,3)	(2)	(2,6)	(2,1)	(1,6)	(1,9)	(1,7)	(2,1)	(1,9)
Средний	11	28	20	26	21	25	22	11	19	7
Низкий	50	61	70	53	71	50	39	68	50	73
Отказ	28	11	10	21	7	25	39	21	31	20
Отказ	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Примечания. Обозначения этапов диагностики: Д1 – начало 2-й младшей группы; Д2 – конец 2-й младшей группы; Д3 – конец средней группы; Д4 – конец старшей группы; Д5 – конец подготовительной группы. Сред. K_{op} – средний по группе коэффициент оригинальности рисунков.

Оценка по *качественному показателю* проводилась по типам рисунков – от низшего к высшему: I) отдельный схематично изображенный объект; II) объект с деталями; III) объект в действии («сюжет»); IV) сюжет с дополнением объектов (композиция); V) «включение», когда заданная фигура выступает не как основная часть рисунка, а (в от-

личие от предыдущих четырех типов) включается в него как один из второстепенных элементов целостного объекта, связанного с другими объектами в сюжетной композиции. Уровень развития качества воображения у каждого ребенка определялся на основе преобладающего типа рисунков из 10 выполненных. Результаты оценки качества воображения представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Уровни развития воображения
(качественный показатель) – в %**

Группы Этапы диагностики Уровни	Экспериментальная					Контрольная				
	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
Высокий	6	28	10	11	21	11	13	6	6	0
Выше среднего	17	22	15	47	65	17	6	6	31	33
Средний	50	39	45	26	7	44	44	33	19	20
Ниже среднего	11	11	25	16	7	11	31	44	19	47
Низкий	5	0	5	0	0	16	6	11	25	0
Отказы	11	0	0	0	0	1	0	0	0	0

Данные таблиц 1 и 2 показывают, что дети ЭГ, которые обучались способам осмысленного использования языка выразительных движений в творчестве и общении, показывают более высокие уровни развития воображения по обоим показателям.

Так, по количественному показателю (*оригинальности*) воображения: в ЭГ исходно (на этапе Д1) среднegrupповой K_{op} ниже, чем в КГ. Но уже к концу младшей группы (Д2) он вырос почти вдвое и на последующих этапах диагностики был опережающим по сравнению с КГ. Процентное соотношение детей разных уровней – также опережающее в ЭГ, начиная с конца младшей группы (Д2) – с постоянным весомым числом детей высокого уровня оригинальности и сокращением доли детей с низким уровнем. При этом в КГ у существенного процента детей (от 20 до 40 %) на протяжении всех четырех лет отмечен низкий уровень оригинальности, а доля детей высокого уровня неравномерно сокращалась.

Развитие качества воображения у детей ЭГ носило выраженный поступательный характер с подавляющим преобладанием в группе – к концу дошкольного детства (этап Д5) – уровня выше среднего: изображения сюжетов с несколькими объектами, объединенными в композицию, – а также существенным процентом детей высокого уровня: дорисовывание по принципу «включения». В КГ на том же этапе диагностики наблюдалось «расслоение» группы: почти половина показала качественный уровень ниже среднего: наряду с рисунками-схемами –

несколько картинок с отдельными детализированными предметными изображениями, – и в то же время у трети выявлен уровень выше среднего; а высокий уровень не обнаружен вообще.

Интересно заметить, что эффект в развитии воображения, благодаря образовательной работе по программе «Выразительное движение», становится очевидным уже к концу младшей группы (Д2): исходно отстающая ЭГ перегнала КГ по обоим показателям.

Таким образом, образовательная работа по программе «Выразительное движение» значимо способствует развитию у дошкольников продуктивного воображения.

Применение в практике ДОО этой и подобных (по содержанию и методической разработанности) программ помогает детям в эпоху цифровых технологий осваивать способы человеческого общения и сотворчества.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991.
2. *Горшкова Е.В.* О развитии образно-пластического творчества у дошкольников: вопросы теории и практики // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 7 (79). С. 29–37.
3. *Горшкова Е.В.* Знакомьтесь: «Выразительное движение» // Дошкольное воспитание. 1999. № 10. С. 10–15.
4. *Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. М.: Международный образовательный и психологический колледж, Психологический Институт РАО, 1996.

Эффективные информационные технологии обучения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья на примере ГБУСО МО «КЦСОР «Реутовский»

Дубовина Л.Ю.

*педагог дополнительного образования
ГБУСО МО «КЦСОР «Реутовский»,
Москва, Россия, axs_dub@mail.ru*

В современном мире информационно-коммуникационные технологии становятся важнейшим фактором, определяющим развитие общества. Поэтому владение информационными технологиями является необходимым качеством каждого человека, в том числе и для людей с ограниченными возможностями здоровья. В последние годы компьютер все чаще применяется в области специального образования как наиболее адаптивное и легко индивидуализируемое средство обучения. Грамотное применение разнообразных компьютерных технологий спо-

способствует эффективной коррекции нарушений и создает особую «терапевтическую» среду, стимулирующую развитие личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Для детей с ограниченными возможностями обучение основам компьютерной грамотности и новым информационным технологиям позволит в дальнейшем легче адаптироваться к условиям взрослой жизни, даст возможность выбора профессии, дистанционного обучения (при необходимости), общения с внешним миром.

Комплексный центр социального обслуживания и реабилитации «Ретовский» всегда понимал значимость информационных технологий, и с 1997 года был основан компьютерный класс, в котором вот уже более 20 лет проходят компьютерные занятия по курсу «Информационная культура для детей и подростков с ограниченными возможностями».

Применение компьютеров соотносительно к реабилитационному процессу может быть весьма многогранным и обширным. Прежде всего, это развивающие и обучающие компьютерные игры, ставшие одним из методов коррекции интеллектуальных, двигательных и речевых дефектов (см. рис. 1).

Развитие творческих способностей по «информационной культуре» происходит не только с помощью обучающих и развивающих компьютерных игр, но и с помощью графического редактора (см. рис. 2).



Рис. 1. «Компьютерные игры»



Рис. 2. «Графический редактор»

С 2017 года наш центр начал использовать книги с дополненной реальностью. Книги с дополненной реальностью (или AR-книги – Augmented Reality) – это обычные бумажные книги, которые можно «оживить» с помощью приложений. Это не только носит развлекательный характер, но и позволяет информационно обогатить содержимое книги, дать больше наглядных знаний, усилить образовательный эффект (см. рис. 3).

Пример – энциклопедия о строении Земли. Изучая различный 3D-контент, читатель получает отличную визуализацию новой информации (см. рис. 4).



Рис. 3. «Изучение азбуки»



Рис. 4. «Изучение космоса»

Тем не менее даже от существующих AR-книг ребенок может быть в восторге – настолько необычным ему может показаться сама возможность «оживить» героев прямо на страницах. Поэтому можно попробовать использовать издания с дополненной реальностью как способ заинтересовать ребенка книгой и чтением в целом.

Работа с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья требует ежедневных поисков новых форм и методов работы. Одной из таких форм может стать мультипликация (см. рис. 5).

У большинства детей с ОВЗ наблюдается низкий уровень развития основных психических процессов: речи, внимания, памяти и др. Все эти особенности развития приводят к трудностям в освоении программного материала. Современные дети с интересом смотрят мультфильмы, им легче воспринимать визуальную информацию, поэтому учителям-логопедам, учителям-дефектологам и педагогам-психологам на помощь в решении коррекционных задач приходит мультипликация (см. рис. 6).



Рис. 5. «Мультипликация»



Рис. 6. «Процесс создания»

Процесс создания детьми мультфильмов позволяет сочетать в себе такие приемы работы, как ИКТ-технологии (просмотр снятого материала, озвучка, монтаж мультфильмов – совместно с педагогами), изотерапия (лепка персонажей мультфильма), сказкотерапия (придумывание

сюжета, сочинение сказки, т.к. установлено, что сказки собственного сочинения дают гораздо более значительный терапевтический эффект), игротерапия (обыгрывание персонажами сюжета сказки), видеотерапия (просмотр результатов своей работы).

Занятия с графическим редактором и создание мультипликаций стали одними из наиболее интересных для моих воспитанников. Индивидуальный подход к каждому ребенку, заинтересованность его в своем творчестве, желание поделиться своим творчеством с другими подвигли меня отправить работы моих учеников на различные конкурсы (см. рис. 7, 8).



Рис. 7. «Участие в конкурсах»



Рис. 8. «Достижения»

Первые победы, дипломы участников, призы показали, что творчество ребят не только интересно их педагогу, родителям, но и по достоинству оценено другими людьми. Дети увидели, что их воспринимают, оценивают, награждают за успехи, их творчество интересно другим.

Комплексный центр социального обслуживания и реабилитации «Реутовский» всегда в поиске новых эффективных информационных технологий, чтобы еще раз доказать, что дети и подростки с ограниченными возможностями на многое способны!

Литература

1. *Лильина Е.Т.* Современные технологии реабилитации в педиатрии. М.: Издательство «ОДИ», 2010. 559 с.
2. *Никитин В.Н.* Арт-терапия: учебное пособие. М.: Когито-Центр, 2014. 330 с.
3. Дополненная реальность и книги будущего [Электронный ресурс]. URL: <https://augmentedreality.by/news/ar-books/>

Понимание подростками образа человека в фотографии как фактор развития лично-образовательных результатов

Ермолаева М.В.

*доктор психологических наук,
профессор кафедры педагогической психологии
факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, ermolaevamv@mgppu.ru*

Силяева Л.В.

*аспирант 2 курса кафедры педагогической психологии
факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, buchkovskayal@mail.ru*

Взрывной рост технологий привел к тому, что взрослые и дети оказались в принципиально новом социальном и информационном пространстве, которое характеризуется транзитивностью, неопределенностью. В этих условиях модели взросления предельно диверсифицируются [4]. Роль взрослого в процессе социализации существенно изменилась. Информационное пространство, которое является важнейшим фактором социализации на сегодняшний день [3], подросток осваивает без участия взрослого. Опыт старшего поколения внезапно оказался в резко изменившихся условиях, а подростки стали гораздо быстрее ориентироваться в неопределенной реальности и вырабатывать недоступные их родителям способы адаптации к ней.

Главное в жизни подростков – общение, большую часть времени занимает общение в сети, ведение аккаунтов в соцсетях, размещение большого количества фотографий, в том числе – селфи, а также ведение фото- или видеоблогов в интернете в поисках общественного признания: просмотров, «лайков» и других форм обратной связи. Создание и трансляция фотографий, сделанных здесь и сейчас – неотъемлемая часть интернет-коммуникации подростков [1].

Однако «селфи», как оно существует в настоящее время, является лишь иллюзорным призраком, а не реальным инструментом самопрезентации. «Селфи» – это инструмент деиндивидуализации поведения человека [5]. Образ человека на фотографиях такого рода не подвержен глубокому осмыслению, в отличие от художественного портрета.

Селфи может стать инструментом самовыражения и развития, если его подвергнуть амплификации (реальному обогащению, усложнению), о котором писали А.В. Запорожец и В.П. Зинченко. «Любая обогащенная содержанием деятельность является средством реализации человеком своей индивидуальности» [1].

Роль взрослого в этом процессе заключается и в обогащении представлений подростка о нем самом, о задачах развития, а также в помощи в овладе-

нии инструментальными средствами выражения его эмоционально переживаемых идей [2]. Именно взрослый, выступающий в роли наставника, обучающий подростка своему ремеслу (в данном случае – фотографии), способен помочь ему превратить «селфи» из средства унификации и обезличивания в средство индивидуализации. Средством формирования художественной культуры может стать изучение искусства фотографии, которое до сих пор почти не изучено как средство художественного воспитания.

Основой для развития понимания любых произведений изобразительного искусства, в том числе художественной фотографии, может стать деятельностный подход. Условия и предпосылки развитого художественного восприятия формируются во взаимодействии подростков с окружением и имеют деятельностную природу. Только практическое включение детей и подростков в изобразительную деятельность может не только научить их основам этой деятельности, но и способствовать развитию средств познания себя и других людей. Развитие понимания образа человека в художественном произведении, в том числе и в фотографии, дает возможность подростку сделать важный шаг в понимании себя и окружающего мира [1].

В рамках диссертационного исследования был проведен эксперимент, направленный на изучение возрастных особенностей восприятия образа человека у младших и старших подростков. С учетом полученных данных был составлен и проведен ряд развивающих занятий, направленных на овладение художественными средствами и расширение возможностей самовыражения. Одной из задач для учеников было создание «селфи», отражающих мастерство и традиции создания художественного фотографического портрета, осмысленного и индивидуального.

Эксперимент показал, что развивающие занятия по обучению подростков искусству художественной фотографии способствуют развитию понимания образа человека, происходит качественный скачок в понимании подростками образного содержания фотографии.

Литература

1. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В., Силаева Л.В. «Селфи» как вид компьютерно-опосредованной коммуникации и его влияние на личностное самоопределение подростков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 2 (54). С. 43–49.
2. Красило Д.А. Ориентирующий образ наставника в процессе реального самоопределения (Период вхождения во взрослость): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
3. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство как фактор социализации современных подростков // Мир психологии. 2010. № 3. С. 90–102.
4. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. doi:10.17759/jmfp.2016050201
6. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. Спб.: Алетей, 2000.

Микро- и макросреда в развитии ребенка

Конева Е.В.

*доктор психологических наук, сотрудник факультета
психологии, ФГБОУ ВО ЯрГУ им. П.Г. Демидова,
Ярославль, Россия, ev-kon@yandex.ru*

Солондаев В.К.

*кандидат психологических наук, доцент, сотрудник
факультета психологии ФГБОУ ВО ЯрГУ им. П.Г. Демидова,
Ярославль, Россия, solond@yandex.ru*

Современная экологическая психология на базе основополагающего положения о неразрывной связи человеческого переживания и поведения с окружающей средой [4] формулирует новые теоретические положения, конкретизирующие процесс взаимодействия человека и среды. Среда дифференцируется на различные составляющие в зависимости от основания, которое используется для классификации. С точки зрения содержательной наполненности элементов, влияющих на развитие человека, различаются природная, информационная, коммуникативная и др. составляющие среды. Анализ показателей «объема» компонентов среды и характера их связи с человеком позволяет выделить макро- микро- и мезосреду. Мезосреда является результатом взаимодействия двух и более компонентов среды, представляющим собой систему, которая закономерно не сводится по своим характеристикам к сумме ее составляющих. По этой причине она обычно называется не мезосредой, а мезосистемой [2]. Действие мезосистемы обнаруживается, например, когда в семью приходят гости, и каждый ее член оказывается под влиянием условий, принципиально иных по сравнению с теми, которые складываются внутри семьи или которые действуют на субъекта, когда он общается с друзьями, пришедшими в гости, вне семьи. Аналогичным образом качественно уникальная среда складывается, когда студенты приходят на практику в организацию. Эта среда не похожа на вузовскую, так же как и на среду, в которой оказался бы тот же человек, не будь он носителем характеристик, свойственных образовательному учреждению.

Разнообразие мезосистем столь же велико, сколь многочисленны комбинаторные сочетания двух, трех и более единиц, каждая из которых обладает качественной спецификой. Центральным микросредовым образованием, детерминирующим психику каждого человека, является семья. Она выступает предметом изучения как соответствующей отрасли психологической науки, так и в контексте психического развития [3]. Будучи включенной в различные метасистемы (географические, административные, социально-стративные и т.д.), семья как психологическая структура участвует в образовании множества мезосистем. Включаясь, в частности, в тот или иной социально-экономический слой, она обу-

славливает определенные условия психического развития, являющиеся в настоящее время предметом изучения [1].

В наших исследованиях нас интересовали особенности развития детей, проживающих в городской и сельской местности, в том числе особенности, обусловленные функционированием семей городской и сельской местности.

Первоначально на выборке 785 детей сельской местности было обнаружено, что существуют возрастные периоды, которые характеризуются максимальной и минимальной чувствительностью к отклонениям в психическом развитии. Возрастные периоды 0–1, 1–3 и 5–7 лет наиболее подвержены нарушениям в функционировании эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер психической деятельности. Возраст 14–15 лет, напротив, отличается стабильностью. Кроме того, на протяжении двух возрастных периодов (11–12 и 12–14 лет) некоторые компоненты психики стабильны или обнаруживают тенденцию к снижению вероятности неблагоприятных изменений, тогда как психическая сфера в целом в эти возрастные периоды высоко сенситивна к нарушениям [5].

Допустима различная интерпретация полученных данных, однако несомненно, что они необъяснимы исключительно возрастными закономерностями развития. Роль играют, по-видимому, макросоциальные обстоятельства, связанные с практикой родовспоможения, медицинского обслуживания детей, системой дошкольного и школьного образования и пр. При этом высоковероятно, что внутрисемейные факторы, вступая в сложные взаимодействия с внешними социальными влияниями, образуют систему детерминант, обладающую уникальным формирующим потенциалом. Например, взаимоотношения семьи с системой педиатрической помощи выражаются в феноменах комплаенса, осложненного тем обстоятельством, что медицинские процедуры в отношении ребенка согласуются с родителями; отношения родителей к прививкам, госпитализации ребенка, практике употребления лекарственных средств и т.д. Своеобразный «комплаенс» характерен и для взаимоотношений родителей с образовательными учреждениями.

Для конкретизации роли семьи в психическом развитии ребенка на примере развития речевых функций нами совместно с Л.С. Русановой была исследована связь некоторых особенностей функционирования семьи с характеристиками речевого развития детей старшего дошкольного возраста (4–6 лет). Испытуемыми были 278 детей, из них 109 проживали в сельской местности, 169 – в городской. Таким образом, предполагалось получить сведения о действии мезосистемы, образованной условиями проживания (город или село) и психологическими факторами семьи.

В работе использовались методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса (АСВ), методика, предназначенная для анализа особенностей общения между супругами

Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской; методика, направленная на определение особенностей внутрисемейной атмосферы А.Ф. Фидлера, анкеты для получения социально-демографических характеристик семьи и определения степени регулярности совместных занятий родителей и детей, а также методика А.П. Вороновой, направленная на обследование уровня развития речевых функций, адаптированная и стандартизованная Л.С. Русановой.

Обнаружено, что некоторые социально-психологические особенности семьи оказывают различное влияние на уровень развития речи детей в зависимости от принадлежности семьи к городской или сельской инфраструктуре. Например, лишь у детей, семьи которых проживают в городе, высокие оценки развития различных функций речи связаны с такой характеристикой стиля семейного воспитания, как «Гипопротекция». Несмотря на кажущуюся парадоксальность такого результата, он объясним с позиций мезосистемных характеристик структуры «семья-город». Гипопротекция предоставляет ребенку повышенную самостоятельность, а городская среда создает возможности для организации общения вне семьи со сверстниками, дополнительных учебных и внеучебных занятий, контактов с другими взрослыми. В сельской местности возможности выбора соответствующих структур ниже. Вероятно и другое, неальтернативное объяснение: к гипопротекции склонны родители, полагающиеся в своем воспитании на ту роль, которую в психическом развитии ребенка играют внесемейные структуры: дошкольное образовательное учреждение, детские клубы и студии, которые посещает ребенок. Вероятность этого механизма развития речи городских детей подтверждается данными социально-демографической анкеты: среди родителей в городских семьях выше доля лиц с высшим образованием; у них более высокий социальный статус.

Общение ребенка со сверстниками и взрослыми вне семьи, в свою очередь, порождает новый системный эффект. Гипопротекция не означает, что с ребенком в семье не общаются; приобретенные им социальные и речевые навыки продолжают совершенствоваться внутри семьи, создавая новые условия для дальнейшего речевого развития. Кроме того, именно в городе для детей, посещающих развивающие и другие занятия, уже в дошкольном возрасте становится актуальным наличие сотового телефона для обеспечения связи с родителями и предотвращения опасных ситуаций. Включение в социальное функционирование ребенка технических средств создает дополнительные условия для развития речи.

Второй факт, иллюстрирующий различия мезосистем, формирующихся во взаимодействии семьи и условий городской и сельской местности, состоит в том, что именно в городских семьях противоречивость в воспитании и конфликтность между супругами, диагностируемые методикой АСВ, отрицательно связаны с уровнем развития речи детей.

Очевидно, что конфликтное поведение родителей не может играть положительную роль в психическом, в том числе речевом, развитии ребенка. Для речи оно негативно хотя бы тем, что в ходе ссор ритм речи взрослых ускоренный, что не способствует усвоению детьми грамматики, звуковой и слоговой структуры слов, не говоря о стрессовых переживаниях ребенка, сопровождающих конфликты родителей. То обстоятельство, что внутрисемейная конфликтность статистически значимо связана с невысоким уровнем развития речи детей лишь в городских семьях, можно предположительно объяснить более высокими, чем в сельской местности, требованиями к корректности общения людей на работе в городе. Соответственно, в домашних условиях они, возможно, позволяют себе интенсивный сброс отрицательной вербальной энергии, тогда как поведение родителей в сельской местности эмоционально и содержательно в меньшей степени изменчиво.

Работа выполнена при частичной поддержке РФФИ (проект № 18–013–00901-а).

Литература

1. Бедность и развитие ребенка / Под ред. Д.А. Александрова, В.А. Иванюшиной, К.А. Маслинского. М., 2015.
2. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. 9-е изд. СПб., 2005.
3. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1995.
4. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.
5. *Солондаев В.К., Конева Е.В.* Внутрисистемные взаимосвязи и закономерности психического развития детей и подростков (на материале сельской выборки) // Принцип развития в психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М., 2016. С. 394–415.

Эмпирическое исследование деятельности детей на детских площадках (на примере Екатеринбурга, Тюмени и Новосибирска)

Котляр И.А.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии, ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна»,
Москва, Россия, iakorepanova@gmail.com*

Соколова М.В.

*кандидат психологических наук, старший научный
сотрудник Центра психолого-педагогической
экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, sokolovamv@mgppu.ru*

Изменения происходят повсюду, и это касается не только содержания образования, интересов детей и взрослых, способов передачи и хранения информации. Меняется внешний облик и динамика жизни в городах, меняются улицы, дворы, детские площадки. Современные новые детские площадки внешне сильно отличаются от своих предшественников: яркие, разнообразные и на первый взгляд безопасные. Некоторые элементы оборудования настолько высокотехнологичны, например, сенсорные игровые консоли, что посетители даже не знают, как ими пользоваться. На смену стандартному набору «качели-песочница-горка», размещенному на газоне или грунте, приходят многоуровневые пластиковые конструкции в виде городков, крошечных песочниц и наборов качелей, стоящих на резиновом покрытии. Среди основных современных тенденций можно выделить следующие: преобладание синтетических материалов, отсутствие рельефа, преобладание оборудования для активного движения и размещение на площадках интерактивного оборудования.

Рассмотрим эти тенденции подробнее. Смена материалов – преобладание синтетических материалов по отношению к натуральным. Это касается как оборудования, так и покрытия. На большинстве площадок произошла замена покрытий – на место естественных покрытий (песка, газона, грунта) пришли синтетические: разноцветная резина, а в некоторых случаях и искусственный газон. В мире начались исследования его влияния на состояние здоровья детей (например, вредные испарения и попадание частиц в легкие, пищевод), загрязнение окружающей среды и проблем переработки. В нашем исследовании предпринята первая в России попытка анализа игровой ценности данного покрытия по сравнению с натуральными покрытиями, которые предоставляют более широкие возможности для игровой деятельности детей.

Естественный рельеф игровых площадок заменяется на ровную плоскую поверхность, хорошо просматриваемую со всех сторон, что

также снижает игровую ценность пространства. На месте металлических или деревянных игровых элементов появились яркие пластиковые. В основном это игровые комплексы, содержащие в себе горки, платформы с переходами и качели. Такие игровые комплексы способствуют циклическим повторяющимся движениям: скатился, поднялся, пробежал, забрался, вновь скатился. Открытые плоские пространства также приглашают к активному движению.

В последнее время все чаще на площадках появляются элементы интерактивного оборудования, такие как электронные качалки, сенсорные компьютерные панели, встроенные интерактивные игровые и музыкальные программы, игровые проекторы и т.п. Их дизайн бывает крайне привлекателен для детей, однако зачастую правила их использования не очевидны, расшифровка требует серии не прямых пробующих действий, после которых дети часто теряют интерес к дальнейшему использованию. Само использование предполагает минимальную активность со стороны пользователей, оставляя им роль пассивных получателей впечатлений.

С 2013 года мы проводим теоретические и эмпирические исследования детских площадок как пространства развития детей и подростков (Котляр, Соколова, 2013). Целью исследования было комплексное изучение специфики использования детьми и сопровождающими их взрослыми девяти детских площадок, расположенных в трех разных городах (Екатеринбург, Тюмень и Новосибирск).

В основе методики наблюдения лежат положения культурно-исторической теории о ключевой роли взрослого как носителя культурных норм и средств в развитии ребенка. Детская площадка – одно из таких культурных средств (см. Леонтьев, Розенблюм, 1999; Смирнова и др., 2016). Представление о том, какой может быть хорошая игровая площадка для детей разных возрастов, опирается на признание важности игры как основы развития ребенка. Мы придерживаемся целостного подхода к оценке и к проектированию детской площадки как пространства для игры, экспериментирования, общения, движения и отдыха. Как отдельные элементы пространства, так и все пространство в целом должно быть таким, чтобы содействовать разворачиванию игры и других ключевых видов деятельности детьми разных возрастов, интересов, темпераментов и возможностей (Beltzig, 1999).

В рамках данного исследования была получена информация о том, как используется вся территория площадки в целом, так и ее отдельные объекты в весенний и летний периоды, и проведено исследование игровой ценности и эффективности использования этих объектов. Основной метод: наблюдение (основания методики представлены в [Котляр, Соколова, 2014]). Всего было проведено 432 часа наблюдения (на каждой из 9-ти площадок – в течение 2 рабочих и 2 выходных дней с 10.00 до 19.00, весной и летом). Также был проведен опрос 720 посетителей площадки.

Во время наблюдения фиксировалось поведение посетителей: движение, игра, экспериментирование, общение, сотрудничество, отдых, контакт с природой, риск, конфликт. Нас интересовало, как ведут себя на площадке основные группы посетителей: младенцы, дети раннего возраста, дошкольники, младшие школьники, подростки, юношество и молодежь, мамы и папы, бабушки и дедушки, взрослые без детей. Был собран материал о характере использования площадок в разное время суток весной и летом.

Полученные данные свидетельствуют о том, что качество игровой площадки зависит от того, насколько удовлетворяются или не удовлетворяются основные потребности пользователей.

Представим некоторые выводы:

1. Среди возрастных групп в большей степени удовлетворены потребности детей раннего и дошкольного возрастов. Для старших детей оборудования мало, и оно не всегда отвечает интересам школьников и подростков.
2. Среди основных деятельностей в наибольшей степени удовлетворены потребности посетителей в движении и отдыхе, потребности детей в игровой и экспериментальной деятельности.
3. Современное цифровое и интерактивное игровое оборудование на площадках используется не в соответствии с его возможностями. Младшие дети и взрослые используют его механически или не знают, как им пользоваться, разобраться с устройствами могут дети старших школьных возрастов.
4. Отмечается дефицит мест и оборудования для игровой и экспериментальной деятельности детей всех возрастов.
5. Однотонный искусственный газон и резиновое покрытие обладают низкой игровой ценностью, обедняют возможные игровые сценарии и не дают возможности экспериментировать.
6. Игровая ценность оборудования различна и зависит как от его характеристик (конструкция, размер, материал), так и от места расположения на игровой площадке.
7. Удовлетворенность качеством игровой среды у родителей и школьников – средняя. У пользователей есть замечания и предложения по усовершенствованию игровой среды.

Проведенное исследование позволяет поставить вопрос о возможностях развития игровой среды, отвечающей потребностям детей и взрослых. Одной из главных задач проектирования является создание принципиально новой модели детских игровых сред с разнообразием объектов, открытых для совершения игровых и исследовательских действий детей разных возрастов, в которой возможно активное преобразование самой среды, присвоение и освоение территории детьми и взрослыми, привлечение детей к созданию таких сред, которые отвечают потребностям их возраста.

Литература

1. *Котляр И.А., Соколова М.В.* Детская площадка как предмет психологического исследования // У истоков развития. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр (Корепанова). ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, 2013. С. 145–159.
2. *Котляр И.А., Соколова М.В.* Привлекательность детской уличной площадки. Опыт эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 4. С. 54–63.
3. *Леонтьев А.Н., Розенблюм А.Н.* Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального парка культуры и отдыха имени Горького (Предварительное сообщение) // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М., 1999. С. 370–425.
4. *Смирнова Е.О., Котляр И.А., Соколова М.В., Шеина Е.Г.* Детская площадка в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 269–279. doi:10.17759/chp.2016120316014n3a2.pdf
5. *Beltzig G.* Kinderspielplätze mit hohem Spielwert: planen, bauen und erhalten. Augsburg. Augustus Verlag, 1990.

Осознанная саморегуляция: портрет выпускника школы

Левшунова Ж.А.

*старший преподаватель кафедры психологии развития
личности ЛПИ – филиал СФУ, Лесосибирск, Россия,
zh.levshunova@mail.ru*

Модернизационные изменения в системе российского образования привели к появлению различных инноваций, призванных улучшить качество и характер подготовки обучающихся на всех ступенях образовательного процесса. Одним из основополагающих документов в этой области является Федеральный государственный образовательный стандарт, в котором отражены основные требования, обязательные при реализации образовательной программы. Метапредметными результатами освоения образовательной программы являются «умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях» [1, с. 6]. Подобные требования четко обозначают проблемное поле формирования ребенка в условиях обучения. Особенно остро этот вопрос встает перед старшеклассниками, поскольку речь идет о том, что, заканчивая 11 класс, ребенок должен обладать всеми вышена-

званными характеристиками. Это и определяет интерес к изучению осознанной саморегуляции в период ранней юности.

Целью нашей работы является изучение осознанной саморегуляции у обучающихся выпускных классов, получающих среднее общее образование.

Методы исследования: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)», аппаратный комплекс «Активациометр», разработанный Ю.А. Цагарелли (г. Казань) [2]. Для определения центральной тенденции полученных данных мы использовали расчет среднего значения показателей по шкалам.

В исследовании принял участие 61 одиннадцатиклассник из образовательных организаций г. Лесосибирска.

Для диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции у выпускников мы использовали методику В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)», которая позволяет определить не только общий уровень саморегуляции, но и степень развития регуляторных процессов и свойств: планирования, моделирования, программирования, оценивания результатов, гибкости, самостоятельности. Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

Показатели саморегуляции обучающихся выпускных классов

Показатели	ПЛ	ПР	МД	ОР	ГБ	СС	ОУСР
М	6,82	6,39	6,57	6,54	7,15	5,77	33,46
σ	2,01	1,50	1,77	1,54	1,29	2,06	4,84

Примечания: ПЛ – планирование, ПР – программирование, МД – моделирование, ОР – оценивание результатов, ГБ – гибкость, СС – самостоятельность, ОУСР – общий уровень саморегуляции

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о высоком уровне планирования, что проявляется в умении ставить цели и удерживать их, несмотря на помехи и смену интересов. Школьники выстраивают планы осознанно, детально, подробно, с учетом реальности. Они не просто задумываются о будущем, а подробно его представляют.

У выпускников хорошо развито программирование. Это выражается в умении и желании продумывать свои действия с учетом объективных факторов. При изменении ситуации ребята успешно корректируют свое поведение.

Одиннадцатиклассники адекватно оценивают обстоятельства, сопровождающие их активность. Их представления осознанны и детализированы, что позволяет выстраивать модель желаемой цели и ее эффективного достижения.

У старшеклассников наблюдается высокий уровень оценивания результатов, что проявляется в умении анализировать ситуацию и сопостав-

лять желаемые и полученные результаты. В случае их рассогласования они способны самостоятельно выявить причины, приведшие к неуспеху.

Обследованные продемонстрировали высокий уровень самостоятельности, что проявляется в инициативности, адекватной самооценке, самокритичности, способности самостоятельно планировать свою активность и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение.

Средний уровень гибкости у выпускников проявляется в удовлетворительной способности подстраиваться под ситуацию, учитывать изменения значимых условий, оценивать результаты и перестраивать программу действий. В соответствии с ситуацией они могут самостоятельно, адекватно и быстро изменить цель.

Анализ результатов диагностики общего уровня саморегуляции показал, что у представленной выборки сформирован высокий уровень осознанной саморегуляции. Индивидуальность саморегулирования проявляется в умении стабильно чувствовать себя в различных ситуациях, проявлять инициативу, быстро овладевать любыми видами активности. При сильной мотивации школьники способны регулировать поведение, компенсируя личностные особенности.

С помощью активациометра мы исследовали у выпускников саморегуляцию психоэмоциональных состояний. Диагностированный существенный уровень ($M=9,56$) свидетельствует об удовлетворительном умении использовать методы саморегуляции психических состояний в трудных, эмоционально напряженных ситуациях. Для уменьшения тревоги, волнения, эмоциональной напряженности в ранней юности используются обычные средства и способы: поедание сладостей, разговор с друзьями, компьютерные игры, сон, физические упражнения и т.д. Подобные методы ребята применяют, когда проблема не осознана, ее «образ» не сложился. В том случае, если восприятие состояния реалистично, имеется мотивация на его изменение, старшеклассник может научиться для нормализации своего состояния использовать методы релаксации, аутогенной тренировки, медитации.

Таким образом, обучающиеся выпускных классов имеют развитую систему саморегуляции деятельности и поведения, а также удовлетворительный уровень саморегуляции психоэмоциональных состояний.

Литература

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/.
2. Цагарелли Ю.А. Системная диагностика человека и развитие психических функций: Учебное пособие. Казань, 2009.

Видеоигры: во что и как играют современные подростки?

Максвелл М.Ю.

*студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
depechepoet@gmail.com*

Научный руководитель – Рубцова О.В.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой»
факультета «Психология образования», руководитель
Центра междисциплинарных исследований современного
детства, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
rubcovaov@mgppu.ru*

На сегодняшний день игровой рынок в условиях быстро развивающихся цифровых технологий стремительно растет. Крупные компании, занимающиеся разработкой видеоигр, делают их мультиплатформенными и выпускают свою продукцию для разных возрастных категорий. Современные подростки охотно приобщаются к культуре доступных видеоигр, ведут онлайн-трансляции с прохождениями и обзорами, формируют тематические сообщества в социальных сетях и посещают игровые конвенции, а некоторые из них даже присоединяются к игровым компаниям в роли разработчиков. На Западе активно разворачивается и расширяется работа по изучению влияния видеоигр на современных подростков. Совсем недавно ВОЗ включила игровую зависимость в перечень болезней в обновленную МКБ-11, однако вместе с тем за рубежом никто не торопится повсеместно запрещать видеоигры, наоборот, они начинают использоваться в образовательных программах. Например, учителя некоторых американских школ используют задания в игре Minecraft: Education Edition для обучения школьников основам физики и химии. Тем временем в России видеоигры вызывают жаркие дискуссии, но психологических исследований о проблеме влияния видеоигр на повседневную жизнь подростка довольно мало.

В зарубежных статьях с результатами исследований с использованием электроэнцефалографии за 2006 и 2011 годы было обнаружено, что жестокие видеоигры приводят к снижению чувствительности к насилию и усилению агрессии [3; 5]. Однако в статье “Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study”, где изучалось влияние видеоигр на людей в долгосрочной перспективе, представлены другие результаты. По итогам лонгитюдного исследования такие негативные эффекты от прохождения игр, как повышение тревожности, депрессивности и агрессии, не были обнаружены [7]. Подобный разброс

данных говорит о необходимости проведения кросскультурных исследований с использованием двойного слепого эксперимента.

Есть и работы, в которых делаются выводы о положительных аспектах видеоигр. Например, в статье за 2015 год “Virtual Environmental Enrichment through Video Games Improves Hippocampal-Associated Memory” описаны результаты исследований влияния 2D и 3D видеоигр [6]. По результатам данной работы, 3D платформеры положительно влияют на пространственную память. В иностранных журналах, в том числе, издаются работы без однозначной оценки в отношении видеоигр, при этом последние, в отличие от первых, выбирали более трудные задачи для решения соответственно. В работе “The Effects of Prosocial Video Games on Prosocial Behaviors: International Evidence from Correlational, Longitudinal, and Experimental Studies”, согласно результатам этого исследования, у участников, проходивших игры с просоциальным содержанием, желание помогать другим было выше, чем у тех, кто играл в нейтральные игры и игры с элементами насилия. В данной статье ученые предлагают не делить видеоигры на плохие и хорошие, а относиться к ним как к инструменту, полезность или вредность которого зависит от того, как его используют [4].

Среди российских журналов преобладают обзоры на зарубежные статьи [2], при этом самих исследований влияния видеоигр на лиц подросткового возраста на российской выборке довольно мало [1]. Учет опыта зарубежных коллег был бы полезен в построении дизайн исследования, в том числе, совместные междисциплинарные работы могли бы принести свои плоды в развитие образования и самой науки психологии.

Литература

1. Рубцова О.В., Панфилова А.С., Артеменков С.Л. Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры «Dota 2») // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 137–148. doi:10.17759/pse.2018230112
2. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Видеоигры, академическая успеваемость и внимание: опыт и итоги зарубежных эмпирических исследований детей и подростков // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 21–28. doi:10.17759/jmfp.2017060402
3. Bartholow B.D., Bushman B.J., Sestir M.A. Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: behavioral and event-related brain potential data // J. Exp. Soc. Psychol. 2006, no 42. pp. 532–539.
4. Douglas A. Gentile, Craig A. Anderson, Akira Sakamoto. The Effects of Prosocial Video Games on Prosocial Behaviors: International Evidence from Correlational, Longitudinal, and Experimental Studies // Pers. Soc. Psychol. Bull. 2009, no 35 (6). pp. 752–763.
5. Engelhardt C.R., Bartholow B.D., Kerr G.T., Bushman B.J. This is your brain on violent video games: neural desensitization to violence predicts

- increased aggression following violent video game exposure // J. Exp. Soc. Psychol, 2011, no 47. pp. 1033–1036.
6. *Gregory D. Clemenson and Craig E.L. Stark.* Virtual Environmental Enrichment through Video Games Improves Hippocampal-Associated Memory // J Neurosci. 2015, no 35 (49). pp. 16116–16125.
 7. *Simone Kühn, Dimitrij Tycho Kugler, Jürgen Gallinat.* Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study // Mol Psychiatry. 2019, no 24 (8). pp. 1220–1234.

Исследование представления о психологическом пространстве личности школьников разного возраста

Мозговая Н.Н.

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент «Академии психологии и педагогики»,
ФГАОУ ВО «ЮФУ», Ростов-на-Дону, Россия,
mozg291973@mail.ru*

Актуальность настоящего исследования определяется, прежде всего, состоянием изученности проблемы психологического пространства личности на разных этапах онтогенетического развития. Исследование представлений о психологическом пространстве личности у детей разных возрастов позволит дополнительно раскрыть аспекты психического благополучия ребенка как в образовательной среде, так и в других социальных сферах, таких как семья, сверстники, ведь личностное пространство затрагивает все сферы жизнедеятельности человека [1; 2]. Психологическое пространство личности имеет границу, сохранность которой приводит к наличию суверенности, а также делится на шесть измерений, включающих в себя собственное тело, территорию, личные вещи, временной режим, социальные связи и вкусы (ценности). Психологическое (личностное) пространство развивается, изменяется, расширяется или сужается в процессе онтогенеза, подчиняясь тем или иным факторам окружающего мира [4; 3].

Наше исследование основывается на изучении представлений о феномене психологического пространства личности.

В эмпирической части исследования были изучены особенности представлений о психологическом пространстве личности, где объектом были выбраны школьники разного возраста, 130 человек. Для изучения использован следующий методический инструментарий: 1. Проективные методы диагностики. Рисуночное проективное задание «Мое личностное пространство (психологическое пространство личности)». Цель диагностики – посредством продукта деятельности выявить особенности представлений о психологическом пространстве личности у

школьников разного возраста; 2. Метод контент-анализа рисунков и сочинений; 3. Метод экспертной оценки.

- В нашем исследовании мы взяли за основу периодизацию Д.Б. Эльконина [в представлениях детей младшего школьного возраста в психологическое пространство входят следующие категории (по убыванию): предметный мир (40 %), мир природы (16,7 %), социальный мир (13,5 %), внутренний мир (4,7 %);
- в представлениях младших подростков в психологическое пространство входят следующие сферы (по убыванию): внутренний мир (38,8 %), предметный мир (25,3 %), социальный мир (22,7 %), мир природы (13,2 %);
- для старших подростков характерны представления о психологическом пространстве личности в следующих категориях (по убыванию): внутренний мир (47,5 %), предметный мир (26,6 %), социальный мир (18,7 %), мир природы (7,2 %);
- категория «внутренний мир» преобладает у старших подростков (47,5 %), но не менее значима и для младших (38,8 %). У младших же школьников данная категория выражена значительно менее других (4,7 %);
- категория «предметный мир» более характеризует младших школьников (40 %). Для младших школьников эту категорию больше олицетворяет домашняя сфера, у младших и старших подростков это техника и личные вещи;
- категория «социальный мир» наиболее преобладает у младших подростков (22,7 %). Это происходит в силу того, что они равноценно включают в свои представления о психологическом пространстве личности семью и друзей, в то время как старшие подростки (18,7 %) отдаляются от семьи и большее предпочтение отдают друзьям. Младшие школьники, понимающие личностное пространство личности в контексте предметного мира, обозначают семью и друзей в меньшей степени (13,5 %);
- мир природы преобладает у младших школьников (16,7 %). Для младших (13,2 %) и старших (7,2 %) подростков природа и животные приобретают более важный смысл – это места для приятного времяпрепровождения, наслаждения красотой природы и любимые питомцы. Количественный анализ позволил выявить следующие различия:
- существуют значимые различия в представлениях о своем психологическом пространстве личности между группой детей младшего школьного возраста и группой младшего подросткового возраста в следующих категориях: внутренний мир, предметный мир, социальный мир;
- существуют значимые различия в представлениях о своем психологическом пространстве личности в группах школьников младшего

школьного и старшего подросткового возрастов в следующих категориях: внутренний мир, предметный мир;

- присутствует тенденция к достоверной значимости различий между группами младшего и старшего подростковых возрастов в категории «социальный мир».

Таким образом, практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в дальнейшей исследовательской работе и в психологической практике для совершенствования форм и методов работы по формированию и развитию представлений школьников о психологическом пространстве личности. Результаты исследования помогут в разработке тренинговых занятий, психолого-педагогических рекомендаций для соблюдения границ личностного пространства, то есть поддержания суверенности личности в педагогическом и воспитательном процессе.

Литература

1. Барсукова О.В., Мозговая Н.Н., Крищенко Е.П. Честолюбие и доверие в личностном пространстве человека. Ростов-на-Дону, 2016.
2. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л.Ф. Обухова. М.: Издательство Юрайт, 2013. 460 с.
3. Мозговая Н.Н. Личностное пространство как предмет научных исследований // Известия южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 12. с. 133.
4. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытие. СПб.: «Питер», 2008. 400 с.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

Максимы и размышления о цифровизации образования и судьбах детства

Москвитина О.А.

*кандидат психологических наук, доцент,
старший научный сотрудник лаборатории
научных основ детской практической
психологии ФГБНУ «ПИ РАО», Москва, Россия*

В цифровизации общества и его экономики заложены основания, которые будут влиять и уже влияют на современное детство в целом и на конкретные особенности психического развития детей, подростков и юношества в частности. Реализуется это посредством изменения содержания системы ценностей и, соответственно, общественных отношений, которые влияют на социальную ситуацию развития детей и подростков и задают вектор развития их будущего.

Первое положение: явление цифровизации такой, какая она есть сейчас, – это результат генезиса капитализма.

Экспансия капиталистической системы в виртуальное пространство происходит для создания рынка товаров и услуг и извлечения прибыли. Подтверждением этому является отчет о шестой Глобальной конференции по новым образовательным технологиям #EdCrunch-2019, в котором, в частности, говорилось о том, что «... плодотворное общение представителей образовательного сообщества, регуляторов и бизнеса в ходе #EdCrunch-2019 послужит делу развития страны, поможет в процессе создания и внедрения образовательных технологий, направленных на удовлетворение профессиональных устремлений молодых людей» [5]. Либеральный принцип главенства экономической эффективности над всем остальным будет определять содержание и техническую реализацию этого процесса, в частности в системе образования.

Второе положение: цифровизация осуществляется в интересах выгодоприобретателей.

Выгодоприобретателями не являются ни родители, ни рядовая педагогическая общественность, поскольку не было широкого общественного обсуждения цифровизации образования. Ни родители, ни педагоги не могут в рамках сложившихся отношений сформировать свою принципиальную позицию, поскольку СМИ и ряд профессионалов заявляют о преимущественном благе от цифровизации образования, формируя в общественном сознании представление о существовании «нового подвига» Homo sapiens – «цифрового ученика», «цифрового учителя». А то, что существуют представители подвига «цифровой родитель», несложно убедиться, используя метод непосредственного наблюдения.

Третье положение: угроза от материальных носителей «цифрового мира» не была установлена.

Для скорейшего внедрения цифровизации не было получено подтверждение о том, что все, что обеспечивает реализацию цифровизации образования, является безопасным для детей и подростков [7]. Лоббирование интересов выгодоприобретателей разделило профессиональных экспертов на два лагеря: те, кто считает, что угроз нет [1; 8] и те, кто считает, что угроза есть [4]. Принятие во внимание факта, что угроза есть, позволяет определить ее как экологическую, где основной жертвой становится человек – его здоровье, его психическое, психологическое и духовное благополучие. Следовательно, можно к данной ситуации применить выявленное исследователем А.А. Сухановым: «... в общих закономерностях адаптации следует искать источник и основу изменения уровня психической активности человека в соответствии с особыми средовыми характеристиками его жизнедеятельности» [5, с. 248].

Четвертое положение: цифровая среда – это не ноосфера.

В 1944 году В.И. Вернадский указывал: «Мы входим в ноосферу. Мы вступаем в нее – в новый стихийный геологический процесс ...

идеалы нашей демократии идут в унисон со стихийным геологическим процессом, с законами природы, отвечают ноосфере. Можно смотреть поэтому на наше будущее уверенно. Оно в наших руках. Мы его не выпустим» [2, с. 551]. Человек изменяет природу силой своей мысли и своим трудом, он принадлежит к природе, ее естество. Цифровизация же – это продолжение информатизации и технократизации общества, его культуры и содержательной жизни. Технократизация, как процесс, лишает объекты своего воздействия смысла и содержания, превращая в цифры и упорядоченную текстовую информацию, что, безусловно, упрощает процесс оперирования и управления ими, но лишает их культурного смысла. Л.С. Выготский и А.Р. Лурия указывали, что «... степень культурного развития выражается не только в приобретенных знаниях, но и в умении человека пользоваться предметами внешнего мира, и, прежде всего, пользоваться рационально своими собственными психологическими процессами» [3, с. 221]. «Сращение» человека с носителями виртуальной реальности означает изменение самой человеческой природы, его природного начала и «рациональное» использование уже «интенсифицированными» извне и неспособными существовать отдельно от «стимуляторов» высшими психическими функциями.

Пятое положение: познавательная активность переводится из реальности в виртуальность, происходит процесс ее «бюрократизации».

Усугубляется процесс отрыва человека от природы – не только окружающей, но и его собственной. Так называемый «цифровой ребенок», смотрящий из окна на окружающее как в планшет, пытающийся приблизить или изменить наблюдаемую им «картинку», утрачивает естественную способность воспринимать, вчувствоваться, а следовательно, размышлять, воображать, стремиться естественным путем понаблюдать за живым реальным миром. Есть опасность замыкания познавательной активности на «цифре». Умаление роли учителя как проводника в мире человеческой культуры до тьютора – «Чего изволите?» закрепляет разрыв преемственности поколений и в культурном, и в историческом смыслах.

Шестое положение: продолжение инфантилизации общества.

Общество потребления, нацеленное на удовлетворение своих сиюминутных потребностей, ориентированное на получение скорейшего и беспрепятственного результата, закрепляется использованием «носителями цифрового мира». Отсутствие формирования стратегического мышления, исторического видения, планирования с учетом определенных условий и возможностями их нарушения – не является приоритетом получения информации и «образования» посредством «цифры». «Рецептурное» мышление одерживает победу.

Седьмое положение: «Что наша жизнь? Игра!»

Геймификация образования, возвращение к игровой мотивации, свойственной дошкольному возрасту, заслуживает отдельного обсуждения.

Восторженные отклики и родителей, и учителей о том, что обучение проходит гораздо легче, лучше, эффективнее, быстрее и т.п. заставляют задать вопросы: «За счет чего это происходит?», «Что приобретает, а что теряет ребенок?» и риторический вопрос: «Всегда ли “легче” – “лучше”?».

Есть ли позитивное в цифровизации образования? Да, есть. Об этом много написано. С момента появления в школах патефонов, диафильмов, радио, телевизоров, машин ЭВМ и пр. «утекло много воды». Дополнение образовательной реальности иллюстративным материалом на цифровых носителях и иных технических средствах – явление необходимое. Но подмена «реальной» реальности виртуальной реальностью, а затем и нереальной реальностью – недопустимо, если, конечно, человечество хочет остаться жить в окружающем природном мире, но не в том, чего, по сути, – нет.

В качестве заключения можно привести размышления исследователя А.Г. Чернышова, который указал, что по своей сути «... «цифра» – это технологии обработки так называемых больших данных (Bigdata). Но, как показывает практика, их обработка далеко не всегда оказывается эффективной с точки зрения достижения поставленных производственных, социальных, управленческих целей. В принятии решений определяющую роль по-прежнему играет человек – его интеллект, опыт, интуиция [9, с. 13]. Опыт, интуиция, связанные с окружающим природным миром, миром культуры, социальным миром развиваются в непосредственном живом, не опосредованном «цифрой» взаимодействии.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 19–29–14177 мк «Динамика нейрокогнитивного, эмоционального и личностного развития подростков в условиях системной цифровизации школьного образования».

Литература

1. «Депутат не прав»: о намерении ограничить Wi-Fi в школах и детских садах. URL: <http://regnum.ru/news/2497312.html>
2. Вернадский В.И. Живое вещество и биосфера. М.: Наука, 1994.
3. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
4. Марахова В.А., Хорсева Н.И. Использование мобильных устройств в период образовательного процесса: новые реалии XXI века // European applied science: challenge and solutions. 1st International Scientific Conference. ORT Publishing Штутгарт, 2015.
5. Современная цифровая образовательная среда на EDCRUNCH-2019. URL: <http://neorusedu.ru/news/sovremennaya-tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-na-edcrunch-2019>
6. Суханов А.А. Стратегии психологической адаптации человека, проживающего в экологически неблагоприятных условиях жизненной среды: теоретические аспекты проблемы // Гуманитарный вектор. 2012. № 1 (29).

7. Угрозы и риски цифровой школы, наконец-то, изучат. Не поздно? URL:<http://regnum.ru/news/society/2622253.html>
8. Цифровизация школьного образования: новые тенденции. URL: <http://ORT-online.ru/programm/prav-da/cifrovizacia-shkolnogo-obrazovania-novye-tendencii-38425.html>
9. *Чернышов А.Г.* Стратегия и философия цифровизации // Власть. 2018. 05.

Социально-психологические проблемы в межличностных отношениях подростков

Небежова А.В.

*студент психолого-педагогического факультета
СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ, Россия,
anebezh@gmail.com*

*Научный руководитель – **Гогицаева О.У.***

*кандидат педагогических наук, доцент,
СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ, Россия*

Подростковый возраст – переходный период от детства к взрослости – считается самым трудным, переломным моментом [1; 2].

Межличностные отношения – это реальность человеческой жизнедеятельности. Межличностные отношения являются решающим фактором, обуславливающим формирование и развитие неповторимости социально-психологического климата в группе и траектории становления основных психолого-педагогических феноменов, характеризующих способы взаимодействия и взаимовлияния в ней [3].

Основной этап в формировании межличностных отношений тоже проходит в подростковом возрасте, являясь одним из условий личностного развития.

Цель исследования: изучить межличностные отношения подростков.

Объект исследования: подростки.

Предмет исследования: межличностные отношения подростков.

Задачи: изучение теоретического материала по проблеме межличностных отношений подростков; разработка программы формирования коммуникативных навыков подростков.

Гипотеза: формирование благоприятных межличностных отношений у подростков возможно при создании соответствующих условий.

Методы: методика определения психологического климата; тест на оценку самоконтроля в общении; методика «Личностная агрессивность и конфликтность»; опросник межличностных отношений [4].

База исследования: МБОУ СОШ № 28 г. Владикавказ, выборка составила 34 человека.

Учитывая, что для позитивных межличностных отношений необходимы условия, нами разработана программа формирования коммуникативных навыков.

Программа включала тематические занятия: знакомство, анализ и выявление вредных привычек, знакомство с эмоциями и т.д.

В начале исследования была проведена диагностика межличностных отношений подростков.

Тест на оценку самоконтроля в общении показал: учеников с высоким коммуникативным контролем было 27 %, средним – 43 %, с низким – 30 %.

Методика определения психологического климата в классе показала: 67 % считали климат в классе благоприятным, 33 % – неблагоприятным.

Результаты методики «Личностная агрессивность и конфликтность»: показатель негативной агрессии составлял 35 %.

После проведения занятий по формированию коммуникативных навыков процент обучающихся с негативной агрессией понизился до 17 %.

На начало эксперимента показатель позитивной агрессии составлял 65 %. После увеличился до 83 %.

Изменились показатели и по тесту на оценку самоконтроля в общении: с высоким стало 60 %, средним – 30 %, низким – 10 %.

Аналогичная ситуация и по уровню психологического климата: 90 % отметили благоприятный психологический климат, 10 % – неблагоприятный.

Произошли изменения и в показателе коммуникативных склонностей: в начале – низкий 27 %, в конце – 13 %; высокий 20 %, в конце – 26 %.

Проведенные занятия способствовали улучшению межличностных отношений в классе. Программа выполнила поставленные задачи, достигла хороших результатов в формировании коммуникативных навыков и улучшении межличностных отношений подростков.

Литература

1. *Гоголаева Д.В., Гогицаева О.У.* Психолого-педагогические условия нравственной саморегуляции подростков // Категория «Социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 5-ой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2017. С. 79.
2. *Гогицаева О.У.* Динамика межличностных отношений подростков // Вектор науки ТГУ. 2014. № 4. С. 347.
3. *Гогицаева О.У., Кочисов В.К.* Психолого-педагогические аспекты социализации личности ребенка // Вектор науки ТГУ. № 4 (15). 2013. с. 101–104.
4. *Тарарухина О.В., Гуриева С.Д.* Развитие методологии изучения межличностных отношений в социальной психологии // Вестник СОГУ им. К.Л. Хетагурова. 2016. № 1. С. 101.,

Модели и ресурсы интеграции детей-мигрантов в образовательной среде современной школы

Нестерова А.А.

*доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры социальной психологии
ГОУ ВО МО МГОУ, Мытищи, Россия,
anesterova77@rambler.ru*

Переселение в другую страну, вхождение в новую культуру по-разному влияет на детей-мигрантов – эти процессы могут иметь как положительный эффект, так и негативные последствия для ребенка. С одной стороны, дети имеют мощный ресурс жизнеспособности для того, чтобы успешно прожить процесс аккультурации. Дети, как правило, гораздо легче адаптируются к среде принимающего сообщества, в сравнении с родителями-мигрантами (Efremova, Nesterova, Suslova, Pavlova, 2015). Это объясняется тем, что они в большей мере включены в разные аспекты новой культуры (система образования, ознакомление с культурой принимающей страны в образовательных учреждениях, постоянная языковая практика, обусловленная интенсивной коммуникацией на неродном языке, возможности для расширения социальной сети и т.п.). С другой стороны, отсутствие поддержки и сопровождения аккультурационных процессов, в которые включены дети-мигранты, может привести к различным формам дезадаптации ребенка.

В зарубежных исследованиях так же, как и в отечественной науке, часто предметом рассмотрения становятся условия и механизмы успешной адаптации и аккультурации ребенка-мигранта; обсуждаются различные факторы, способствующие процессу адаптации, равно как и барьеры, препятствующие ее эффективности.

При организации помощи детям-мигрантам необходимо понимать, что эта социальная группа не гомогенна, а представлена разными видами детей, охваченных миграционными процессами. Важно разрабатывать и дополнять типологию групп детей-мигрантов, нуждающихся в социальной и психологической поддержке, с целью оптимизации инклюзивных и адаптационных процессов, развития жизнеспособности и позитивной идентичности, диверсификации технологий оказания помощи (Нестерова, 2018). Можно выделить следующие группы детей-мигрантов:

- дети, которые мигрировали совместно с родителями (семьями), «полуторное поколение» (1,5-generation);
- второе поколение мигрантов (дети, которые родились в семьях мигрантов уже в другой стране; дети-билингвы);
- несопровождаемые дети (дети, находящиеся в опасном положении (дети-беженцы, мигрирующие без взрослых, например, в ситуации локальных военных конфликтов));

- дети, оставшиеся дома, дети-«социальные сироты», чьи родители эмигрировали в другую страну (ребенок остался на родине, косвенно, но при этом травматично затронутый миграционным процессом (без родителей, например, с прародителями или другими родственниками));
- дети, мигрирующие самостоятельно, с определенными целями и с дистанционной поддержкой родителей (обучение, поиск работы, помощь семье и т.д.);
- дети-репатрианты (которые после миграции возвращаются на родину и испытывают трудности в ре-адаптации).

У каждой из вышеобозначенных групп детей-мигрантов есть свои особые потребности, в том числе образовательные, социальные, коммуникативные и т.п. Каждая группа имеет свой «социальный запрос» на поддержку и психологическую помощь. Каждая группа должна быть оптимально интегрирована в опоре на принципы «социальной инклюзии» в противовес идеологии «социальной сегрегации». Именно поэтому необходима диверсификация тех моделей помощи, которые могут предложить ребенку психологические, социальные службы и институты.

Немаловажную роль в интеграционных и инклюзивных процессах, сопутствующих адаптации ребенка, играет образовательная среда – школа, где ребенок учится и развивается в рамках уже новой для него культуры или ситуации, связанной с миграцией.

Нам близка позиция коллег, что при сопровождении детей-мигрантов в образовательной среде необходимо учитывать ряд задач. С одной стороны, ребенку необходимо освоить традиции и нормы принимающей культуры, интегрироваться в сообщество сверстников, но, с другой стороны, ребенок нуждается в индивидуальной, диверсифицированной поддержке в соответствии с его особыми потребностями (Хухлаев, Чибисова, Шеманов, 2015).

Например, в европейских странах при выделении областей социальной поддержки детей-мигрантов говорят о следующих наиболее значимых:

- языковая поддержка;
- возможности образовательной инклюзии и отсутствие политики сегрегации;
- учет особых образовательных потребностей обучающихся-мигрантов;
- ожидания и установки родителей и учителей.

Можно отметить пять типовых моделей поддержки детей-мигрантов со стороны образовательной организации, которые существуют на данный момент в разных странах Европы:

1. *Модель комплексной поддержки* ребенка-мигранта со стороны образовательной организации. Данная модель обеспечивается наличием оптимального сотрудничества различных субъектов образовательного процесса (педагогов, администрации, родителей, детей). Все четыре выше обозначенные области социальной поддержки учиты-

ваются при реализации данной модели. Такая модель преобладает в таких странах, как Швеция и Дания.

2. *Модель бессистемной поддержки* ребенка-мигранта характеризуется отсутствием определенной структуры (системы) при оказании помощи ребенку в его адаптации и интеграции. Интервенции, которые направлены на адаптацию и включение ребенка, часто носят случайный характер, дискретно решают отдельные проблемы. Такие модели поддержки со стороны образовательных организаций распространены, например, в Греции и Италии.
3. *Модель компенсаторной поддержки* практикуется в таких странах, как Бельгия, Австрия. Здесь все силы команды сопровождения ребенка-мигранта направлены на преодоление «различий» между обучающимися, прибывшими из другой страны, и учениками – представителями местной культуры. При этом изначальные проблемы, с которыми сталкивается каждый ребенок в ситуации переселения, не решаются.
4. *Модель централизованной поддержки въезда детей-мигрантов* фокусируется на централизации приема и оказании детям, прежде всего, академической поддержки (поддержки в обучении). Такая модель реализуется, например, во Франции.
5. *Интеграционная модель* ориентирована в большей мере на социальную интеграцию ребенка-мигранта, нежели на решение его языковых или академических проблем. Данная модель характерна для Великобритании, Ирландии (Arnot et al, 2014).

Также в рамках образовательной инклюзии детей мигрантов необходимо учитывать ряд важных факторов: 1) готовность учителей к поддержке ребенка-мигранта в процессе обучения и воспитания; 2) включенность родителей и семьи мигранта в процессы помощи ребенку, испытывающему трудности с адаптацией и включением.

Современные исследования показывают, что учителям требуется определенный набор навыков и умений для поддержки учеников-мигрантов, и что эти навыки довольно сложно освоить в рамках формализованного обучения педагогов – нужны специальные интерактивные технологии.

Участие родителей считается решающим фактором в успешной интеграции и адаптации ребенка. Так, например, наши исследования показывают, что у ребенка-мигранта могут возникнуть серьезные проблемы с адаптацией, если родитель не знаком с системой образования той страны, куда он привез ребенка, а также если родитель не поддерживает изучение ребенком языка принимающей культуры, ориентируя его исключительно на родной язык.

Таким образом, в настоящее время существует настоятельная необходимость определения и доработки наиболее перспективных и жизнеспособных моделей и практик сопровождения адаптации и интеграции ребенка в рамках образовательной инклюзии. Причем необ-

ходим диверсифицированный подход к этой интеграции во всех областях школьной жизни, в разных видах образовательных организаций и в работе с разными учениками (мигрантами, представителями принимающего населения). Эта работа должна проводиться с учетом специфики локальных условий, в которых функционирует образовательное учреждение, где учится ребенок-мигрант.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00606 (код а).

Литература

1. *Нестерова А.А.* Дети, охваченные миграционными процессами: разнообразие, вызовы и диверсификация моделей сопровождения и поддержки // Журнал исследований социальной политики. 2018. Т. 16 (4). С. 645–660. doi:10.17323/727-0634-2018-16-4-645-660
2. *Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Шеманов А.Ю.* Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 1. С. 15–27. doi:10.17759/pse.2015200103
3. *Arnot M., Schneider C., Evans M., Liu Y., Welply O., Davies-Tutt D.* School approaches to the education of EAL students. Language development, social integration and achievement. Cambridge: The Bell Educational Trust Ltd, 2014.
4. *Efremova G.I., Nesterova A.A., Suslova T.F., Pavlova O.E.* Constructivist Approach to the Problem of Social Psychological Adaptation of Migrants // Asian Social Science. 2015. Vol. 11. № 1. P. 112–118.

Влияние знакомства дошкольников 5–6 лет с компьютером на их когнитивное развитие

Николаева Е.И.

*доктор биологических наук, профессор кафедры
возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО РГПУ
им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
klemtina@yandex.ru*

Федорук А.С.

*магистрант, ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия, anastajiana@gmail.com*

Если еще несколько лет назад специалисты единым фронтом возражали против использования ребенком дошкольного возраста компьютера, то в настоящее время их голоса существенно разделились. Это связано с реальной ситуацией, при которой знакомство ребенка с гаджетом во многих семьях происходит еще до года. Стало очевидно, что современный ребенок обречен жить в цифровой среде также, как и в природной, а потому встает вопрос не о том, давать ли ему компьютер

или не давать, а о том, с какой целью это сделать и что нужно предпринять, чтобы это влияло положительно на его развитие.

Существует предложение обучать компьютерному программированию или «кодированию» всех детей с раннего возраста (Brewster, 2015). Однако анализ показывает низкую квалификацию тех, кто берется за подобную работу (Velickovic, Stošić, 2018). Хотя компьютерное кодирование является очень важной частью технологической трансформации, это, безусловно, не единственный навык, который потребуется для развития цифровых технологий в будущем (Mesfin et al., 2018). Важно признать, что требуется широкий спектр навыков, и нужны люди с различным опытом, чтобы работать в командах для внедрения цифровых решений.

Развитие компьютерной техники идет в направлении возможности использовать ее детьми до 5 лет. Интерфейсы и устройства, такие как мышь или клавиатура, которая обычно исключала детей моложе пяти или шести лет (Donker, Reitsma, 2007), заменяются на более легкие в использовании: сенсорные экраны или устройства распознавания жестов.

Практически все исследования обсуждают программы цифровизации, но нет серьезных исследований о влиянии раннего обращения к гаджетам и цифровой информации на особенности восприятия этой информации ребенком.

Целью нашей работы стало изучение влияния знакомства с компьютером на формирование сенсомоторной интеграции у детей 5–6 лет.

Для проведения исследования были получены разрешения от родителей на проведение процедуры оценки сенсомоторной интеграции. Была применена методика рефлексометрии, включающая три серии (Вергунов, Николаева, 2009). В рамках тренировочной серии дети знакомились с заданием и пробовали действовать в соответствии с инструкцией. Затем в первой серии – простой сенсомоторной реакции – им предъявлялись круги разного цвета, при появлении которых они должны были нажимать на клавишу «пробел». Наконец, в последней серии (сложная сенсомоторная реакция) они должны были не нажимать на эту клавишу при появлении кругов определенного цвета.

В исследовании участвовали 40 детей 5–6 лет (средний возраст $5,6 \pm 0,5$ лет), посещающих один из детских садов Санкт-Петербурга.

Дети были разбиты на три группы: никогда не пользующиеся гаджетами (9 человек), пользующиеся гаджетами время от времени (22 человека), активно применяющие гаджеты (9 человек).

В тренировочной серии дети, свободно владеющие гаджетами, реагировали значительно быстрее примерно на 150 мс по сравнению с детьми, не умеющими ими пользоваться.

Во второй серии скоростные характеристики детей сравнивались, было видно, что дети первой группы адаптировались к условиям задачи, и скорость реакции увеличивается по мере обучения.

Таблица

Характеристики рефлексометрии в сложной сенсомоторной реакции у детей трех групп

группы	Время реакции	Число пропусков	Процент выполнения
1	607,2±129,9	9,8±6,5	49,9
2	628,7±151,9	11,4±7,2	55,6
3	530,7±95,2	10,3±4,0	72,6*

Однако в сложной сенсомоторной реакции (см. таблицу) дети, не владеющие гаджетами, и дети, которые применяют их редко, выполнили лишь половину трудного задания, отказавшись работать дальше. Дети, много пользующиеся гаджетами, выполнили его почти полностью.

Для детей 5–6 лет функция торможения поведения еще крайне сложна, поскольку эффективное созревание префронтальных областей полушарий головного мозга будет еще впереди (Обухова, 2013). Тем не менее пока неясно, является ли большая выносливость в экспериментальной ситуации детей, обученных использовать гаджеты, следствием именно хорошего знакомства с компьютерными технологиями или именно выносливость этих детей, выработанная вследствие какой-то другой причины, позволила этим детям интенсивно пользоваться гаджетами? Необходимо ответить также на вопрос, что делал ребенок с помощью гаджета и что конкретно привело к повышению выносливости дошкольников.

Литература

1. *Вергунов Е.Г., Николаева Е.И.* Опыт применения методов визуализации в качественном анализе результатов тайм-теста // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7–2 (19). С. 128–131.
2. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М.: Юрайт, 2013.
3. *Brewster K.* Experts call on computer coding to be taught to children in schools [Электронный ресурс] // Lateline. 2015. URL: <http://www.abc.net.au/news/2015-08-07/experts-call-on-computer-coding-to-be-taught-to/6682306>
4. *Donker A., Reitsma P.* Young children's ability to use a computer mouse // Computers & Education. 2007. V. 48 (4). P. 602–617.
5. *Mesfin G., Ghinea G., Grønli T., Hwang W.-H.* Enhanced Agility of E-Learning Adoption in High Schools // Educational Technology & Society. 2018. V. 21 (4). P. 157–170.
6. *Velickovic S.; Stošić L.* Preparedness of Educators to Implement Modern Information Technologies in Their Work with Preschool Children // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). 2016. V. 4 (1). P. 23–30.

Мотивационная сторона готовности к школе современных дошкольников

Попова Т.Н.

*студент факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
zel.potanya@mail.ru*

Научный руководитель – Нечаев Н.Н.

*академик РАО, доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая
психология детства» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nechaevnn@mgppu.ru*

Учение – это всегда деятельность, в мотивах которой проявляется новый этап в развитии произвольности поведения – важнейшего условия успешности личности в выполнении требований, предъявляемых в школе. Л.И. Божович в своих исследованиях отмечала, что «уже в дошкольном детстве у ребенка не только складывается новое соотношение мотивов, но возникают мотивы так называемого нового типа, опосредствованные потребности, способные побуждать деятельность детей в соответствии с принятыми намерениями» [1, с. 190]. Это служит важнейшим условием для перехода ребенка к школьному обучению, т.к. учебная деятельность как раз предполагает выполнение произвольных действий. Именно в этот период формируется так называемая «внутренняя позиция школьника».

Любая деятельность человека полимотивирована. А.Н. Леонтьева объясняет это тем, что человек в своих действиях реализует свое отношение и к социальному окружению, и обществу, и к предметному миру, и к самому себе. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев выделяют две формы мотивов:

- побудительного характера (установки, влечения, желания);
- притягательного характера (интересы, мечты, идеалы, убеждения) [5].

При этом авторы отмечают, что в совокупности все эти мотивы определяют направленность личности и являются внутренним фактором мотивации деятельности человека. Однако именно интерес авторы называют формой «проявления познавательной потребности субъекта, сосредоточенность на определенном содержании, вызывающем стремление понять его» [5, с. 251]. Л.С. Выготский уточняет, что интерес – это естественный двигатель детского поведения [3]. Любой педагог знает, что стоит только заинтересовать ребенка в чем-то, и ребенок будет действовать сам, прикладывая все свои силы, и преподавателю только останется руководить и направлять. Л.С. Выготский отмечал, что для того, чтобы определенный предмет нас заинтересовал, он должен, как ни парадоксально звучит, быть нам знакомым, т.е. лежать в круге наших интересов. Поэтому всю школьную систему следует строить в не-

посредственной близости к жизни, учить детей тому, что их интересует. Так с самых ранних лет сын рыбака или ремесленника приобретает естественным образом множество жизненных сведений, наблюдая за поведением родителя. Таким образом, для того, чтобы ребенок захотел учиться, надо подготовить почву для этого, возбудить соответствующий интерес. Однако современная школа понимается как система дисциплинированного поведения, когда ребенку не обязательно должно что-то нравиться, когда главным становится соблюдение правил. Поэтому и большинство опросников готовности к обучению в школе направлены на выяснение того, может ли ребенок их соблюдать или нет. Безусловно, это важно. Но если мы вспомним работы классиков отечественной психологии, то готовность к школе – это готовность к познанию мира.

Также, к сожалению, современная подготовка к школе заключается в развитии в основном интеллектуальной готовности. Множество государственных и коммерческих центров предлагают научить дошкольников читать, считать, писать, иностранному языку, практически усаживая 5–6-летних детей за парты. При этом большинство современных родителей убеждены, что подготовку к школе надо начинать как можно раньше, делая акцент на развитии познавательных способностей. В этом плане очень интересны недавние исследования Д.В. Лубовского, который изучил соотношение личностной и интеллектуальной готовности детей 6–7 лет в условиях подготовки к школе в течение двух и более лет помимо детского сада. Автор протестировал старших дошкольников, которые проходили подготовку к школе вне детского сада более двух лет, менее года и совсем не проходили такой подготовки. Исследования показали, что на уровень интеллектуальной готовности к школе длительность не имеет значения, т.е. между детьми с ранней подготовкой вне сада, детьми с подготовкой менее года и детьми, которые готовились к школе только в условиях детского сада, в интеллектуальном плане различий нет. А вот дети, которые начали подготовку к школе раньше других, отличаются самым низким уровнем мотивации и за счет этого более низким уровнем личностной готовности [2].

Итак, ребенку, конечно, можно объяснить, зачем нужно учиться. И это можно сделать достаточно хорошо. И ребенок внешним образом демонстрирует, что он способен это понять и принять уже в дошкольном возрасте. Но, как отмечал А.Н. Леонтьев, в сознательности учения главное – тот смысл, который изучаемое приобретает для ребенка [4]. Смыслом же он называл отношение предмета к мотиву. Следовательно, задачи обучения должны выражаться не в терминах конечного результата, а как задачи развития, задачи воспитания мотивов учения. Отсюда возникает необходимость изучения мотивационной готовности к обучению в школе современных дошкольников.

Проведенный нами анализ деятельности дошкольников подготовительной группы, посещающих детский сад, показал, что дети в боль-

шинстве своем с удовольствием включаются в познавательную деятельность. Они способны длительное время сосредоточенно слушать интересный рассказ и анализировать услышанное, решать простые учебные задачи. Анализ детских рисунков на тему «Я в школе» показал, что одна часть ребят изображала праздник, а другая – учебную обстановку в классе. Это показывает, что сформированная познавательная потребность у большинства детей в конце дошкольного возраста не всегда связана со школой. Это дает повод в дальнейшем провести исследование, которое позволило бы более отчетливо выявить характер и соотношение мотивов, связанных у детей с поступлением в школу и учением.

Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. *Лубовский Д.В.* Школьная готовность детей: виды и соотношение с длительностью подготовки к школе // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 43–51. doi:10.17759/pse.2019240304
3. Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ; Астрель; Люкс, 2005. 671 с.
4. Педагогическая психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов / Сост. Б.Б. Айсмонтас. М.: МГППУ, 2004. 374 с.
5. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. Серия «Основы психологической антропологии», книга первая. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. 361 с.

Штрихи к «цифровому» портрету современного подростка

Рубцова О.В.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой»
факультета «Психологии образования», руководитель
Центра междисциплинарных исследований современного детства,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ovrubtsova@mail.ru*

Поскакалова Т.А.

*сотрудник Центра междисциплинарных исследований
современного детства, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
poskakalova@gmail.com*

Принято считать, что в настоящее время человечество переживает четвертую информационную революцию, связанную с переходом

к новому ведущему средству коммуникации и, как следствие, новому типу культуры (М. Джизеке, М. Маклюзен, Мейровитц, Г. Рюкрим) [2]. Особое внимание в этой связи привлекает поколение, родившееся на сломе эпох – на рубеже 20–21 вв. Данное поколение получило множество названий – поколение Z (generation Z), i-поколение (iGen), поколение электронных приложений (the app generation), google-поколение (the google generation), поколение постоянного скроллинга (scroll&go), поколение домоседов (homeland generation), новое молчаливое поколение (new silent generation). Представителям iGen приписывают такие характеристики, как слабые навыки критического мышления, неразвитость речи, низкий уровень рефлексии, бедность воображения и пр. В то же время убедительных исследований, позволяющих составить целостное представление о психологических особенностях т.н. «цифровых аборигенов», на сегодняшний день крайне мало (Е.П. Белинская, А.Е. Жичкина, В.А. Плешаков, Г.В. Солдатова) [3; 4].

Начиная с 2016 г. Центр Междисциплинарных исследований современного детства ФГБОУ ВО МГППУ реализует серию проектов, направленных на исследование взаимосвязи психологических особенностей подростков и юношей с характеристиками их поведения в виртуальном пространстве. В частности, в фокусе проекта «Цифровой портрет современного подростка» (реализуется с марта 2019 г.) оказались особенности социализации подростков в Интернете и, в первую очередь, на площадках социальных сетей. В России близкая проблематика разрабатывается в работах таких авторов, как В.С. Собкин, А.В. Федотова, С.Б. Цымбаленко [5; 6].

Первый этап проекта носил пилотажный характер. В рамках первого этапа был составлен комплекс диагностических методик, в который вошли: Шкала интернет-зависимости Чена [1], а также авторская анкета «Я люблю Интернет!» и краткий опросник по предпочтениям в видеоиграх, разработанные О.В. Рубцовой и Т.А. Посакаловой. Подобранный комплекс методик был направлен на выявление ряда параметров, связанных с использованием подростками Всемирной сети, включая: основные цели и мотивы пребывания онлайн, разновидности осуществляемой интернет-активности, особенности онлайн-коммуникации, уровень зависимости от Интернета и др. Пилотажное исследование проходило в 10 и 11 классах муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 1». Для первого этапа исследования в присутствии учителя и психолога анонимно было заполнено 78 анкет, среди которых 46 мальчиков (59 %), 31 девочка (40 %) и 1 (1 %) не указавший пол. В ходе исследования были опрошены подростки в возрасте от 16 до 18 лет, средний возраст опрошенных составил 16,87 лет (данные первого этапа проекта были частично представлены в курсовой работе магистранта ФГБОУ ВО МГППУ Е.И. Ширяевой).

На вопрос о частоте пользования Интернетом ответов «я не пользуюсь Интернетом» и «я пользуюсь Интернетом меньше 1 часа в день» не встречалось, при этом 55 % опрошенных отметили, что практически все время находятся онлайн, в то время как 27 % проводят в сети «3–4 часа в день» и 13 % – «2–3 часа в день». Согласно полученным данным, подростки чаще всего пользуются Интернетом для общения (85,9 % опрошенных), а также для просмотра фильмов и прослушивания музыки (76,9 %). Использование Интернета в учебных целях располагается на третьей позиции в рейтинге интернет-активностей (73,1 % опрошенных). Интересно, что зарабатыванием в Интернете или поиском работы через Интернет занимаются 13 из 78 подростков (16,7 %). Наиболее популярной социальной сетью является сеть VKontakte (93,6 %), второй и третьей по популярности сетями являются Youtube (85,9 %) и Instagram (73,1 %) соответственно. Далее с большим отрывом следуют Twitter (34,6 %), Facebook (32,1 %), Ask.fm (23,6 %) и Одноклассники (19,9 %).

Согласно опросу, только 6 из 78 подростков ведут свой видеоблог (7,7 %), несмотря на устойчиво проявляемый интерес к видеоблогам о кино (50 %), путешествиям (37,2 %), спорту, фитнесу и уходу за внешностью (35,9 %), а также обзорам видеоигр (30,8 %).

Несмотря на высокую увлеченность Интернетом, подавляющее большинство опрошенных подростков (80,8 %) предпочитают проводить время в живом общении с друзьями, при этом сложности в онлайн-общении, как и в реальной жизни, испытывают только 2 (2,56 %) подростка. 51 опрошенный отметил, что им легче заводить знакомства в реальной жизни, тогда как 30 подростков ответили, что это легче делать в виртуальном пространстве. При этом 66,7 % опрошенных встречались в реальной жизни с теми, с кем познакомились в Интернете (52 человека).

Интересно, что большинство опрошенных подростков (52,6 %) отметили, что, создавая свою виртуальную идентичность в сети, они предпочитают формировать образ, схожий с реальным. При этом 38,5 % опрошенных остаются «невидимками», и только 6 человек (7,7 %) стремятся создать образ, принципиально отличный от реального.

В части заполнения опросника Чена на интернет-зависимость, 6 анкет (7,69 %) были признаны нерелевантными из-за неверного заполнения или нарочитого выбора исключительно самой низкой или самой высокой оценки предложенных опросником утверждений. По результатам анализа 72 релевантных анкет 45 подростков (62,5 %) продемонстрировали склонность к возникновению интернет-зависимого поведения, 23 подростка (31,94 %) – минимальный риск возникновения интернет-зависимого поведения и 4 подростка (5,5 %) – устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения.

Завершающую часть опросника для геймеров 20 опрошенных из 78 не заполнили (среди них 15 девочек и 5 мальчиков), так как не считают

себя таковыми. Интересно, что 26 (33,3 %) опрошенных отметили, что играют в видеоигры каждый день (включая 4 подростков с выраженной интернет-зависимостью согласно опроснику Чена). Также 10 подростков (12,8 %) указали, что играют один раз в неделю, и 9 опрошенных (11,5 %) играют в видеоигры несколько раз в неделю. 36 подростков (46,2 % опрошенных) объяснили свою увлеченность видеоиграми тем, что «им просто интересно играть», 18 опрошенным (23,1 %) «нравится соревноваться», 20 (25,6 %) нравится возможность «делать то, что нельзя в реальном мире». Половина опрошенных (39 человек) предпочитают играть онлайн и 26 (33,3 %) – офлайн, при этом 35 опрошенных (44,9 %) отметили, что общаются с партнерами по игре в реальной жизни, и 18 (23,1 %) – не общаются. Среди наиболее популярных игр были отмечены Dota 2, World of Warcraft, The Witcher 3, God of War IV, The last of us и др.

В целом, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Для современной молодежи характерно все большее «размывание» границ между реальным и виртуальными мирами. Подростки постоянно «переключаются» между различными онлайн- и офлайн-активностями, что делает крайне сложным выявление реального уровня интернет-зависимости у современных пользователей Интернета. В частности, в связи со стремительным развитием технологий многие вопросы «Шкалы Чена» представляются уже не вполне релевантными (об этом, в частности, многие подростки оставляли соответствующие комментарии на полях анкет).
2. В основном подростки используют Всемирную сеть для коммуникации, отдыха и учебы, при этом лишь немногие подростки осознанно занимаются самопродвижением и стратегической самопрезентацией, предпочитая проектировать виртуальное «Я» по подобию «Я» реального.

Необходимо отметить, что проведенная работа является лишь начальным этапом исследования, которое будет продолжено в рамках проекта. На основании полученных данных пакет диагностических методик был скорректирован, также были составлены дополнительные опросники, направленные на изучение различных аспектов онлайн-активности и поведения пользователей на площадках социальных сетей и видеоигр.

Литература

1. *Малыгин В.Л., Феклисов К.А., Искандировой А.С.* Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики. Учебное пособие. М: МГМС, 2011. 32 с.
2. *Рубцова О.В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // *Культурно-историческая психология.* 2019. Том 15. № 3. С. 117–124. doi:10.17759/chp.2019150312
3. *Плешаков В.А.* Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a. Монография. М.: МПГУ, «Прометей», 2012. 212 с.

4. *Солдатова Г.У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80. doi:10.17759/sps.2018090308
5. *Собкин В.С., Федотова А.В.* Сеть как пространство социализации современного подростка // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 119–137. doi:10.17759/cpp.2019270308
6. *Цымбаленко С.Б.* Медийный портрет подростка двухтысячных годов. Пособие. М.: ООДО «Лига юных журналистов», 2018. 72 с.

Влияние видеоигр на игровую деятельность дошкольника: к постановке проблемы

Саломатова О.В.

*магистрант факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, k-ta@list.ru*

Научный руководитель – Рубцова О.В.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой»
факультета «Психологии образования», руководитель*

*Центра междисциплинарных исследований современного детства,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ovrubtsova@mail.ru*

Хорошо известно, что раннее и дошкольное детство – период, когда формируются важнейшие высшие психические функции: речь, восприятие, познавательная активность, воображение, произвольность. Все эти функции зарождаются и развиваются в игровой деятельности. Однако в последнее десятилетие образ жизни и условия развития детей принципиально изменились, что связано, в частности, с активным использованием разнообразных электронных устройств: планшетов, смартфонов, компьютеров и т.п. Рынок электронного контента, потребителем которого является ребенок, постоянно растет, а его разнообразие поражает родителей и педагогов. Нарастающая доступность мобильных электронных устройств и увеличение времени, проводимого детьми с гаджетами, вытесняют и деформируют традиционные формы детской активности, прежде всего, игровой. В этой связи возникает закономерный вопрос: как время, проводимое за экраном гаджета, влияет на игровую деятельность дошкольника?

«Экранное время» – т.е. время, когда ребенок смотрит на экран гаджета (от англ. «screen-time»), предполагает различные виды онлайн- и офлайн-активности: просмотр мультфильмов, прослушивание музыки, знакомство с образовательными программами. Однако одну из лидирующих позиций занимает осуществление игровой деятельности в рамках различных жанров видеоигр.

При анализе психолого-педагогической литературы можно условно выделить две основные позиции по данному вопросу. Сторонники первой говорят о потенциальной пользе видеоигр. Сторонники противоположной – о потенциальном вреде. Вместе с тем анализ обеих позиций показывает, что, несмотря на определенный уровень их теоретической (в большей степени у второй группы) и эмпирической (в большей степени у первой группы) проработанности, они не дают полноценной картины этой проблемы.

Рассмотрим более подробно аргументы, которые приводят сторонники данных позиций.

Первая точка зрения, согласно которой видеоигры оказывают положительное влияние на развитие человека, получила наибольшее распространение среди зарубежных исследователей (США, Канада) и достаточно скудно представлена в отечественной литературе.

В частности, исследователи указывают на то, что видеоигры развивают у пользователей пространственное внимание (*spatial attention*). Отмечается, что эффект развития пространственного внимания посредством видеоигр достигается в большей степени среди мужской аудитории, нежели среди женской. Вместе с тем посредством эмпирических методов (преимущественно путем социальных экспериментов) исследователи приходят к выводу о том, что в любом случае компьютерные игры в конечном счете способствуют успеху в математических и технических науках [4].

Представляет интерес позиция Christopher J. Ferguson и Adolfo Garza, которые указывают на положительный социальный эффект видеоигр, в том числе содержащих сцены насилия, поскольку такие игры имеют возможность конструктивного взаимодействия с другими игроками в целях достижения игрового результата [5].

Большая группа исследований раскрывает вопросы, связанные с особенностями когнитивных способностей людей, играющих и не играющих в видеоигры. Такие работы, приводя обширную эмпирическую базу, указывают на положительное влияние компьютерных игр на развитие кратковременной памяти, способностей к переключению внимания, контроля за своими действиями, а также отмечают уменьшение времени реакции и т.д. [3].

Вышеуказанные работы, основанные на социальных экспериментах и иных эмпирических методах, выглядят достаточно убедительно и раскрывают влияние видеоигр на различные аспекты развития личности. Однако очень важно отметить, что в поле зрения исследователей попадали подростки и взрослые, поэтому нельзя слепо переносить эти результаты на детский возраст.

Другая позиция, согласно которой видеоигры оказывают негативное влияние на личность играющего, типична главным образом для отечественной науки. Это деление условное, так как и в зарубежных

источниках встречаются подобные исследования. Здесь теоретические выкладки, как правило, значительно меньше подкреплены эмпирическими данными, однако уделяется внимание влиянию компьютерной активности на развитие дошкольников, в частности, различиям между игрой в классическом понимании и компьютерной игрой.

Так, есть мнение, что компьютерная игра не может быть названа игрой в строгом смысле слова, поскольку, во-первых, в большинстве существующих на данный момент видеоигр отсутствует такая ключевая составляющая, как «мнимая ситуация» (по Л.С. Выготскому), она подменяется ситуацией виртуальной; во-вторых, играющий человек не является субъектом собственной деятельности, так как собственная деятельность предполагает построение собственного, то есть исходящего непосредственно от субъекта сценария этой деятельности, в то время как сценарий видеоигр разрабатывается внешним субъектом по отношению к играющему лицу [1, с. 11].

Игра – ведущая деятельность ребенка в дошкольном возрасте. В качестве причин игры Л.С. Выготский обозначает «воображаемую иллюзорную реализацию нереализуемых желаний». Нереализуемые желания в дошкольном возрасте очень разнообразны, также разнообразны и реализации этих желаний, возникающие в воображении ребенка. Ввести какие-то ограничения в осуществление желаний ребенка может лишь «мнимая ситуация», которая создается самим ребенком и правилами игры. Любая компьютерная игра имеет некий алгоритм, который может допустить лишь минимальные варианты, следовательно, она ограничивает воображение ребенка [2].

Помимо воображения, игра развивает и познавательную активность дошкольника. В игре посредством взятия на себя определенной роли ребенок воссоздает и проигрывает социальные отношения. Ребенок наблюдает за реальными взаимоотношениями взрослых, и чем старше ребенок, тем более мелкие нюансы этих отношений он способен уловить, а следовательно, тем богаче и разнообразнее становится принимаемая им в игре роль. Здесь снова проявляется способность ребенка к образному переосмыслению действительности, ребенок расширяет свои коммуникативные навыки, учится эмпатии.

Существуют ролевые компьютерные игры (игры-симуляторы), в них игрок берет на себя определенную роль и, соответственно, определенный алгоритм действий. Так упрощаются сложные эмоциональные и аффективные нюансы человеческих взаимоотношений [2].

Помимо этого, ребенок сталкивается с разнообразным контентом, направленным на развитие логического мышления, внимания, быстроты реакции и т.д. В большинстве своем эти программы (те, которые нацелены на детскую аудиторию) используют перенос традиционных игрушек или настольных игр на устройство с сенсорным экраном. Соз-

датели полагают, что взаимодействие посредством манипуляций на экране имеет тот же характер, что и традиционная детская игра. Однако главным свойством традиционной игрушки является ее открытость, то есть возможность обеспечения свободной и спонтанной игровой активности, что нельзя сказать об анимированных фигурах на экране.

Таким образом, представители обеих позиций приводят достаточно убедительные теоретические доводы в обоснование своей позиции, подкрепляя их в той или иной степени результатами эмпирических исследований. Вместе с тем стоит отметить, во-первых, определенную лауну в наличии эмпирического подкрепления теоретических посылов относительно влияния компьютерной активности на детскую личность, в частности, личность дошкольника; а во-вторых, отсутствие комплексного исследования, способного дать разностороннюю оценку данному вопросу.

Литература

1. *Кравцова Е.Е.* Психология игры. М., 2017.
2. *Радаева П.Е., Смирнова Е.О.* Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/10345.php>
3. *Boot W.R., Kramer A.F., Simons D.J., Fabiani M., Gratton G.* The effects of video game playing on attention, memory, and executive control // *Acta Psychologica*. 2008. № 129. P. 387–398.
4. *Feng J., Spence I., Pratt J.* Playing an Action Video Game Reduces Gender Differences in Spatial Cognition // *Psychological science*. 2007. Vol. 18. № 10. P. 850–855.
5. *Ferguson C.J., Garza A.* Call of (civic) duty: Action games and civic behavior in a large sample of youth // *Computers in Human Behavior*. 2011. Vol. 27. № 2. P. 770–775.

Наличие сиблинга как фактор родительского контроля за использованием гаджетов детьми

Сиврикова Н.В.

*кандидат психологических наук, доцент факультета
коррекционного и инклюзивного образования,
ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, Челябинск, Россия*

Актуальность представленного исследования объясняется: во-первых, снижением возраста приобщения детей к цифровым устройствам, отмечаемым по всему миру; во-вторых, отсутствием данных об особенностях использования гаджетов российскими детьми в возрасте от 0 до 8 лет; в-третьих, отсутствием данных о том, как появление сиблингов влияет на поведение родителей в отношении применения детьми цифровых устройств с доступом в интернет.

Цифровые технологии существенным образом изменили среду обитания и развития детей [2; 3; 4], способствовали возникновению ког-

нитивных и поведенческих различий между поколением родителей и поколением детей [5], привели к увеличению количества разных моделей детства и их вариаций [1], а также к размытию декларированных психологией развития норм «правильного» детства [2].

Изучение особенностей использования цифровых технологий детьми необходимо: медикам для разработки рекомендаций; педагогам для принятия решения о возможности использования таких устройств в детских садах, школах и центрах развития; психологам для оптимизации развития психики и личности детей; разработчикам компьютерных приложений для малышей.

Запрос со стороны общества стимулирует исследователей по всему миру. Они анализируют: изменения в использовании медиа детьми; риски для здоровья и развития детей, связанные с использованием цифровых технологий; факторы, влияющие на использование детьми гаджетов; роль информационных технологий в раннем детском образовании; посредничество родителей в использовании детьми цифровых устройств. При этом большинство исследований посвящено изучению подростков и гораздо меньше внимания уделяется раннему возрасту. В раннем детстве наблюдается недостаток исследований в области использования цифровых технологий. Кроме того, большинство из проведенных исследований выполнено в развитых странах Европы и США. В России наблюдается острый дефицит данных о практике использования цифровых технологий детьми в возрасте до 8 лет.

Цель исследования заключалась в изучении влияния на родительские стратегии регуляции использования детьми цифровых гаджетов от наличия старшего ребенка в семье.

Мы провели опрос родителей детей в возрасте от 0 до 8 лет. Их спрашивали об особенностях использования цифровых устройств их детьми, а также о том, как они регулируют медиапотребление ребенка. 20 семей из опрошенных имели двоих детей, 1 семья – троих детей. Родители оценили частоту использования цифровых устройств каждым ребенком, а затем заполнили несколько контрольных списков вопросов. Для математической обработки данных использовался V-критерий Крамера.

Результаты показывают, что использование цифровых устройств широко распространено среди детей раннего возраста (треть детей начинают пользоваться цифровыми устройствами в возрасте 1–3 лет и 50 % используют гаджеты ежедневно). Количество детей, использующих гаджеты, увеличивается с возрастом. При этом при наличии старшего сиблинга возраст приобщения ребенка к цифровым устройствам снижается. В группе детей, имеющих сиблинга, было отмечено в 2 раза больше, чем в группе детей, не имеющих сиблинга, малышей, начавших пользоваться гаджетами в возрасте до 6 месяцев ($p \leq 0,05$). Таким образом, дети раннего возраста подвержены воздействию цифровых техно-

логий. В данной группе детей пользуются популярностью устройства с сенсорным экраном, которые позволяют смотреть видео или используются для саморазвития и игр. Большинство родителей стремятся регулировать время и контент, который используют дети.

В ходе исследования не удалось обнаружить значимых различий в частоте использования гаджета у детей, имеющих старшего сиблинга, и единственных детей в семье. Полученные данные также не позволили подтвердить гипотезу о том, что существует взаимосвязь между степенью вовлеченности детей в цифровые технологии и наличием у них старшего сиблинга.

Результаты исследования показали, что стратегии родителей в ограничении детей от использования цифровых устройств зависят от наличия у них второго ребенка (см. таблицу).

Таблица

Зависимость ограничений родителями времени доступа детей к гаджетам от наличия сиблинга

Исследуемые параметры		наличие сиблинга		Всего n=113	V Кра- мера	p
		Нет n=91	Есть n=22			
стараяются ограничивать время ребенка за компьютером, но затрудняются указать точные временные границы	n	32	2	34	0,225	0,17
	%	35,2 %	9,1 %	30,1 %		
позволяют использовать цифровые устройства не более 3 часов в день	n	15	10	25	0,276	0,003
	%	16,5 %	45,5 %	22,1 %		
позволяют использовать цифровые устройства не более 30 мин. в день	n	25	6	31	0,002	0,985
	%	27,5 %	27,3 %	27,4 %		
полностью запрещают детям пользоваться цифровыми устройствами	n	15	0	15	0,192	0,041
	%	16,5 %	0,0 %	13,3 %		

Родители с двумя детьми, в отличие от родителей с одним ребенком, реже ограничивают время доступа к гаджетам ($p \leq 0,05$), реже вообще запрещают использование гаджета ($p \leq 0,05$), а также чаще устанавливают 3-часовой лимит на использование цифровых устройств ($p \leq 0,01$) второму ребенку. В целом их правила оказались менее строгими, чем правила родителей, имеющих одного ребенка.

Результаты исследования указывают на то, что существует необходимость в научно обоснованных руководящих принципах использования цифровых технологий для родителей детей раннего возраста, а также в создании плана использования детьми цифровых устройств.

Признавая ограничения родительских опросов в изучении поведения детей, мы все же считаем, что проведенное исследование может внести существенный вклад в изучаемую проблему, учитывая дефицит исследований в данной области, проведенных в России.

Литература

1. *Поливанова К.Н.* Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. doi:10.17759/jmfr.2016050201
2. *Солдатова Г.У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80. doi:10.17759/sps.2018090308
3. *Шакирова Г.Ф.* Взаимосвязь психологического климата, социального статуса семьи и межличностных отношений дошкольников, использующих цифровые технологии // Филология и культура. 2015. Т. 4. № 50.
4. *Hsin C.T., Li M.C., Tsai C.C.* The Influence of Young Children's Use of Technology on Their Learning: A Review // Educational Technology and Society. 2014. Т. 17. № 4.
5. *Sivrikova N.V., Harlanova E.M., Stolbova E.A. & Ageev A.A.* Interacting with participants of youth organizations through social networks: commitment and digital readiness of educators // Dilemas contemporaneos-educacion politica y valores. 2019. 108.

Особенности креативного рассказа школьников-билингвов Великобритании как отражение рисков цифровой среды

Шаталина В.В.

*кандидат психологических наук, Director Research
Centre for Social Systems, RCSS, Glasgow, UK,
v.shatalina@gmail.com*

В исследовании предлагается психолого-педагогический анализ материалов творческого конкурса рассказов «Однажды мне приснилось...» детей русскоговорящего мигрантского сообщества Великобритании (Конкурс-2019) как попытки понять особенности развития современного ребенка в условиях смешения культур, сложностей по сохранению родного языка и решения креативной задачи «на воображение» в цифровом образовательном пространстве.

Методология:

На наших глазах меняются форматы образовательных процессов, и развитие детей естественным образом изменяется под воздействием этих преобразований.

В большинстве общеобразовательных школ предметы и способы получения управления знаниями остаются традиционными, однако также

неизбежно происходит компьютеризация школы: от технических – появления смарт доски до расширения информационных каналов учебного процесса, работы с поисковыми системами и, в конечном итоге, новым уровнем компьютерной грамотности всего подрастающего поколения. Многие педагоги отмечают необходимость изменений в школах, но эволюционным, а не революционным путем, который в непроработанных учителем подходах приводит к потере учащимся познавательной активности, снижению мотивации решения учебных задач, созданию у ученика иллюзии владения знанием без умения применять его, структурировать в системе уже полученных знаний, умений и навыков.

Появились новые проблемы в проведении урока – стремление увеличить наглядность материала и облегчить его восприятие приводит к тому, что ученик усваивает ложную информацию или искаженную картину действительности, а непроработка деталей приводит к размытым представлениям, неверной их интерпретации, когда нечеткий тестовый контроль оставляет ученика в субъективной уверенности своей успешности.

С другой стороны, появляются новые формы проектной деятельности ученика с учетом его самостоятельной работы, появляется вариативность индивидуального и инклюзивного подходов к нему, а также многозадачность становится типичной ситуацией образовательного процесса. Эти изменения ставят новые задачи перед развитием когнитивных процессов: восприятия, памяти, внимания, воображения.

Воображение в целом опирается на весь жизненный опыт ребенка, позволяет ему познавать окружающий мир, выполняя гностическую функцию, заполняет пробелы в его знаниях, служит для объединения разрозненных впечатлений, создавая его целостную картину мира (Выготский Л.С., 1991). Практически вся материальная и духовная культура человека является продуктом воображения. Оно выводит человека за пределы его мгновенного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее (Ильенков Э.В., 1964).

Написание креативного рассказа на втором языке в условиях конкурса значительно отличается от типовых школьных задач написания сочинения на свободную тему. Важным моментом является отсутствие ограничений в плане размышлений и культурных потолков и позитивный призыв: участие только по желанию и только если интересно. Особым условием является использование языка, на котором ребенок в условиях социализации в неродной стране пребывания не привык «думать», учить уроки, отвечать заданный материал, коммуницировать с друзьями, и предполагает создание сначала картинки, образа и только затем его словесное описание.

Мы также предлагали желающим нарисовать свой сон, предполагая вовлечь в конкурс большее количество детей, включая и тех, у кого имеются трудности с написанием текста.

Основные методы исследования: Качественный нарративный анализ текстов, сравнение текстов с предложенными рисунками с целью выявить наиболее яркие и типичные проявления в рассказах конкурса – темы, актуальные контексты, в которых развиваются события. Так как рассказ предлагалось написать от первого лица – анализировались особенности позиционирования и актуальных мотивов действий главного героя и/или антигероев, в том числе описание наличия мотивов достижения и рискованного поведения, избегания неудач, творческой или деструктивной мотивации, необычной мотивации; эмоциональные состояния – страхи, беспокойство, агрессивность, радость, радость успеха, описания счастья, удовлетворение; яркие элементы и особые акценты.

Специально была выделена психологическая линия анализа этих элементов как проекции основных переживаний и мечтаний детей.

По условиям конкурса оценивались: особенности владения языком; грамотность; каллиграфия; жанр и образы героев.

Результаты и обсуждение:

Было собрано: 113 рассказов и 47 рисунков на тему «Однажды мне приснилось...», написанные школьниками от 7 до 15 лет, проживающими в разных уголках Великобритании. Условие конкурса – рассказ не должен превышать 500 слов. Рассказы участников были распределены по трем возрастным группам (7–9, 10–12, 13–15 лет) и типам семей (семьи, в которых язык общения в семье – русский; семьи, имеющие языки общения в семье – русский и другой иностранный, и семьи, в которых предпочитают общаться на английском языке).

Феноменальным результатом анализа был факт распределения тематики рассказов между компьютерной темой и темой сладкого. Это две темы «номер один», которые волнуют сегодня каждого взрослого, и две сферы, в которых запреты родителей наиболее последовательны. Многие рассказы построены как преодоление запрета и погружение в заветное желание.

«Компьютерной темой» (63 рассказа) мы называем перенос сюжетов, элементов, героев компьютерных игр или похожих на них образов в тексты или описания некоего подобия виртуальной реальности. Герои этой темы – роботы, инопланетяне, короли, рыцари, маги, иногда драконы и другие персонажи за экраном или в других мирах или на других планетах, часто в виртуальной войне, иногда похожей на Вторую мировую.

«Темой сладкого» (46 рассказов) мы называем сюжеты и их элементы, в которых дети описывают конфеты, сладкие напитки, торты, мороженное и прочее, иногда фастфуд, т.е. еду, которую сегодня считают не полезной и сильно ограничивают в детском питании. Школа, родители, бабушки и дедушки, медицинские статьи в популярных журналах – практически весь «взрослый мир» запрещают (или помягче: «не рекомендуют») и увлечение сладким и увлечение компьютерными играми.

И родители стоят на страже этих рекомендаций. Им в противовес предпринимательское взрослое сообщество и рекламные компании, а также многие детские сериалы именно компьютерными играми и сладким увлеченно соблазняют детей всех возрастов.

Следует выделить яркую группу рассказов с участием животных (23 рассказа), как правило, домашних питомцев, иногда рыбок и растений. Во снах они разговаривают человеческим языком, обладают невероятной мудростью или волшебными способностями, выручают или спасают, или просто начинают «по-настоящему» дружить с авторами рассказов. Анализ этой группы рассказов особенно остро показывает, что речь идет о чувстве одиночества, трудности в дружеских отношениях, потребности в общении именно со сверстником и, видимо, о неумении легко и конструктивно коммуницировать.

В каждом втором и третьем рассказе дети проникают через экран компьютера, оказываются в виртуальном мире, бьются в компьютерных боях, изобретают новое оружие, побеждают коварных пришельцев, демонтируют роботов или попадают в сказочную страну из леденцов и мороженого, катаются с гор и сугробов из мороженого, прыгают на мармеладных качелях, едят пудинги из кактуса, разрушают стены из карамели, плавают на шоколадных лодках и т.п., а то и попадают в тюрьму за свою страсть к сладкому.

Во многих рассказах очевидна непоследовательность в сюжете и образах героев: дракон-титан-маги-воины-король нагромождены в одном сюжете и объединяются быстрой «сменяемостью картинок», «кликом», часто встречается смесь из популярных элементов боя, победы, войны и обрыв сюжета просыпанием. Психологический анализ выявляет, очевидно, аффективно окрашенные темы взаимоотношений со взрослым миром, попытки убежать и спрятаться от него, перенестись в «другие измерения», в текстах мы находим проявления потребности в общении, поиск друзей, доверительных отношений.

Другая психологическая особенность – ярко выраженная осторожность детей, отчетливы страхи, тревоги и опасения, ощущения опасности. Невероятная хитрость и ловкость в рассказах направлены на то, чтобы избежать наказания, и мы встречаем ее во всех возрастных группах. В 32-х рассказах так или иначе представлена тема спасения планеты.

Попытка анализировать мотивы героев показала необычное отсутствие мотива достижения главных героев. Это наблюдение, однако, требует более тщательного исследования: специально разработанных инструкций к рассказу как проективному продукту или использование заданных методик.

Выбранные детьми сюжеты рассказов опираются на индивидуальный опыт, но именно частота встречаемости тем опасности, агрессивности окружающего мира и волшебного способа избежать угрозы или

изменить его говорят о высокой степени ощущения социальной потребности преобразовать его.

Рисунки не показали особых закономерностей, только индивидуальные характеристики.

В представленных детских историях присутствуют элементы культуры английского и русского языков, которые сформировались как в обычных британских школах, так и в русских школах дополнительного образования, которые посещает большинство участников нашего исследования.

Имена русских писателей, героев отечественных мультфильмов и сказок, упоминания о мировых войнах или родственниках, оставшихся в другой стране, встречаются лишь в 9 рассказах.

В то же время лингвистический и литературный анализ показывают высокий уровень и желание участников сохранить свой родной язык и хорошо владеть им. В тексте практически нет грамматических ошибок, лишь стандартные сложности со знаками препинания.

Полученные материалы позволяют перейти к конструированию более глубокого исследования процессов воображения и их связи с развитием познавательной мотивации ребенка и особенностями цифровой среды и культуры.

Заключение:

Конкурсный креативный рассказ школьников-билингвов показал особенности восприятия детьми окружающего мира: в рассказах отражены основные переживания современного ребенка: трудности коммуникативных процессов, тревожные чувства о планете, сохранение мира природы и огромное желание противостоять запретам родителей окунуться в желанный мир неограниченных возможностей компьютера и потребления сладкого.

Компьютерная тема как актуальный элемент цифровой среды вытесняет другие темы и превалирует в воображении ребенка-школьника.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
2. *Ильенков Э.В.* Об эстетической природе фантазии // Вопросы эстетики. Вып. 6. М., 1964.
3. Конкурс детского рассказа – RussianBritania [Электронный ресурс]. URL: <https://russianbritania.uk/articles/2019/05/11-27988.html> (дата обращения: октябрь 2019 г.)

Интересы младших школьников в зеркале вопросов

Шумакова Н.Б.

*доктор психологических наук, профессор,
профессор факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, ведущий научный сотрудник ФГБНУ
«Психологический институт РАО», Москва, Россия,
n_shumakova@mail.ru*

Изучение познавательной активности и интересов у детей младшего школьного возраста не теряет своей актуальности на протяжении десятилетий. Большое значение познавательной активности в когнитивно-личностном развитии ребенка, в формировании учебной мотивации и успешности в обучении обуславливает постоянное внимание исследователей к этому вопросу. В то же время основное внимание уделяется проблеме изучения роли познавательной активности и интереса в развитии способностей, творческого мышления, профессионального самоопределения и т.п., с одной стороны, или же условий и способов его развития у школьников – с другой [1; 2]. В этом случае в поле зрения исследователей попадает преимущественно динамический аспект проявления познавательной активности, уровень развития познавательных интересов. Содержательная же сторона познавательной активности современного ребенка, в которой мы можем увидеть его избирательную направленность к изучению тех или иных сторон действительности, изучена явно недостаточно. Учитывая стремительность перемен, происходящих в жизни общества, оказывающих непосредственное влияние на особенности социализации детей, становится очевидной актуальность изучения содержательной специфики интересов школьников на том или ином возрастном этапе. Что хочет узнать ребенок, когда он приходит в школу? Что интересует младшего школьника? Как меняется направленность познавательных интересов детей по мере взросления? Несоответствие между познавательными потребностями детей, приходящих в школу, и тем, чему их учат, выдающийся детский психолог Эльконин Д.Б. считал одной из главных причин снижения познавательной активности и учебной мотивации школьников [4]. В связи с этим нами была поставлена задача изучения содержания познавательных интересов младших школьников.

Наиболее яркой и естественной формой проявления познавательных интересов у младших школьников является их вопросительная активность. В вопросах детей отчетливо проявляется их избирательная направленность, они могут анализироваться как по содержательным, так и формальным параметрам. В исследовании, выполненном под нашим руководством Алхимовой Е.Е., мы проанализировали вопросы

100 младших школьников, обучающихся в двух разных школах г. Москвы (50 детей – учащиеся 2-х классов и 50 – 4-х классов, количество мальчиков и девочек примерно одинаковое). Методика «Идеальный компьютер», предложенная Гельфман Э.Г. и Холодной М.А., была использована нами для сбора информации о детских вопросах [3]. Вопросы детей, полученные с помощью этой методики, анализируются, по замыслу авторов, по двум основаниям: познавательная направленность и уровень обобщенности. По познавательной направленности различают вопросы, направленные на выяснение проблем внешнего мира – объективированные вопросы и те, которые связаны с личностно значимыми ситуациями и проблемами собственного Я – субъективированные вопросы. По уровню обобщенности также выделяют два показателя – категориальные вопросы, ориентированные на выяснение причинно-следственных связей, и фактические вопросы, касающиеся конкретных фактических данных. Таким образом, каждый вопрос ребенка оценивается дважды: по критерию объективированность/субъективированность и категориальность/фактичность. Отношение объективированных и категориальных вопросов к субъективированным и фактическим является показателем меры открытости познавательной позиции ребенка. В соответствии с поставленной задачей нашего исследования анализ вопросов, предложенный авторами методики, был дополнен анализом их содержательной направленности – отнесением вопросов к той или иной выделенной нами категории: природа, люди, космос, техника, будущее и т.п. Статистический анализ полученных данных проводился с помощью t-критерия Стьюдента (сравнение средних для независимых выборок) и углового преобразования Фишера (φ).

Результаты исследования

Сравнительный анализ вопросов учащихся 2-х и 4-х классов по характеристикам, выделенным авторами методики «Идеальный компьютер», позволил выявить статистически значимые различия между сравниваемыми группами только по двум параметрам. Учащиеся 4-х классов задают достоверно больше субъективированных и фактических вопросов по сравнению с второклассниками ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,02$ соответственно). При этом не обнаружено достоверных различий как по общему числу заданных вопросов, хотя оно несколько выше у четвероклассников, так и по количеству объективированных и категориальных вопросов, имеющих отношение к выявлению причин и закономерностей окружающего мира. Как результат отмеченных изменений – снижение индекса открытости познавательной позиции у учащихся 4-классов, по сравнению с второклассниками.

Результаты анализа вопросов учащихся 2-х и 4-х классов с точки зрения их содержательной направленности представлены на рисунке.

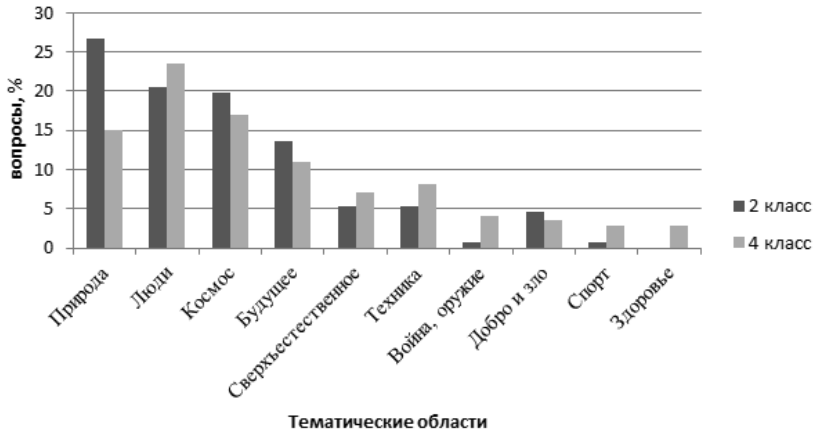


Рис. Содержание вопросов учащихся 2-х и 4-х классов

Как видно из данных, представленных на рисунке, наиболее актуальными для детей начальной школы являются темы, связанные с природой (Почему в пустыне жарко? Как воспринимают цвета разные животные? Как долго может извергаться вулкан?), жизнью людей (Сколько людей на планете? Почему люди говорят на разных языках? Может ли человек жить вечно? Почему люди умирают?) и космосом (Зачем нужны звезды? Есть ли конец в космосе? Сколько галактик существует? Как появилась Вселенная?). Их интересует будущее (людей, планеты и порядка вещей), таинственное (чудеса, сверхъестественные существа и параллельные миры), техника (компьютеры, планшеты, роботы и летающие машины), войны, которые ведут люди, и возможности современного оружия, вопросы справедливости, добра и зла. Надо отметить, что вопросы о природе отличаются большим разнообразием и касаются как живой природы (преимущественно животного мира), так и неживой. Среди вопросов о неживой природе выделяется большая группа вопросов о нашей планете (Где край Света? Как появилась жизнь на Земле? Какая температура у ядра Земли? Будет ли Земля жить вечно? От чего может погибнуть Земля? Можно ли обезжечь вокруг Земли?).

Сравнительный анализ содержательной направленности вопросов учащихся 2-х и 4-х классов с помощью частотного анализа и ϕ -критерия позволил обнаружить достоверные различия только по таким содержательным группам, как «природа» ($p \leq 0,01$) и «война, оружие» ($p \leq 0,05$). Учащиеся 4-х классов, по сравнению с второклассниками, достоверно меньше задают вопросов о природе. В то же время они не только проявляют несколько большую заинтересованность в отношении таких тем, как «люди», «сверхъестественное», «техника», «война», но и проявляют

большую широту интересов. Так, у детей 4-х классов появляются темы, которые отсутствовали или были единично представлены у второклассников, например, спорт (Как стать спортсменом? Какие будут футбольные поля?), здоровье, медицина (Когда появится лекарство от рака?), профессия, хобби (Как стать балериной? Что нужно купить для батика?). Сравнительный анализ вопросов учащихся 2-х и 4-х классов по их содержанию разнообразию позволяет отметить возрастание индивидуальных различий у четвероклассников, что может говорить о дифференциации интересов учащихся к концу младшего школьного возраста.

Результаты выполненного нами эмпирического исследования позволяют сделать некоторые выводы. На протяжении младшего школьного возраста познавательные интересы сфокусированы преимущественно на природе, космосе, жизни людей, будущем, технике и сверхъестественном. По мере взросления младших школьников наблюдается снижение интереса к природе при одновременном расширении сферы интересов и усилении интереса к жизни людей и их возможностям, технике, оружию и вопросам существования таинственного и сверхъестественного. Индивидуальные различия в познавательных интересах младших школьников возрастают к концу их обучения в начальной школе. При этом обнаруживается отсутствие значимых изменений в глубине познавательных интересов, о чем свидетельствуют показатели численности фактических и категориальных вопросов у учащихся 2-х и 4-х классов. Это позволяет поставить вопрос о соответствии познавательных потребностей и возможностей младших школьникам тому, чему их учат в школе, о том, в какой мере образовательная среда является для них развивающей и т.п.

В заключение важно отметить, что полученные нами данные о содержании познавательных интересов младших школьников могут использоваться для развития познавательной активности учащихся и совершенствования процесса обучения. Представляется важным и дальнейшее проведение исследований с анализом вопроса о гендерных особенностях в познавательной активности и интересах младших школьников.

Литература

1. Бичерова Е.Н. Роль познавательного интереса и познавательной активности в развитии творческого мышления младших школьников // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 190–193.
2. Самкова И.А. Психологические условия развития познавательной активности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 42–56. doi:10.17759/psyedu.2019110104
3. Холодная М.А. Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности как ресурсный фактор интеллектуального развития // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материалы третьего международного симпозиума / Под ред. М.А. Холодной, Г.В. Ожигановой. М., 2016. С. 26–32.
4. Эльконин Д.Б. Размышления над проектом // Коммунист. 1984. № 3.

СЕКЦИЯ 3 «МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК В СОВРЕМЕННОМ ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ»

Развитие психических функций младших школьников: факторы риска цифровой эпохи

Балашова Е.Ю.

*кандидат психологических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник факультета психологии
ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
elbalashova@yandex.ru*

Российская нейропсихология детского возраста с момента своего возникновения и до настоящего времени активно изучает не только особенности мозговой организации психических функций при нормальном и отклоняющемся развитии, но и возможные причины когнитивного и эмоционального дизонтогенеза [1; 4; 5]. Эти причины могут осложнять динамические, операциональные и регуляторные аспекты когнитивного развития; среди них существуют причины биологические и средовые (в том числе социальные) [2]. К биологическим детерминантам дизонтогенеза относятся патологии развития мозга, связанные с действием генетических, инфекционных, травматических и других патогенных факторов. К средовым факторам специалисты обычно относят микросоциальную и педагогическую запущенность, неблагоприятные условия воспитания, культуральную депривацию, которые создают дефицит информации и эмоционального опыта на ранних этапах онтогенеза [2]. В последние десятилетия в этот список включаются все и новые факторы, которые уже оказывают или потенциально могут оказывать негативное воздействие на формирование когнитивной сферы детей младшего школьного возраста.

Понимая важность и принципиальную роль биологических факторов риска возникновения когнитивного дизонтогенеза, мы, тем не менее, постараемся сосредоточиться в основном на факторах риска, связанных с некоторыми актуальными изменениями социокультурной ситуации. В частности, речь идет о неизбежном появлении в процессе развития цивилизации новых предметов, технологий, гаджетов. Эта проблема, заметим, не является новой. Вспомним, что еще великий античный философ Сократ высказывал опасения по поводу того, что вследствие изобретения письменности может существенно ухудшиться память. До этого изобретения люди постоянно должны были все

заучивать наизусть и таким образом упражняли свою память. Письменность минимизирует подобную необходимость, и в этом кроется определенный риск. Надо сказать, что данные опасения не оправдались: со времен Сократа и Платона человеческая память во многом изменилась; может быть, стала более опосредованной, но серьезных ухудшений в ее функционировании мы не видим.

Есть и более близкие по времени примеры, относящиеся ко второй половине прошлого столетия. Здесь можно упомянуть, например, о задержках формирования навыков опрятности по мере все более широкого распространения памперсов. По мнению профессора, доктора психологических наук А.Ш. Тхостова, высказанному на одном из недавних международных психологических конгрессов, этот культурно обусловленный феномен фактически означает запаздывание развития произвольной регуляции психики и поведения, которая начинается с попыток контроля за телесными функциями. В качестве других примеров можно вспомнить и носившее массовый характер заметное ухудшение почерка при появлении шариковых ручек (в нашей стране это знаковое событие относится приблизительно к середине 60-х гг.), и снижение навыков устного счета, совпавшее с началом активного использования электронных калькуляторов в учебном процессе в начале 70-х. В последние годы специалисты (прежде всего педагоги и психологи) сильно обеспокоены утратой интереса к чтению вследствие распространения чрезмерно перцептивно ярких, патологически динамичных и этически небезупречных компьютерных игр, мультфильмов, блокбастеров. Несмотря на наличие огромного количества детских книг в магазинах и библиотеках, во многих странах мира отмечается значительный рост случаев дисграфии и дизлексии. Подчеркнем, что специалисты связывают эти «детские» проблемы не только с экспансией перечисленных выше вариантов контента, но и с тем, что сами родители стали намного меньше читать или не читают вообще. На протяжении дошкольного и школьного детства большинство детей, увы, чаще видят маму или папу со смартфоном или планшетом в руках, чем с книгой. Проблема стала такой значимой, что на прошедшей в прошлом году в Москве VII Международной конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (ЕССЕ 2018) ставился вопрос о необходимости возрождения семейного чтения и обсуждения прочитанного. Видимо, дело обстоит совсем плохо, если становится очевидной необходимость такой «регуляции сверху».

Если вернуться в нейропсихологический контекст, то нельзя не упомянуть, что при дисграфии страдает не только моторное обеспечение письма, но и его грамотность. Это также связано с дефицитом чтения, поскольку именно при регулярном чтении формируются (на произвольном уровне) зрительные образы различных букв и слов, которые сохраняются в памяти и становятся одной из эффективных опор правописания.

сания. Что касается актуальной социокультурной ситуации, то каждому ясно, что мы довольно регулярно слышим от окружающих нас людей, по радио, с экранов телевизоров безграмотную речь. А письменное общение наших современников в интернете и в социальных сетях часто характеризуется более чем пренебрежительным отношением к расстановке знаков препинания и к соблюдению других языковых норм. Поскольку здоровые дети весьма склонны к бессознательному подражанию и научению (мозговой основой которых, как известно, является активность т.н. «зеркальных» нейронов), можно представить себе последствия.

Другой негативный результат описанных тенденций – сокращение из года в год активного и пассивного словарного запаса старших дошкольников и младших школьников. Это означает, между прочим, сужение возможностей речевого общения. Вероятно, что некоторых из широко обсуждаемых сегодня случаев буллинга, насилия, агрессивного поведения младших школьников и подростков можно было бы избежать, если бы дети умели обсуждать возникающие проблемы, находить вербальные доводы в пользу своей точки зрения, не унижая и дискредитируя при этом собеседника. Увы, компьютерные игры этому не учат.

Еще одна группа проблем когнитивного развития современных младших школьников связана, если можно так выразиться, с негативным влиянием микросоциальных факторов на формирование некоторых предметных действий. Например, младший школьник (или школьница) не умеет завязать или развязать узелок или бантик – и ему (или ей) покупают кроссовки на липучках или готовые бантики на резинках. Это существенно облегчает жизнь, но, к сожалению, отнюдь не способствует формированию на должном уровне тонкой моторики и пространственных представлений. Иногда бывает и так, что подобные навыки вполне благополучно существуют в игровой ситуации, но не переносятся ребенком в повседневную жизнь или учебную деятельность. Задача мотивационного и операционального обеспечения такого переноса должна осуществляться микросоциальной средой, прежде всего, взрослыми членами семьи. Другой пример. Если из года в год делать вместе с ребенком все домашние задания, проверять их и исправлять его ошибки, то может оказаться, что он часто будет получать плохие оценки за классные работы. Подобный способ действий препятствует развитию у младшего школьника жизненно необходимых навыков самостоятельной произвольной регуляции и контроля за протеканием и качеством собственной деятельности.

В заключение хотелось бы сказать, что в сегодняшнем цифровом мире одной из центральных задач именно близких взрослых становится осмысление качественных и количественных параметров взаимодействия ребенка (старшего дошкольника, младшего школьника, подростка) с этим миром. В какой мере это общение будет способствовать

развитию когнитивных функций, навыков межличностной коммуникации, моральных и этических ориентиров? Ведь цифровой мир крайне многолик, насыщен разнообразной информацией; он предлагает очень много. И поэтому важной задачей близких взрослых, психологов, педагогов является внимательный анализ цифровых технологий, гаджетов, компьютерных игр и т.п. с целью отбора тех из них, которые могли бы оптимизировать ход психического развития. Говоря об этом, нельзя не вспомнить идеи Л.С. Выготского и А.Р. Лурии об «экстракортикальной» организации сложных психических функций, означающей, что «формирование высших видов сознательной деятельности человека всегда осуществляется с опорой на ряд внешних вспомогательных орудий или средств» [3, с. 74]. Сегодня цифровой мир является значимым слагаемым этой «экстракортикальной» организации.

Литература

1. *Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашиова Е.Ю.* Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников. М., 2017.
2. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
3. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. М., 1973.
4. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
5. *Симерницкая Э.Г.* Мозг и психические процессы в онтогенезе. М., 1985.

Анализ информационных ресурсов формирования информационно-образовательной среды младшего школьника

Блинова О.А.

*кандидат философских наук, доцент,
ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия,
olesyablinova79@yandex.ru*

Чугаева И.Г.

*кандидат педагогических наук, доцент
Института педагогики и психологии детства
ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия,
irinachugaeva555@mail.ru*

Современные школьники, начиная с младших классов, являются активно действующими субъектами интернет-пространства, благодаря чему меняется их способ поиска, восприятия и понимания информации, а также уровень доверия ей. Традиционная школа и ее дидактические средства более не удовлетворяют современному образовательному процессу и потому нигилизируются учащимися, снижая их мотивацию к обучению и его результативность. Поэтому становится очевидным,

что ИКТ и интернет-пространство необходимо использовать на благо образования. Особенно это важно для обучающихся младшей школы, поскольку дети 7–11 лет не обладают достаточным уровнем развития информационных компетенций и критического мышления, чтобы четко различать позитивные (т.е. полезные и нужные) информационно-образовательные потоки и негативные. В силу этого одной из важнейших задач школы и педагога становится формирование информационной образовательной среды (ИОС) младшего школьника.

В современной школе активно проходит процесс информатизации, заключающийся прежде всего в обеспечении школ техническими средствами использования ИКТ и их внедрении в учебный процесс. На наш взгляд, такая информатизация носит внешний характер и не оказывает глубинного влияния на образовательную среду, эффективность знаний и личностное развитие ребенка. Также нужно отметить разницу в уровне информатизации между центром (Москва и Санкт-Петербург) и периферией, мегаполисами и малыми городами, не говоря о сельской местности. Указанные особенности информатизации современной школы говорят о необходимости формирования ИОС младшего школьника. Под информационной образовательной средой младшего школьника мы понимаем совокупность технических средств и информационных ресурсов, обеспечивающих возможность диалогичного и рефлексивного образовательного взаимодействия педагога, обучающихся и родителей в интернет-пространстве, создавая условия для развития и саморазвития всех субъектов образования. Основные характеристики ИОС младшего школьника, диалогичность и рефлексивность, способствуют ее эффективному функционированию. Диалогичность подразумевает взаимодействие и взаимовлияние субъектов образования, помогая избежать консервативности, а рефлексивность – организацию образовательной среды, с одной стороны, с учетом потребностей, способностей и направления личности ребенка, а с другой – способствует не только образованию, но и социализации младшего школьника, информатизации его жизненного пространства [1, с. 13].

Исследования О.Ю. Гавриковой и А.Н. Приешкиной [2, с. 103] показывают, что 100 % младших школьников активно используют мобильную связь. То же самое можно сказать и об учителях (по данным Лаборатории Касперского). Образовательный контент Runeta сегодня очень разнообразен, он постоянно обновляется и совершенствуется. Мы полагаем, чтобы стать источником формирования ИОС младшего школьника, интернет-ресурс должен соответствовать следующим функциям [1, с. 14]:

1. мотивационной, т.е. вызывать интерес, положительные эмоции и мотивировать ребенка к обучению;
2. содержательной, т.е. соответствовать учебным программам и принципам научности, наглядности и доступности;

3. коммуникативной, предполагающей возможность диалога и/или диалога, индивидуальной, групповой или фронтальной работы.

Взяв обозначенные функции за основу, мы проанализировали такие популярные информационные ресурсы, как Учи.ру и Яндекс.Учебник. Результаты представлены в Таблице.

Таблица

Функциональный анализ информационных ресурсов Учи.ру и Яндекс.Учебник

1. Мотивационная функция	
1.1. Интерес для ребенка	Учи.ру: Интерфейс ресурса яркий, красочный и забавный, что мотивирует ребенка на выполнение заданий. Задания также построены в игровой форме, что привлекает не только младших школьников, но и родителей/учителей. Яндекс.Учебник: Интерфейс ресурса деловой и настраивает на рабочий лад, но задания яркие, увлекательные, со множеством картинок, что мотивирует ребенка на их выполнение.
1.2. Свобода выбора заданий	Учи.ру: Задания генерируются системой в зависимости от указанной учителем параллели. Учащийся может выбрать те задания, которые ему интересны, по тем темам, которые он считает необходимым повторить, и те задания, которые ему доступны в его аккаунте. Яндекс.Учебник: Учитель может выбрать готовые задания из предложенных, либо сгенерировать из имеющихся вариантов. В свободном доступе ребенку задания не предлагаются.
1.3. Наличие различных уровней сложности	Учи.ру: Портал обещает генерировать задания различного уровня сложности разным ученикам, в зависимости от их статистики выполнения заданий. Яндекс.Учебник: Ресурс позволяет создавать разноуровневые задания различным ученикам. Сами обучающиеся в обоих случаях в выборе уровня сложности заданий не участвуют.
2. Содержательная функция	
2.1. Соответствие школьному УМК	Умение решать задания, не характерные для школьного УМК, позволяет ребенку развить навыки применения знаний в различных ситуациях и к различным условиям.
2.2. Объем охвата тем по УМК	Учи.ру и Яндекс.Учебник: Разработчики постарались включить наиболее важные, на их взгляд, темы из программы параллели. Несомненным плюсом является наличие заданий-заданий, текстовых, со схемами, логических и т.п., поскольку провал у учащихся обнаруживается как раз в умении решать задачи.
2.3. Анализ ошибок	Учи.ру и Яндекс.Учебник: при неверном решении система указывает на это и предлагает исправить, используя подсказки. Яндекс.Учебник и вовсе не позволит ребенку завершить выполнение, если нет правильного ответа. Ресурсы выполняют функцию мониторинга, анализ допущенных ошибок на них отсутствует.

3. Коммуникативная функция	
3.1. Возможность диалога с учителем	Учи.ру и Яндекс.Учебник: устанавливает обратную связь, хвалит ученика и предлагая ему оценить задания, заменяя, таким образом, учителя и мотивируя ребенка на дальнейшую работу. Но возможности связи с учителем у детей нет.
3.2. Возможность групповой работы	Учи.ру и Яндекс.Учебник: отсутствует
3.3. Участие родителей	Учи.ру: Родители подтверждают аккаунт ребенка и имеют возможность наблюдать за активностью ребенка на портале. Яндекс.Учебник: Родители могут отслеживать успеваемость ребенка и при необходимости задать вопрос учителю. Вопрос направляется учителю на Яндекс.Почту.

В заключение можно сделать вывод о том, что для формирования полноценной информационной образовательной среды младшего школьника указанным ресурсам необходимо совершенствование коммуникативной функции. Т.к. именно она является ведущей для мотивации обучения и дает обратную связь от учителя к ученикам и их родителям, и наоборот, а также направляет развитие личностных и когнитивных способностей ребенка в необходимом для достижения успеха русло.

Литература

1. *Блинова О.А., Чугаева И.Г.* Формирование образовательной среды младшего школьника посредством информационно-коммуникативных технологий // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Том 2. № 1. С. 12–23.
2. *Гаврикова О.Ю., Приешкина А.Н.* Информированность и особенности использования школьниками младших классов сети интернет и мобильной связи // Омский научный вестник. 2015. № 1 (135). С. 102–104.

Роль электронных образовательных ресурсов в обучении учащихся начальной школы

Богуш Т.В.,

*аспирант, преподаватель кафедры
«Дошкольное, начальное и специальное образование»,
ФГАОУ ВО СевГУ, Севастополь, Россия,
talsi888@gmail.com*

На современном этапе развития информационного общества технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни. Современный учитель сегодня должен быть не только высококвалифицированным и всесторонне развитым специалистом, но и технически образованным человеком, уметь правильно и рационально использовать информа-

ционно-коммуникационные технологии (ИКТ) во время подготовки к урокам и в своей педагогической деятельности. Именно он должен готовить учеников к взаимодействию с большим объемом информации, к ее анализу и систематизации с целью получения новых знаний и их применения для решения жизненных задач.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования среди требований к организации процесса обучения учащихся начальной школы указывается на то, что его эффективность должна обеспечиваться системой информационно-образовательных ресурсов и инструментов, которые создадут условия реализации основной образовательной программы начального общего образования, так называемая информационно-образовательная среда [5]. Данная среда должна обеспечивать размещение определенных учебных материалов, которые предназначены для обучения младших школьников. Именно в роли таких материалов, как отмечают И.В. Роберт, Т.А. Лавина, Л.И. Миронова и др., выступают электронные образовательные ресурсы (далее – ЭОР). Данными авторами подчеркивается их образовательное назначение, которое реализует дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ).

Некоторыми исследователями ЭОР рассматриваются при изучении характеристик и свойств информационных образовательных и дидактических компьютерных сред. Так, Я.А. Ваграменко, президент Академии информатизации образования и главный редактор журнала «Педагогическая информатика», изучал влияние интегрированных программно-методических комплексов мультимедиа для реализации проблемно-ориентированных виртуальных сред обучения. Также им были рассмотрены принципы взаимодействия обучающегося с компьютером и мультимедиа-средствами на базе экспериментальных площадок [2]. Данные исследования позволили ученому внедрить новое поколение технических средств информатики, обеспечивающих условия интерактивного общения учащихся в классе и теледоступ, пользования расширенными ресурсами электронно-вычислительных машин. Однако данные подходы целесообразно рассматривать для обучающихся средней школы, где учитывается необходимость формирования у школьников умений и навыков работы с компьютерными системами.

С.Г. Григорьев выделяет педагогическую направленность ЭОР, которые выступают, по мнению автора, в роли «систематизированного материала по соответствующей области знаний, обеспечивающего творческое и активное овладение учащимися знаниями, умениями и навыками в данной научно-практической сфере» [3, с. 45]. Другие ученые, А.А. Андреева, Е.С. Полат, А.Н. Тихонова, раскрывают потенциал интернет-ресурсов как особого вида ЭОР для организации дистанционного обучения. Именно этот вид обучения в современном мире все больше прогрессиру-

ет в образовательной области. Отмечается ряд положительных качеств дистанционных образовательных технологий (гибкость, модульность, параллельность, дальное действие, асинхронность, охват, рентабельность, интернациональность и др). [1]. Однако обучение младших школьников дистанционно не является возможным в связи с недостаточной сформированностью у них волевых качеств. Анализ психологических исследований Л.И. Божович, Н.И. Гуткиной, А.М. Прихожан и Т.И. Шульги показал, что в младшем школьном возрасте отмечается низкий уровень волевых качеств. Это проявляется в отсутствии способности систематически контролировать свою работу, доводить начатое дело до конца, сдерживать мешающие делу эмоции, внимательно слушать учителя и подчиняться его требованиям. Однако мы видим преимущества дистанционных образовательных технологий в начальном общем образовании в случаях инклюзивного образования. Именно поэтому в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья указано на обязательное создание условий для функционирования современной информационно-образовательной среды, включающей электронные образовательные ресурсы, обеспечивающих достижение каждым обучающимся максимально возможных для него результатов освоения данного стандарта [5]. Это требование обусловлено тем, что дистанционные образовательные технологии предполагают именно субъект-субъектное взаимодействие учителя и обучающихся, а также дают возможность выстраивания индивидуальной траектории обучения и развития благодаря вариативности содержательной составляющей ЭОР.

В Государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)» одним из приоритетных направлений выступает создание и развитие электронных сервисов в области образования. Это достигается путем оснащения образовательных учреждений современными цифровыми средствами и их использования в качестве нового педагогического инструмента, который может и должен существенным образом повысить эффективность образовательного процесса. В связи с этим в 2011 году стартовал проект «Развитие электронных образовательных интернет-ресурсов нового поколения...» (<http://eorhelp.ru35/>), в рамках которого участниками проекта было создано более 700 ЭОР для начальной школы. Однако, как показывает анализ результатов проекта, данные разработки созданы в форме презентаций Microsoft PowerPoint и могут быть использованы учителем исключительно для повышения уровня наглядности учебного материала на уроках и занятиях, что не может в достаточной мере реализовать весь дидактический потенциал ЭОР.

А.А. Кузнецов, один из руководителей Комплексных программ РАО «ЭВМ в школе» и «Информатизация общего среднего образования»,

главный редактор журнала «Информатика и образование», заметный вклад внес в развитие теории и методики использования новых ЭОР в обучении. В своих трудах «Учебник в составе новой информационной образовательной среды» и «Учебный материал нового поколения» автор доказывает, что применение ЭОР в условиях традиционного подхода к образованию не позволяет в полной мере реализовать их дидактический потенциал [4]. Необходимо, по мнению А.А. Кузнецова, наличие информационно-коммуникационной среды, которая представляет собой совокупность субъектов (учитель и обучающиеся) и объектов (содержание и средства обучения на базе ИКТ) образовательного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию современных образовательных технологий. При этом они все должны быть ориентированы на повышение качества образовательных результатов и выступать как средство построения лично-ориентированной педагогической системы. Только тогда можно будет достигнуть таких образовательных результатов, которые будут полностью соответствовать современным представлениям об ориентирах и ценностях образования, а именно развитию у младших школьников познавательных потребностей, системы ценностных отношений и жизненных устремлений, овладение ими универсальными учебными действиями, формирование исследовательских и проектных умений у учащихся. Автор считает, что ЭОР должны быть построены на основе деятельностного подхода как специально разработанная и логически выстроенная (в соответствии с принятой технологией обучения) система учебных ситуаций. Как видно, взгляды А.А. Кузнецова особенно актуальны в свете требований ФГОС НОО. Прослеживается ряд общих основополагающих принципов. Такое построение образовательного процесса может позволить не только решить педагогические задачи, но и сформировать у обучающихся все виды универсальных учебных действий и, как следствие, повысить качество обучения.

Таким образом, анализ нормативных документов и научных трудов свидетельствует о том, что использование ЭОР в обучении учащихся начальной школы играет значительную роль в современном образовательном процессе. Его целью является развитие интеллектуально-творческой личности младшего школьника, который умеет самостоятельно добывать, анализировать и систематизировать огромное количество информации. При этом учитель должен быть готов к созданию определенных условий, которые позволят ученику усваивать материал в индивидуальном темпе, согласно его способностям и наклонностям. Одним из необходимых средств данного процесса выступают ЭОР.

Литература

1. *Андреев А.А.* Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: Издательство МЭСИ, 1999. 196 с.

2. *Ваграменко Я.А.* Информационные ресурсы для молодежи и их развитие // Информатизация педагогического образования: материалы междунаrod. науч.-практ. конференции. 2007. Ч. 2. С. 25–31.
3. *Григорьев С.Г., Гринишкун В.В., Макаров С.И.* Методико-технологические основы создания электронных средств обучения. Самара: Изд-во Самарской государственной экономической академии, 2002. 123 с.
4. *Кузнецов А.А.* Учебник в составе новой информационно-коммуникационной образовательной среды: Методическое пособие / Кузнецов А.А., Зенкина С.В., 3-е изд. М.: БИНОМ. ЛЗ, 2015. 66 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минобрнауки России 06.10.2009, зарегистрирован в Минюсте России 22.12.2009, рег. № 17785 (с изменениями на 18 мая 2015 года) [Электронный ресурс]. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoeoprostranstvo/-nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html>

Особенности самооценки младших школьников, склонных к интернет-зависимости

Власова Н.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры юридической психологии и права,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
L1025173@yandex.ru*

В последнее десятилетие научным сообществом отмечается тенденция заметного снижения возраста активных потребителей информационных технологий. Интуитивно понятный интерфейс современных компьютеров позволяет детям использовать их с самого раннего возраста. При обучении ребенка в школе используются многие новейшие технологии, которые вносят разнообразие в процесс образования, позволяют ребенку постепенно с помощью игровых алгоритмов адаптироваться в учебном коллективе. Однако наряду с позитивным влиянием IT-технологий на младших школьников существуют и деструктивные феномены их применения. Так, например, в конце XX столетия был описан новый вид девиантного поведения, вызванный чрезмерной зависимостью от интернета – компьютерная аддикция.

Проблема изучения данного вида зависимости у разных возрастных категорий детей в настоящее время становится все более актуальной. Отсутствие разработанных критериев оценки уровня компьютерной аддикции, границ между стандартным и излишним использованием Всемирной сетью, а также повсеместно проводимых программ профилактики данного вида аддикции не позволяют сформировать общую стратегию работы с детьми, склонными к интернет-зависимому поведению.

Согласно мнению экспертного сообщества, становление и формирование такой значимой компоненты самосознания, как самооценка, происходит в младшем школьном возрасте. Ребенок, все больше сепарируясь от родительской опеки, стараясь проявлять самостоятельность, начинает сравнивать себя с другими и, прежде всего, со своими сверстниками [4]. Закладываются идеальные образы Я, основой которых может стать личность учителя, педагога или другого значимого взрослого. Во многом самооценка ребенка этой возрастной группы зависит и от его успехов в учебе [1].

По мнению Д.Б. Эльконина, «ранний «Образ Я» появляется в связи с «кризисом семи лет», поскольку к этому возрасту вызревают когнитивные предпосылки для его формирования. Именно в этом возрасте ребенок отходит от непосредственного слитного ощущения себя. Его отношения с самим собой опосредуются. В то же время ранний «Образ Я» носит скорее предвосхищающий, чем констатирующий и, вероятнее, ценностно-заданный, чем познавательный характер» [3].

Как отмечает А.Т. Фатуллаева, «от уровня самооценки зависит активность личности, ее стремление к самовоспитанию, участие в деятельности коллектива» [5]. Рассматривая уровни самооценки младшего школьника, можно заметить, что заниженная самооценка нередко обуславливает компенсаторное формирование у ребенка признаков зависимого поведения. Ощущая собственную малозначимость, недооцененность внешним окружением важности его интересов, что нередко подтверждается низкой успеваемостью, а также непринятием его со стороны сверстников, родителей и педагогов, ребенок может прийти к мысли о необходимости удовлетворять эти потребности каким-либо иным образом. [2] Очевидно, что если ребенок не может добиться успеха и реализовать себя в реальной жизни, он попытается получить признание в виртуальном мире, например, погружаясь в среду компьютерных игр, будет искать принятия и поддержки в общении с друзьями по цифровому пространству.

При завышенной самооценке в младшем школьном возрасте у ребенка формируется негативизм, сугубо потребительское отношение к родителям и другим взрослым. Он слабо усваивает общепринятые нормы и правила, сопротивляется требованиям взрослых. Происходит снижение уровня волевого контроля собственного поведения. Так, Л.Ф. Обухова отмечает: «дети, которые не критичны к себе, часто очень критичны к другим» [3]. Данные особенности не позволяют ребенку полноценно адаптироваться в социуме, что также может спровоцировать его стремление уйти в виртуальный мир «полной свободы и удовольствий» – интернет-пространство.

Целью нашего эмпирического исследования являлось изучение особенностей самооценки младших школьников, склонных к форми-

рованию интернет-зависимого поведения. Исследование проводилось на выборке в количестве 126 человек (обучающиеся 2-х и 3-х классов в возрасте 8–10 лет) средней общеобразовательной школы г. Москвы. Для изучения самооценки младших школьников были выбраны следующие методики: тест Г.Н. Казанцевой и опросник Дембо-Рубинштейн в модификации Т.Л. Шабановой. Для анализа интернет-аддикции использовался тест определения уровня компьютерной зависимости младших школьников О.Л. Кутуевой.

Согласно полученным с применением методики О.Л. Кутуевой данным, было обнаружено, что 37 % детей младшего школьного возраста относятся к группе с низкой степенью компьютерной зависимости. У 45 % детей была выявлена средняя степень аддикции и, наконец, 19 % обследуемых были отнесены к группе с высокой степенью зависимости. Вся выборка была разделена на 3 группы по степени зависимости от интернета. Сравнение результатов проводилось между сформированными группами. Так как значимых различий в показателях степени компьютерной зависимости между мальчиками и девочками выявлено не было, при изучении особенностей самооценки в исследуемых группах данный фактор не учитывался.

По результатам сравнительного анализа в группах с разным уровнем компьютерной зависимости по методике Г.Н. Казанцевой было выявлено, что наблюдаются значимые различия ($p \leq 0,01$) как у респондентов группы с высоким уровнем интернет-зависимости, так и в двух других группах. У детей с высокой склонностью к интернет-аддикции самооценка оказалась существенно ниже. При этом значительной разницы в показателях самооценки между группами с низким и средним уровнем компьютерной зависимости обнаружено не было.

При проведении сравнительного анализа между исследуемыми группами детей по методике Дембо-Рубинштейн (адаптированной Т.Л. Шабановой) были выявлены значимые различия по показателям реальной самооценки авторитета у сверстников ($p \leq 0,05$), уверенности в себе ($p \leq 0,05$) и в своих умственных способностях ($p \leq 0,05$). Так, самооценка авторитета у сверстников, а также уверенности в себе у детей младшего школьного возраста, имеющих интернет-зависимость, существенно ниже, чем у их сверстников, не имеющих таковой. Также у этих детей менее выражен уровень уверенности в своих умственных способностях. Это свидетельствует о том, что школьники данной группы оценивают свои успехи в обучении и стремление к получению новых знаний довольно низко и, как следствие, получают удовлетворение своих социальных и познавательных потребностей в мире виртуального взаимодействия.

Согласно результатам корреляционного анализа (использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена), были выявлены взаимосвязи между степенью компьютерной зависимости и показателями самооценки

младших школьников. Установлено, что уровень интернет-зависимости положительно коррелирует с низкими показателями самооценки ($p \leq 0,01$) и отрицательно с уровнем уверенности в своих умственных способностях ($p \leq 0,01$) и самооценки авторитета у сверстников ($p \leq 0,05$). Таким образом, чем выше степень интернет-зависимости, тем ниже общая самооценка ребенка, оценка своих умственных способностей и авторитета у сверстников.

Результаты проведенного нами исследования дают основания для разработки специальных психодиагностических мер и системы профилактики по предупреждению формирования интернет-зависимости в младшем школьном возрасте. Учитывая особенности самооценки, свойственные склонным к данному виду аддикции детям, следует проводить работу по выявлению указанных выше негативных качеств самооценки среди обучающихся начальных классов с целью последующего формирования группы риска компьютерной зависимости. Низкий уровень самооценки, заниженная оценка уверенности в своих умственных способностях и авторитета среди сверстников, диагностированные в процессе исследования, будут являться основной мишенью в профилактике интернет-зависимого поведения. Своевременная психологическая коррекция формирующейся низкой самооценки поможет не только предотвратить эволюцию аддикции у ребенка, но и позволит ему лучше адаптироваться в детской среде, развить сферу интересов и коммуникативные навыки, что в итоге, несомненно, приведет к формированию целостной и зрелой личности.

Литература

1. *Буслаева Е.Л., Власова Н.В.* Возможности развития логического мышления у детей дошкольного возраста // Психология обучения. 2017. № 5. С. 13–21.
2. *Буслаева Е.Л., Власова Н.В.* Психологическая коррекция вербально-логического мышления у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Психология обучения. 2018. № 2. С. 16–26.
3. *Обухова Л.Ф.* Детская психология. М.: Российское педагогическое агентство, 2009. 395 с.
4. *Шелехов И.Л., Морева С.А., Власова Н.В.* Гендерные роли и стереотипы // В сборнике: Наука и образование. Материалы конференции: в 6 томах. 2007. С. 200–204.
5. *Фатуллаева А.Т.* Самооценка как основа личностного становления младшего школьника // Среднее профессиональное образование. 2009. № 6. С. 69–70.

Цифровая среда как средство повышения эффективности школьного образования

Герасимова Д.Е.

*студент факультета «Педагогика и психология»,
ФГБОУ ВО НГПУ, Набережные Челны, Россия*

Научный руководитель – Хуснутдинова Р.Р.

*ФГБОУ ВО НГПУ, Набережные Челны, Россия,
rezida.81@mail.ru*

Самым популярным подходом, который определяет эффективность школьного образования, является подход, исходящий из соотношения «результат-индекс социального благополучия школы». Эффективностью школьного образования является образование, обладающее следующими характеристиками:

1. Показывает высокие результаты, по крайней мере, по двум направлениям (академическая или предметная результативность и грамотность ребенка –функциональная, компетенции двадцатого века).
2. Удовлетворяет запросы детей и родителей и той местности, где они проживают.
3. Эффективно в социальной, демографической и собственно экономической сферах [4].

На рисунке представлена модель эффективности школьного образования в зависимости от интернета, цифровой среды и все большей интеграции образовательного и научного знания.



Рис. Основные факторы эффективности школьного образования

В центре модели размещаются неразрывно связанные метапредметные и предметные практики, соответствующие двум основным катего-

риям образовательных результатов. Эффективное образование достигает и метапредметных, и предметных результатов за счет применения собственных ресурсов – потенциала и компетентности педагогов, инновационных технологий с грандиозным привлечением электронных ресурсов и интернет-технологий (первый круг условий эффективности). Второй круг показывает использование школой социального партнерства, в которое включено и привлечение родителей, и партнерство с образовательными организациями, и более широко – использование потенциала социокультурной среды региона и города [5].

Применение цифровой среды в процессе обучения и воспитания школьников повышает общий уровень учебного процесса, усиливает познавательную активность учащихся. Но чтобы так учить школьников одного желания мало. Учителю необходимо овладеть рядом умений. Необходимо время, а точнее, в течение всего периода обучения поэтапно воспитывать в будущих гражданах нашей страны информационную культуру и информационную грамотность, дать основы жизнедеятельности в мировом информационном сообществе, философии информатики и информациологии, научить школьников формулировать причинно-следственные связи возникших проблем и таким образом готовить их к реальной жизни. Наиболее проблематичной с точки зрения изучения информатики является начальная школа, так как предмет в учебный план ввели совсем недавно и ввели в образовательную область математики, но при этом в стандарте прописали ряд требований по информатике, которым должен соответствовать выпускник начального общего образования [3].

С помощью цифровой среды формируется системное восприятие мира, у детей развивается освоение единых информационных связей всевозможных социальных и природных явлений, формируется системное мышление, уровень которого зависит от способности оперативно обрабатывать информацию и на основе ее принимать аргументированные решения, что требует от детей дополнительных способностей и возможностей, а от педагогов – использования новых средств и методов обучения [9].

Существующий опыт использования цифровой среды показывает, что зачастую педагоги не реализуют и не используют богатые возможности цифровой среды, и они не ставят перед собой цель участвовать при формировании мыслительных операций учащихся в течение изучения и применения цифровой среды [2].

На различных школьных предметах цифровая среда может оказать существенную помощь педагогу, предоставляя ему возможность показать графические файлы, аудио- и видеозаписи с интересным для детей материалом. Существует множество различных обучающих программ, с помощью которых появляется возможность всесторонне рассмотреть тему предмета, продемонстрировать изучаемое явление или

процесс, показать сложные вычисления и выдать сложную подробную аналитику. Цифровая среда в образовании позволяет педагогу существенно сэкономить время [1].

Основными направлениями применения цифровой среды в учебном процессе школьного образования являются:

- разработка учебно-методических материалов для реализации учебных программ;
- разработка web-ресурсов учебного назначения;
- осуществление целенаправленного поиска информации различных форм в глобальных и локальных сетях, ее сбора, накопления, хранения, обработки и передачи для решения задач и выполнения научно-исследовательской работы;
- организация самостоятельной работы для подготовки к внеучебной деятельности;
- организация и проведение воспитательных мероприятий в группе и в школе.

Наиболее широко в данный момент проводятся учебные занятия с применением мультимедийных средств. Подготовка и демонстрация обучающих презентаций, видеороликов, интерактивных плакатов становятся неотъемлемой частью обучения, но это лишь простейший пример применения цифровой среды.

В образовательном процессе наиболее часто используют из цифровой среды технологию мультимедиа, которая автоматизирована с технологией Интернет.

Цифровая среда мультимедиа, позволяющая использовать видео, графику, текст в интерактивном режиме, что позволяет расширить возможности применения компьютерных технологий в учебном процессе школьного образования.

Автоматизированная цифровая среда на базе гипертекстовой технологии повышает усвояемость предмета благодаря наглядному материалу, который представлен учителем. Использование динамической цифровой среды гипертекста дает возможность педагогу провести диагностику школьника, а затем определить для себя один из оптимальных эффективных уровней изучения одной и той же темы [2].

Цифровая среда в образовании играет важную роль. Она экономит время педагога, автоматизирует многие учебные процессы обучения, позволяет проводить качественный контроль знаний школьников, способствуют лучшему усвоению детьми знаний и т.д. Но ни один компьютер не сможет полноценно функционировать без педагога, сидящего за ним, ведь как бы ни была хороша цифровая среда, никто не научит школьников лучше, чем педагог [5].

Таким образом, использование цифровой среды в образовании рассматривается как средство, которое помогает преподавателю в из-

ложении, представлении учебного материала. Сегодня преподаватель школьного образования работает с молодым поколением и готовит его к жизни в новом информационном обществе, значит, сам должен идти в ногу со временем. Цифровая среда в обучении влечет за собой много вопросов, требующих поиска путей решения для того, чтобы формирование информационной компетентности всех участников образовательного процесса было творческим, целеустремленным и результативным.

Литература

1. *Алешин Л.И.* Информационные технологии: Учебное пособие. М.: Маркет ДС, 2011. 384 с.
2. *Захарова И.Г.* Цифровая среда в образовании. 4-е изд., стер. М., 2008. 192 с.
3. *Коваленко А.А., Красовская Л.В.* Проблемы преподавания информатики в современной школе // Наука и образование: Отечественный и зарубежный опыт: международная научно-практическая заочная конференция. Белгород, 2016. 143 с.
4. *Коротков Н.К.* Информатика в школе: настоящее и будущее // Народное образование. 2008. № 6. С. 176–180.
5. *Красовская Л.В.* Использование современных информационных технологий при изучении информатики в школе / Л.В. Красовская, А.С. Зубенко, Н.С. Саляева, Е.В. Чуева. Ялта: Тенденции развития высшего образования в новых условиях, 2016. 218 с.

Влияние информационно-коммуникационного пространства на «Образ Я» у современных младших школьников

Дегтерева О.М.

*выпускница факультета «Психология» РПУ,
Москва, Россия, olga.deg@mail.ru*

Научный руководитель – Кожарина Л.А.

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой

Происходившие и происходящие в нашей стране и во всем мире экономические, политические, информационно-коммуникационные и социальные изменения затронули все стороны как общественной, так и личной жизни. Эти изменения, несмотря на их внешнюю привлекательность и положительную направленность, привели к значительному увеличению отрицательной психологической нагрузки. Наиболее неподготовленными к условиям нового социокультурного и информационного пространства оказались дети. Негативные явления не только повлияли на психологическое развитие детей, вызвав более интенсивное психосоциальное развитие, но также предъявили несоизмеримые с возрастом

требования: социальную компетентность, высокий эмоциональный интеллект, которые, в свою очередь, и обуславливают радикальные изменения детской картины мира и «Образа человека» в нем.

Основная цель проводимого нами исследования – выявление влияния новых условий информационной среды на «Образ Я» у современных младших школьников и проведение сравнительного анализа «Образа Я» у современных младших школьников и «Образа Я» у младших школьников 70-х, 90-х, 2000-х годов.

В исследовании приняли участие: учащиеся 4-го класса среднеобразовательной школы № 1528 города Зеленоград и учащиеся 2-го класса лицея № 13 города Химки.

В качестве методик были использованы:

- проективная методика «Рисунок человека», авторы К. Маховер, Ф. Гудинаф (актуальный «Образ Я»);
- методика «20 высказываний», авторы М. Куни, Т. Макпартлэнд (объективные и субъективные характеристики «Образа Я», «Социальное Я»);
- метод пиктограмм «Нарисуй вывеску», автор М.В. Осорина (репрезентативные конкретные представления о социальном «Образе человека»);
- сочинения на тему «Кем я стану, когда вырасту» (исследование «Образа Я в будущем» – «Перспективное Я», социальный (профессиональный) образ себя).

Результаты проведенных исследований выявили наличие особенностей «Образа Я» у современных младших школьников. В современной социокультурной среде особое место занимают медиа-технологии (телевидение, интернет-трансляции в форме развлекательных передач, приложений, игр). Воздействие вышеперечисленных средств оказывает прямое влияние на личностное становление современных детей, формируя их представление о себе и о своем месте в окружающем мире. Изображая человека, младшие школьники предпочитают использование лица-маски или «смайла», что указывает на неспособность детей передать свое представление актуального внешнего «Образа Я». Обезличивание играет роль защиты, которая упрощает интенсивность взаимодействия с другими детьми, маскируя подлинное самовыражение фантомом.

Под воздействием информационно-коммуникационного пространства идеальные и реальные компоненты структуры «Образа Я» сливаются и переносятся в структуру виртуального образа в компьютерной игре. Формируется «Виртуальное Я», особенности которого отражаются в рисунках современных детей в виде персонажей компьютерной игры, героев мультфильмов, медийных персонажей. «Образ Я» у современных младших школьников имеет такие признаки, как: демонстративность, стремление к самоутверждению и исключительности, завышенная самооценка.

Результаты исследования показали, что у современных детей существуют проблемы в межличностных отношениях, которые выражаются в поверхностных, неэмоциональных контактах с миром.

В структуре «Образа Я» у современных младших школьников первые ранговые места занимают конвенциональные (общепринятые) и эмоциональные характеристики, тогда как в исследованиях, проводимых В.Л. Ситниковым в 2001 году, на первом месте у детей находились характеристики, связанные с особенностями поведения личности как субъекта взаимодействия. Это может свидетельствовать о тенденции снижения уровня потребности в общении у современных детей. Младшие школьники считают себя «умными, красивыми, хорошими, спортивными, быстрыми, трудолюбивыми, крутыми и уникальными».

По анализу количественного преобладания форм изображения людей или предметов на вывесках (методика «Нарисуй вывеску») можно говорить о том, что у современных младших школьников наблюдается тенденция к деперсонализации (отсутствие на рисунках изображения фигуры человека), и основное внимание сосредотачивается на выделении значимых объектов, а не на человеке. Сравнение результатов анализа данного исследования с результатами, полученными в работах других исследователей, выявило значительную разницу в формировании представлений о социальном образе человека у современного школьника по сравнению со школьниками предыдущих поколений.

Результаты анализа спонтанных детских рисунков, проведенного Н.А. Рыбниковым в 1926 г., показали, что любимый объект изображения ребенка – «человек» – появляется обычно в 60–70 % рисунков детей. Это подтвердили и результаты работ М.В. Осориной: 71,7 % детей поставили в центр изображение человека. В рисунках же современных младших школьников только 10,83 % детей изобразили на вывесках «персонажей» (см. таблицу).

Таблица

Изображение человека на рисунках детей

	Современные школьники	Н.А. Рыбников, 1926 г.	М.В. Осорина, 1976 г.
% рисунков	10,83	60–70	71,7

Отсутствие изображений человека на рисунках детей свидетельствует о снижении роли другого человека, присутствие и воздействие которого является необходимым условием социализации, и о том, что сфера межличностной коммуникации претерпела значительные изменения.

Исследование особенностей образных представлений, связанных с социальным образом человека (репрезентативных конкретных образов, представлений памяти и воображения о человеке) выявило, что наиболее точно передать смысл, отражающий представление об образе чело-

века как части социума, детям удалось, используя в рисунках знаково-символические формы изображения.

Для достаточно большого процента детей в классе (75 %) оказался характерен низкий или средний уровень степени выраженности эмоционального отношения к рисунку. В представлениях детей о социальном образе человека присутствуют признаки эмоциональной обедненности в интерперсональных отношениях.

Для того, чтобы проанализировать, как изменение социальной среды влияет на формирование образа «Я в будущем», был проведен сравнительный анализ сочинений современных школьников и школьных сочинений, написанных детьми в 1998 г.

У современных школьников на первом месте оказалась профессия ветеринар, затем кинорежиссер, видеоблогер. На втором – дизайнер и художник. Также в сочинениях назывались профессии стоматолога, тренера, пилота, дальнотойщика, флориста, эколога и телеведущей. Если сравнивать профессиональный выбор детей по типологии Е.А. Климова, получается, что дети предыдущих поколений выбирали профессии, относящиеся к категориям: «человек-человек» (директор, учитель, доктор), «человек-знак» (банкир, бизнесмен) и в меньшей степени «человек-художественный образ».

Профессиональные предпочтения (социальный, профессиональный образ себя) современных детей относятся к выбору профессий типа «человек-природа» и «человек-художественный образ», что может быть обусловлено влиянием современной социокультурной среды на сферу межличностного взаимодействия. Возможно, дети ситуативно выбирают профессию «ветеринар», потому что взаимодействие с животными, природой является компенсаторным замещением общения с людьми (75 % детей, участвующих в исследовании, имеют домашнего питомца). Животные начинают восприниматься детьми как члены семьи. Посредством невербальной коммуникации они восполняют дефицит любви и безопасного общения.

Результаты исследования подтвердили, что современная социокультурная среда оказывает существенное влияние на формирование «Образа Я».

Литература

1. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.
2. *Осорина М.В.* Экспериментальное исследование образных структур на разных уровнях мыслительной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1976.
3. *Рыбников Н.А.* Язык ребенка. М., 1926.
4. *Ситников В.Л.* Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). СПб: Химиздат, 2001.

Использование мультимедийных презентаций в коррекционно-развивающей работе с детьми младшего школьного возраста

Житкова Ю.С.

*старший преподаватель факультета
педагогики и психологии, ГБОУ ВО НГПУ,
Набережные Челны, Россия,
Zitkova80@mail.ru*

Мы живем в век глобальной компьютеризации и информатизации. Компьютерная сеть уже заняла прочные позиции во многих областях современной жизни, ведь компьютер является самым современным инструментом для обработки информации, может играть роль незаменимого помощника в воспитании и обучении ребенка, а также в формировании речевого и общепсихического развития ребенка как дошкольного, так и школьного возраста. Большое количество всевозможных компьютерных программ Microsoft (Power Point, Excel, Word) вполне можно использовать в своей работе любому педагогу как для повышения эффективности учебного, воспитательного и коррекционного процессов, так и для повышения уровня своей квалификации и профессионального мастерства. Этому способствует тот факт, что практически все начальные классы оборудованы мобильными комплексами (проекционной техникой и электронными досками). Это требование современного дня, требование ФГОС.

Контингент детей, поступающий и обучающийся в начальной школе, имеет разный уровень речевого и психического развития. Организация обучения этих детей требует особого подхода, который предусматривает постоянную эмоциональную поддержку младших школьников на уроках. Очень часто владение педагогом специальной методикой осуществления коррекционных занятий недостаточно для получения положительной динамики в развитии детей младшего школьного возраста. У школьника отсутствует мотивационная готовность в усвоении новых знаний, он быстро утомляется, отвлекается, поэтому необходимо использовать в педагогической деятельности разнообразные нетрадиционные методы и приемы, повышающие познавательную и речевую активность, предотвращающие утомление детей, помогающие найти подход к каждому ребенку.

Мультимедийные презентации помогают удовлетворить потребности каждого ученика, они несут в себе образный тип информации, наиболее близкий и понятный младшему школьнику. Движение, звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей. Школьники получают эмоциональный и познавательный заряд, вызывающий у них желание рассмотреть, действовать, играть, вернуться к этому материалу

вновь. Мультимедийные презентации обладают огромными дидактическими возможностями, которые эффективно и творчески может использовать учитель на своих уроках. Использование программы создания презентаций представляется очень удобным. На слайдах можно разместить необходимый картинный материал, цифровые фотографии, тексты; можно добавить музыкальное и голосовое сопровождение к демонстрации презентации. Благодаря презентации современные школьники могут наблюдать те процессы, которые затруднительно будет организовать учителю в реальном времени. Педагог может дать за урок гораздо больше дополнительной информации и тут же проверить, насколько она понятна обучающимся. Презентация на уроке всегда подталкивает к ведению диалога, то есть у младших школьников в данный момент происходит развитие как мыслительных, так и речевых процессов. Дискуссия полностью захватывает ученика, и нет времени на отвлекание от учебного процесса, на плохое поведение, а это развитие внимания. При усвоении материала происходит задействование основных анализаторов – слуха и зрения, повышается производительность урока.

При такой организации материала включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная [1]. Это позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы.

Конечно, нельзя забывать о том, что использование здоровьесберегающих технологий во время проведения урока должно включать в себя и дозированное использование ИКТ, то есть, планируя свой урок, педагог должен тщательнейшим образом продумать, для чего он использует ту или иную презентацию, когда он ее будет использовать и как. При использовании мультимедийных презентаций необходимо учитывать индивидуальные особенности школьника (минимизировать яркость картин, громкость звучания, насыщаемость текстом).

Используя в своей педагогической деятельности мультимедийные технологии, учитель может решать задачи различных направлений коррекционно-развивающей работы:

- первичная и итоговая диагностика, мониторинг;
- электронная база данных об учащихся;
- таблицы, диаграммы;
- развивающие программы и тренажеры;
- проверка домашнего задания;
- закрепление материала;
- размноженный с помощью сканера, принтера дидактический материал;
- презентации занятий;
- просвещение и консультирование родителей, педагогов;
- памятки для родителей по вопросам обучения младших школьников, оставленные и размноженные с помощью компьютера (сканера, принтера);

- практическое освоение и совершенствование навыков работы в программах Microsoft Power Point, Microsoft Word, Excel [2].

Практика показывает, что использование мультимедийных презентаций в работе учителя дает возможность посмотреть педагогу на свою работу с новых позиций, переосмыслить методические приемы, обогатить свои знания и умения, активизировать динамику развития коррекционно-образовательного процесса в целом.

Литература

1. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 7-е изд., стереотип. М., 2003.
2. *Фомичева О.С.* Воспитание успешного ребенка в компьютерном веке. М., 2000.

Психологические характеристики современных младших школьников в связи с обучением чтению

Заболуева Т.В.

*студент факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Научный руководитель – Лубовский Д.В.,

*кандидат психологических наук, доцент, профессор
факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
lubovskiydv@mgppu.ru*

Современные младшие школьники относятся к так называемому поколению Z (рожденные после 2000 г., согласно адаптации классификации Н. Хоува и У. Штрауса для России). Их также называют «цифровыми аборигенами». Если для предыдущего поколения Y детство проходило без цифровых устройств, технологических новшеств, то для детей поколения Z смартфоны, планшеты, компьютеры, а в последнее время даже устройства виртуальной реальности – ежедневная, обычная жизнь. Для них смартфон является неотъемлемой частью повседневности.

У современных школьников почти совсем исчезло понятие «двор», в котором выросло практически все поколение Y. Именно в реальном общении, во дворе формировались навыки общения со сверстниками, завязывалась дружба детей предыдущего поколения.

Поколение Z – это поколение «юзеров». Они находятся в постоянном общении в различных социальных сетях. Младшие школьники активно пользуются социальными сетями и мессенджерами. Уже с первого класса они регистрируются в соцсетях ВКонтакте и Instagram. Они активно общаются в мессенджерах WhatsApp и Viber, создают группы

для обмена фотографиями и голосовыми сообщениями. Таким образом, общение и социализация переходят в виртуальный план.

Но общение это именно техногенное, порой даже с друзьями, с которыми дети никогда не виделись. Как указывает американский детский психолог, современные дети «предпочтут текстовое сообщение разговору... Специфика поколения Z – “меньше человеческой коммуникации, больше техногенной”».

Угроза цифровой коммуникации для младших школьников состоит в том, что у современных школьников еще нет автоматического понимания своей уязвимости перед рисками в сети Интернет, и они часто бывают очень откровенны в тех данных, которые предоставляют онлайн. Они указывают свой телефон, адрес, номер школы и класс, личные интересы, таким образом становясь мишенью для запугиваний, травли и других криминальных действий.

Кибербуллинг (или киберзапугивание) является одной из наиболее опасных угроз для младшего школьника. Кибербуллинг представляет собой травлю в интернете. Опасность усугубляется тем, что, подвергнувшись травле, ребенок в первую очередь обращается за помощью и поддержкой к своим сверстникам, а не к родителям или другим взрослым.

Нэнси Виллард, американский специалист в области детской кибербезопасности, цифровой этики, агрессии и кибербуллинга, отмечает, что детям необходимо дать адекватное представление о том, как нужно вести себя в опасных ситуациях – будь то в качестве свидетеля или жертвы кибербуллинга, или в других ролях. Особое внимание Нэнси Виллард уделяет нравственному аспекту и отмечает, что в школьниках необходимо формировать доброту и понимание того, что именно это качество является важной составляющей на пути к счастью и успеху.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях показано, что формирование и развитие личности ребенка происходит под воздействием уникальных представлений об окружающем мире, которые складываются в субъективную картину мира («образ мира», по А.Н. Леонтьеву). Изучение картины мира современных школьников, живущих в мегаполисе, показало, что дети воспринимают окружающий мир как комфортный для себя и при этом признают его информационную насыщенность.

Вместе с тем формирование картины мира современного младшего школьника под воздействием интернета сталкивается с различными угрозами и рисками. Наличие большого количества некачественного контента в сети интернет, неприемлемого для просмотра детьми, присутствие в социальных сетях сообществ, выражающих идеи о насилии, вражде – все это влияет на детей, которые могут беспрепятственно получить доступ к таким материалам, если родители не предпринимают мер по контролю над активностью ребенка в сети Интернет. Как спра-

ведливо указано в отчете Юнисеф, «смартфоны способствуют развитию “культуры спальни”, в рамках которой доступ в интернет для многих детей становится более индивидуализированным, носит более частный характер и находится под менее жестким контролем».

В связи с информационной перегруженностью современным детям свойственно «клиповое мышление», они перерабатывают информацию короткими порциями и почти не умеют анализировать. Исследователи указывают, что по причине того, что современные дети рано начинают увлекаться компьютером, компьютерными играми, комиксами, у них притупляется интерес к окружающему миру. Быстрый темп жизни, который задается компьютерными играми, сменяемостью событий в них, приводит к тому, что дети становятся эмоционально невосприимчивыми к темпу жизни, существующему в природе. Исследователи отмечают, что такие эмоции, как интерес-волнение, радость, удивление, испытываемые ребенком, когда он наблюдает за тихо падающей снежинкой, за полетом бабочки, помогают ему познавать окружающий мир. А современный цифровой, техногенный мир с его быстрыми темпами лишает детей возможности сформировать познавательную активность по отношению к окружающему миру.

Другой тенденцией современного цифрового общества и развития младшего школьника в нем является то, что у детей наблюдается низкий уровень владения русским языком. Как считают исследователи, это препятствует целенаправленной социализации детей и развитию у них эмоциональной сферы. Современные школьники не испытывают потребность правильно писать, так как во всех письменных редакторах есть автоматическая корректировка написания, а русский язык, используемый на просторах интернета, не отличается красочностью, сложностью, присущей национальному русскому языку. Поэтому проводимые государственной политикой программы стимулирования чтения и интереса к литературе среди населения являются важной мерой для повышения уровня образования в стране в целом и среди младших школьников в частности.

Литература

1. Доклад Юнисеф «Положение детей в мире. Дети в цифровом мире, 2017 год». URL: <https://www.unicef.org/uzbekistan/media/706/file/Дети%20в%20цифровом%20мире.pdf>
2. «Не наказывать, а учить быть добрыми» // Дети в информационном обществе. 2018. № 29.
3. Сычева А. Поколение Z: те, кто будет после. URL: <https://www.e-executive.ru/career/hr-management/1450249-pokolenie-z-te-cto-budet-posle>
4. Фомичев В.А. Когнитоника и ее значение для образования в цифровом веке. М., 2018.

Взаимосвязь психологического благополучия с самооценкой младших школьников

Кадырмаева Р.Р.

*студент факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, kadmi-74@mail.ru*

Научный руководитель – Павлова О.С.,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры этнопсихологии
и психологических проблем поликультурного образования факультета
социальной психологии, доцент кафедры педагогической психологии
факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, pavlovaos@mgppu.ru*

На сегодняшний день проблема социально-психологических условий адаптации детей в ситуации школьного обучения активно изучается педагогами, психологами, социальными работниками. В младшем школьном возрасте ребенок осваивает новую социальную роль обучающегося, с появлением одноклассников и учителей меняется его социальное окружение, ему необходимо активно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса. Вхождение ребенка в школьную жизнь требует от него довольно сложной психологической перестройки. Новый опыт учебной деятельности, к сожалению, не всегда способствует позитивному восприятию ребенком установок и правил школьной жизни, социальных и культурных требований. Нереализованные ожидания, связанные с учебой, трудности общения с учителем или сверстниками, повышенное эмоциональное напряжение в ходе обучения – данные факторы могут способствовать формированию у младших школьников трудностей в эмоционально-личностной сфере, в частности, в особенностях самооценки и психологического благополучия в учебной деятельности. В связи с чем актуальными являются вопросы сохранения психологического здоровья и формирования у младших школьников адекватной самооценки и положительного эмоционального опыта в учебной деятельности, что будет способствовать психологическому благополучию, когда ребенку нравится учиться, у него выраженная внутренняя мотивация учения, высокие учебные результаты, благоприятное психоэмоциональное состояние, сформированная познавательная активность, успешная социализация.

Вопросы обеспечения учебной деятельности детей младшего школьного возраста находят свое отражение в работах Л.И. Божович [1], Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, М.И. Лукьяновой, Н.Г. Лускановой, М.В. Матюхиной, Д.Б. Эльконина и др. Авторами подчеркивается необходимость положительного эмоционального фона в состоянии ребенка в процессе обучения в школе. Проблема психологического благополу-

чия ребенка представлена в работах И.В. Дубровиной, Е.С. Николаевой, Е.А. Сорокоумовой [2], Р.М. Шамионова [3] и др. Изучением самооценки ребенка занимались Р. Бернс, Л.В. Бороздина, В.В. Добрякова, И.С. Кон, И.М. Меркурьева, Э. Эриксон и др.

Несмотря на многочисленные исследования компонентов личностного развития детей младшего школьного возраста в ходе учебной деятельности, вопросы взаимосвязи психологического благополучия и самооценки младших школьников в литературе недостаточно раскрыты. Проблема нашего исследования состоит в имеющемся противоречии между необходимостью изучения того, как младшие школьники чувствуют себя в учебном процессе, что, безусловно, оказывает значительное влияние на успешность обучения, и малой степенью разработанности методических аспектов повышения самооценки и степени психологического благополучия ребенка в ситуации учебной деятельности.

С целью выявления особенностей взаимосвязи психологического благополучия и самооценки младших школьников было проведено исследование, объектом которого является психологические благополучие младших школьников, а предметом – взаимосвязь психологического благополучия и самооценки младших школьников.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме взаимосвязи психологического благополучия и самооценки младших школьников.
2. Организовать и провести психодиагностическое исследование по определению характеристик психологического благополучия и уровня самооценки детей младшего школьного возраста.
3. Выявить и охарактеризовать специфику взаимосвязи психологического благополучия и самооценки младших школьников.

В качестве гипотезы исследования мы выдвинули предположение, что существуют особенности взаимосвязи психологического благополучия и самооценки младших школьников.

Методы нашего исследования:

1. теоретические (анализ литературных источников, обобщение, систематизация);
2. эмпирические (наблюдение, тестирование, количественный и качественный анализ данных).

Новизна реализуемого исследования состоит в получении новых эмпирических данных относительно взаимосвязи характеристик психологического благополучия и самооценки детей младшего школьного возраста, а также в разработке рекомендаций для педагогов начальных классов по развитию эмоционально-личностной сферы детей в процессе обучения. Теоретическая его значимость заключается в систематизации

и конкретизации имеющихся в психологии и педагогике представлений о взаимосвязи психологического благополучия и самооценки детей младшего школьного возраста. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов в педагогической работе с детьми младшего школьного возраста с целью повышения самооценки и степени психологического благополучия ребенка в ситуации учебной деятельности, а также в консультировании родителей по вопросам поддержки ребенка в школьном обучении.

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Директ-Медиа, 2014. 612 с.
2. *Сорокоумова Е.А., Николаева Е.С.* Психологическое благополучие младшего школьника цифрового поколения // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. С. 127–135.
3. *Шамионов Р.М.* Психология субъективного благополучия. М.: АСТ, 2014. 174 с.

Специфика мотивации учебной деятельности школьников

Камакина О.Ю.

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент педагогического факультета,
ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского,
Ярославль, Россия, olekam@bk.ru*

Трудности формирования мотивации учебной деятельности школьников являются одной из актуальных проблем современного образования. Сельское образование имеет свои особенности: заинтересованность семей школьников в приобретении квалифицированного и доступного образования для своих детей, которое сможет гарантировать будущее профессиональное и качественное личностное развитие в новых условиях, устойчивость общественных норм, размеренность жизни, сильный социальный контроль, ограниченное формирование коммуникативных навыков, своеобразие субкультуры и др. Изучение специфики мотивации учебной деятельности школьников сельских школ имеет практическое значение для удовлетворения образовательных потребностей обучающихся.

Одновременно с определением «учебная мотивация» в психолого-педагогической литературе используют такие как «мотивация учения», «мотивация деятельности учения», «мотивационная сфера ученика». Данные понятия определяют единство мотивирующих факторов, которые вызывают направленность и инициативность личности, а также сложность системы мотивов (В.Я. Ляудис, М.В. Матюхина,

Н.Ф. Талызина) [4]. В психолого-педагогических исследованиях мотив может характеризоваться как: чувства и переживания, представления и идеи (Л.И. Божович), установки (А. Маслоу), предметы внешнего мира (А.Н. Леонтьев) и т.д. Учебный мотив может определять направленность учащихся на разносторонность учебной работы. В научных работах Л.И. Божович мотив учебной деятельности определяется как «побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой» [1]. А.К. Маркова акцентирует внимание на особенностях учебного мотива, которые проявляются в «направленности школьника на отдельные стороны учебной работы, связанной с внутренним отношением ученика к ней» [3].

В общей сложности мотив – это то, что определяет, стимулирует человека к совершению какого-либо действия. Мотивация учебной деятельности включает в себя поведение, интересы, впечатления, цели. Мотивация – это стержень личности, который притягивает к себе свойства: направленность, установки, эмоции, ценностные ориентации, социальные ожидания, волевые качества и социально-психологические характеристики [5].

В исследовании, проведенном студенткой А.А. Гурьевой под научным руководством О.Ю. Камакиной, были изучены особенности мотивации учебной деятельности обучающихся городской и сельской школы.

Гипотеза исследования: уровень мотивации учебной деятельности школьников основного общего образования выше, чем уровень мотивации учебной деятельности младших школьников и старшеклассников.

Базой эмпирического исследования выступила МБОУ «Верхнетоемская СОШ» с. Верхняя Тойма Архангельской области и МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18» г. Котлас Архангельской области.

При исследовании мотивов учебной деятельности был использован следующий комплекс методик:

1. Методика «Мотивы учебной деятельности» по методике М.Р. Гинзбурга.
2. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» (по Н.Г. Лускановой).
3. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреевой).

Статистическая обработка данных осуществлялась с применением U-критерия Манна-Уитни.

После проведения эмпирического исследования можно сделать вывод, что гипотеза частично подтвердилась. Сравнивая уровень мотивации учебной деятельности школьников разных уровней обучения, можно сделать вывод о том, что наиболее высоким уровнем мотивации учебной деятельности характеризуются младшие школьники, за период обучения в школе уровень мотивации учебной деятельности обучающихся снижается.

Нами было выявлено, что обучающиеся городской школы характеризуются более высоким уровнем мотивации учебной деятельности на ступени начального и основного общего образования, по сравнению со школьниками сельской школы. Старшеклассники сельских школ демонстрируют более высокий уровень мотивации, по сравнению со старшеклассниками городских школ.

В исследовании выявлены половозрастные различия мотивации учебной деятельности за период школьного обучения:

- в городской школе мальчики характеризуются более высоким уровнем мотивации, по сравнению с девочками, на ступенях начального и среднего (полного) общего образования; девочки более мотивированы на обучение на ступени основного общего образования;
- в сельской – мальчики характеризуются более высоким уровнем мотивации, по сравнению с девочками, на ступени основного общего образования; уровень мотивации учебной деятельности девочек выше, чем у мальчиков на ступени среднего (полного) общего образования.

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 2012. 43 с.
2. *Карпова Е.В.* Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ, 2007. 570 с.
3. *Марков А.К.* Мотивация учебной деятельности школьника // Вопросы психологии. 2009. № 3. 136 с.
4. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 2014. 144 с.
5. *Якобсон П.М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 2012. 173 с.

Связь детско-родительских отношений и Я-концепции младших подростков

Канчукова Ю.Г.

*студент факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Научный руководитель – Кузнецова О.В.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
возрастной психологии имени профессора
Л.Ф.Обуховой ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kuznecovaov@mgppu.ru*

В современной психологии под Я-концепцией понимается совокупность всех представлений индивида о самом себе, сопряженных с их оценкой. В это понятие входят отношение человека к самому себе

или к отдельным своим качествам, субъективные эмоциональные переживания, а также потенциальные поведенческие реакции. Я-концепция формируется под воздействием различных внешних влияний, которые испытывает индивид. В детстве именно семья закладывает основу Я-концепции. Родители практически всегда выступают для ребенка значимыми другими, и, соответственно, именно родительское воспитание, подражание им играют важную роль в формировании поведения и личностных черт у детей.

Ребенок растет и, по мнению многих исследователей, уже в младшем подростковом возрасте начинается перестройка мышления, качественно изменяется поведение подростка, происходит открытие собственного Я как хозяина своей собственной биографии. Клинические исследования, выполненные в институте Гезелла, свидетельствуют о резком усилении негативных эмоциональных проявлений в домашнем поведении 11-летних школьников. На этот возраст приходится пик эмоциональной нестабильности [5]. Как для младшего подростка, так и для его родителей – это сложный возрастной период, и качество его прохождения будет сказываться на дальнейшем развитии личностных качеств ребенка. В нормально функционирующей семье, где нет удушающей любви, но есть теплые отношения с детьми, совместно выработанные правила поведения, последовательность и поощрение растущей автономии, происходит плавный переход от детско-взрослых отношений авторитета послушания к более партнерским отношениям. Дисфункциональные же семьи «застревают» на каких-либо промежуточных стереотипах взаимоотношений, вокруг которых разворачиваются бои и нарастает враждебность [5].

В процессе взаимодействия с детьми родители обычно имеют целый запас разных методов воспитания. Но одна или несколько тенденций в отношении с ребенком может проследиваться чаще остальных и быть ведущей в семейном воспитании. Достаточно изучены последствия влияния различных типов детско-родительских отношений на поведение и личность ребенка.

Так, в семьях, где преобладает эмоционально-отвергающий тип воспитания, в котором много игнорирования потребностей ребенка, лишение любви, заботы и внимания, где отсутствует принятие, а присутствуют упреки, формируется агрессивно настроенная, апатичная, неуверенная в себе личность.

Для семей с преимущественно авторитарным стилем воспитания характерно стремление родителей максимально подчинить детей своему влиянию, пресечь их инициативу, жестко добиваться своих требований, полностью контролировать их поведение, интересы и даже желания. Подростки из таких семей стремятся получить одобрение от родителей и социума любыми способами, зачастую даже не осознавая своих истинных желаний и потребностей.

Либеральный тип воспитания – это полная противоположность авторитарному. Родители почти или совсем не ограничивают поведение своих детей. В такой ситуации ребенок практически лишен родительского руководства. Если у родителей присутствуют негативные чувства относительно поведения ребенка, они стараются их сдерживать, боясь навредить формирующейся психике своего ребенка. Как следствие, родители перестают выполнять непосредственные родительские функции, в частности, устанавливать необходимые запреты для своих детей. Поведение детей и подростков из таких семей не соответствует требованиям взрослых. В этом случае дети склонны к агрессивности и непослушанию, ведут себя импульсивно, нетребовательны к себе.

Еще один тип воспитания – симбиотический. Он отличается чрезмерной опекой, постоянным контролем, тщательным наблюдением за ребенком. Родители, которые так воспитывают своих детей, в большинстве случаев имеют повышенный уровень тревожности и различные страхи, они постоянно боятся, что с ребенком может что-то случиться. Хотя гиперопека базируется якобы на любви, такой тип общения имеет негативные последствия – личность растет несамостоятельной, нерешительной, в коллективе ребенка могут игнорировать, не замечать. Тревожность подростков из таких семей часто высокая, а уверенность в себе низкая.

На данный момент существует большое количество диагностических средств для определения типа родительского воспитания. На нескольких мы остановимся подробнее. Опросник «Подростки о родителях» (ПОР) – методика психологической диагностики детско-родительских отношений, раскрывающая содержательный характер и специфику воспитательной практики с точки зрения подростков 13–18 лет. Адаптирован был в НИПНИ им. Бехтерева Вассерманом Л.И., Горьковой И.А., Ромицыной Е.Е., состоит из 50 вопросов, выполняется отдельно на каждого родителя. Эта методика позволяет выявить такие факторы, как доброжелательность, враждебность, автономия, директивность и непоследовательность воспитания.

Полную и дифференцированную картину детско-родительских отношений глазами подростков позволяет выяснить методика «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП), разработанная Трояновской П.В. В опросник входят 108 вопросов и 8 фраз, которые необходимо закончить. Заполняется отдельно для матери и для отца, включает в себя 19 шкал, объединенных в группы. 1 блок описывает эмоциональные отношения родителей и подростка, 2 блок – особенности общения и взаимодействия, 3 блок – уровень контроля в семье, 4 блок – противоречивость или непротиворечивость отношений и 5 блок – дополнительные шкалы, которые включают в себя: удовлетворение потребностей, неадекватность образа ребенка, отношение со вторым родителем и шкалу, содержащую открытые вопросы, которые помогают

подростку описать те положительные и отрицательные ценности, которые оказывают влияние на отношения с родителем.

Для более обширного изучения детско-родительских отношений существуют методики, связанные друг с другом, они измеряют одни и те же параметры взаимодействия как у родителя, так и у ребенка. К такому диагностическому материалу относится опросник изучения взаимодействия родителей с детьми Марковской И.М. (ВРР). Он включает в себя 60 вопросов. Для родителей и детей бланки отличаются. В методике 10 диагностических шкал: нетребовательность-требовательность, мягкость-строгость, автономность-контроль, эмоциональная дистанция-близость, отвержение-принятие; отсутствие сотрудничества-сотрудничество; несогласие-согласие; непоследовательность-последовательность; авторитетность родителя и удовлетворенность отношениями с ребенком (родителем).

Изучать тип детско-родительского взаимодействия можно также со стороны родителей. Примером может служить опросник стиля родительского воспитания (АСВ) Эйдмиллера Э.Г. и Юстицкиса В.В. Есть отдельный вариант для родителей с детьми 3–10 лет и для родителей с детьми 11–21 года. По задумке авторов, с помощью этой методики можно ответить на два вопроса, первый – как родители воспитывают своего ребенка? Второй – почему они его так воспитывают? Ответ на первый вопрос дают такие шкалы, как уровень протекции в процессе воспитания; степень удовлетворения потребностей ребенка; количество и качество требований к ребенку в семье; строгость санкций за нарушение требований ребенком; неустойчивость стиля воспитания.

Разобраться с ответом на второй вопрос помогают дополнительные шкалы: расширение сферы родительских чувств (РРЧ); предпочтение в подростке детских качеств (ПДК); воспитательная неуверенность родителя (ВН); фобия утраты ребенка (ФУ); неразвитость родительских чувств (НРЧ); проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (ПНК); вытеснение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК); сдвиг в установках родителя к ребенку в зависимости от его пола (ПМК и ПЖК).

Еще одной методикой для изучения типа детско-родительских отношений со стороны матерей и отцов является опросник родительских отношений Варги-Столина (ОРО) 1988 г. Этот диагностический инструмент помогает выявить отношение в семье к ребенку. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, отмечаемых в общении с детьми, особенностей восприятия, особенностей понимания характера и личности ребенка, его поступков [2]. В опроснике 61 вопрос, заполняется родителем ребенка, включает в себя 5 шкал: принятие/отвержение; кооперация (образ социальной желательности); симбиоз; авторитарная гиперсоциализация и маленький неудачник.

Для изучения личностных особенностей в арсенале психологов присутствуют различные методики, которые позволяют определить Я-концепцию подростков. Одним из старейших диагностических инструментов в психологии является метод наблюдения. Как часто говорил Д.Б. Эльконин, «острый психологический глаз важнее глупого эксперимента» [3, с. 35]. В работе используются разные вариации метода наблюдения. Мы рассмотрим «Карту наблюдений» английского исследователя Д. Стотта. Адаптация этой методики была проведена в НИИ психоневрологии им. В.М. Бехтерева (Исурина Г.Л., 1976; Мурзенко В.А., 1979). В ее основе лежит фиксация отдельных форм дезадаптированного поведения по результатам длительного наблюдения за ребенком. Формы поведения объединены в 16 групп, называемых синдромами или симптомокомплексами. С помощью этой методики можно получить информацию о недостатке доверия к новым людям, вещам, ситуациям; ослабленности (астенизации); уходе в себя; тревожности по отношению к взрослым; враждебности по отношению к взрослым; тревоге по отношению к детям; недостатке социальной нормативности (асоциальности); гиперактивности; враждебности к детям; эмоциональном напряжении; невротических симптомах.

Диагностическим методом изучения личностных особенностей подростка является шкала «Я-концепции» для детей. Авторы – Пирс Е., Харрис Д. Адаптация и нормирование осуществлены Прихожан А.М. в 2002 году. Вариант дополнен контрольной шкалой – шкалой социальной желательности [4]. Опросник состоит из 90 вопросов, применяются два варианта бланков: для мальчиков и для девочек. В полученных данных мы можем увидеть уровень самооотношения подростка и проанализировать такие шкалы, как поведение (П); интеллект, положение в школе (И); ситуация в школе (Ш); внешность, физическая привлекательность, физическое развитие как свойства, связанные с популярностью среди сверстников (В); тревожность (Т); общение (О); счастье и удовлетворенность (У); положение в семье (С); уверенность в себе (У).

Для измерения самооценки детей и подростков существует методика Дембо–Рубинштейн, модифицированная Прихожан А.М. В ней есть бланки как для младших школьников, так и для подростков. В данной статье рассмотрим подростковый вариант. На бланке расположены 7 вертикальных линий размером 100 мм, представляющих собой биполярные шкалы. Соответственно: 0 – здоровый–больной; 1 – хороший характер–плохой характер; 2 – умный–глупый; 3 – способный–неспособный; 4 – авторитетен у сверстников–презирается сверстниками; 5 – красивый–некрасивый; 6 – уверенный в себе–неуверенный в себе. Подростки по ним оценивают свои способности, возможности, характер. Затем исследователь определяет уровень самооценки и уровень притязаний по каждой шкале, а также пока-

затели расхождения самооценки и уровня притязаний. Для итоговой оценки средние данные испытуемого и его результаты по каждой шкале сравниваются со стандартными значениями.

Тип родительского отношения как целостная характеристика родительских установок, эмоционального отношения к ребенку, уровня компетенции является значительным фактором становления Я-концепции в детском возрасте, определяет когнитивное развитие ребенка, его позицию по отношению к миру. Исходя из этого, существует необходимость в определении взаимосвязи типа детско-родительских отношений и Я-концепции младших подростков. Исследования по этой теме позволят более дифференцированно изучить полученные данные.

Представим проект исследовательской работы, посвященный изучению вышеобозначенной проблемы. В изучении Я-концепции младших подростков, сформированной при различных типах детско-родительских отношений, гипотезой исследования стало предположение о существовании связи между разными типами детско-родительских отношений и Я-концепцией младших подростков. Для выявления типов детско-родительских отношений планируется применить опросник «Подростки о родителях» (ПОР) в адаптации Вассермана Л.И., Горьковой И.А., Ромицыной Е.Е. и опросник взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской (ВРР); для диагностики Я-концепции младших подростков – изучение особенностей Я-концепции (Пирс Е., Харрис Д.) в адаптации Прихожан А.М. Цель данного исследования – выявить особенности Я-концепции младших подростков, сформированной при различных типах детско-родительских отношений. В результате исследования планируется получить расширенные данные по Я-концепции в младшем подростковом возрасте, типам детско-родительских отношений и их связи, а также анализ психологической, социологической и педагогической литературы, посвященной вопросам самоконцептуализации, что позволит выделить большое число переменных, относящихся к укладу семейной жизни, которые исследователи связывают с формированием Я-концепции у детей.

Практическая значимость данной работы определяется возможностью применять результаты исследования в практике психологического консультирования, также результаты и выводы исследования могут быть полезны родителям, воспитывающим младших подростков, для повышения их психологической компетенции. «Современные научные исследования, а также психологическая практика свидетельствуют о важности полноценного общения ребенка и взрослого, благоприятного стиля общения, адекватной родительской позиции. В связи с этим ознакомление родителей и учителей со способами общения с детьми, оказания им психологической поддержки, создания в семье ... и школе климата, способствующего психологическому благополучию личности, является одним из главных направлений психологического просвещения» [1, с. 207].

Литература

1. *Кузнецова О.В.* Введение в профессию: психолог: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Л.Ф. Обуховой. М.: Издательство Юрайт, 2019.
2. *Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи. М.: Изд. центр Академия, 2007.
3. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. Учебник для вузов. М.: Высшее образование; МГППУ, 2008.
4. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005.
5. *Цукерман Г.А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3.

Кибербуллинг как угроза психологическому здоровью школьника

Кувшинова А.А.

*студент 1 курса магистратуры факультета
«Государственное и муниципальное управление» института
ИЯСКУ, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
cuvshinova.an@yandex.ru*

Научный руководитель – Савченко И.А.

*кандидат политических наук, доцент кафедры
«Теория и практика управления» института
«Иностранные языки, современные коммуникации и
управление», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
savchenkoia@mgppu.ru*

Цифровизация является неотъемлемым продуктом развития современного общества. Цифровое сообщество насчитывает порядка 3,2 миллиарда пользователей по всему миру, при этом более 50 % из них – это несовершеннолетние граждане [1]. Важно понимать, что при таком раскладе существуют явные угрозы для психологического здоровья несовершеннолетних, в частности, школьников, со стороны других пользователей цифрового сообщества [3]. Одной из таких угроз, которая наиболее часто встречается в интернет-сообществе, является кибербуллинг. Кибербуллинг – это продолжительная травля, оскорбления, которые осуществляются при помощи современных средств коммуникации и, как правило, носят продолжительный характер. Наиболее уязвимы к кибербуллингу школьники в возрасте 11–16 лет, у которых в пубертатный период развития высока чувствительность к оскорблениям и неудачам [1].

Исследования в области кибербуллинга в России приводят печальную статистическую отчетность: согласно полученным данным компании Microsoft, практически 50 % опрошенных школьников в возрасте 8–17 лет заявили о том, что были жертвами интернет-травли [1]. То же

исследование выявило, что Россия занимает пятое место по распространенности кибербуллинга среди 25 опрошенных стран [2].

Для того, чтобы выявить, насколько кибербуллинг распространен среди современных школьников, нами было проведено исследование, в котором мы опросили 60 школьников государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы в возрасте 9–18 лет.

Опрос состоял из следующих вопросов:

1. Часто ли вы сидите в интернете;
2. Вы знаете, что такое «кибербуллинг»;
3. Вас когда-нибудь оскорбляли в интернете;
4. Влияло ли мнение других пользователей о вас в интернете на ваше настроение;
5. Говорили ли вы кому-нибудь о том, что вас оскорбляют в интернете;
6. Оскорбляли ли вы кого-нибудь в интернете.

Обработанные данные опроса показали следующую картину:

1. На вопрос о том, насколько часто школьники сидят в интернете, 47 человек ответили, что сидят там по 12–16 часов. При этом 20 человек из данной группы – школьники в возрасте 8–11 лет, а остальные 27 – школьники в возрасте 12–18 лет. 13 человек ответили, что интернет им нужен по необходимости;
2. На вопрос о том, знакомы ли школьники с таким термином, как «кибербуллинг», 48 человек ответили, что знакомы, а остальные, чей возраст колеблется в диапазоне от 8 до 13 лет, ответили, что никогда о нем не слышали;
3. 38 опрошенных школьников ответили, что их оскорбляли в интернете. Преимущественно оскорблениям подверглись школьники 12–18 лет;
4. 38 опрошенных школьников, которые подвергались оскорблениям в интернете, заявили о том, что настроение после интернет-атаки у них ухудшилось, а 4 человека в возрасте 9–12 лет заявили о том, что у них начала болеть голова и самочувствие ухудшилось;
5. Из 38 опрошенных школьников, подвергшихся кибербуллингу, только 5 сказали об этом своим друзьям, остальные не рассказали об этом никому;
6. Из 60 опрошенных школьников только 10 признались в том, что оскорбляли других пользователей в социальных сетях. При этом самому младшему из опрошенных – 11 лет, а самому старшему – 16 лет.

Таким образом, проведенное исследование показало, что современные российские школьники все чаще становятся жертвами кибербуллинга. Кибербуллинг в негативном ключе влияет на их психологическое здоровье, а у жертв-школьников начальных классов данный вид травли вызывает также физиологические проблемы, в том числе голов-

ную боль. К сожалению, исследование показало, что жертвы кибербуллинга школьного возраста не делятся своими проблемами с родителями и педагогами, а все держат в себе. Для сохранения психологического здоровья подрастающего поколения очень важно, чтобы педагоги, психологи и родители знали о том, что происходит в цифровом сообществе с их подопечными, а также могли поговорить на эту тему с теми, кого травят в интернете, и помочь жертвам кибербуллинга.

Литература

1. *Беспалов Е.И.* Результаты онлайн-исследования «Юный интернет-пользователь» в 2010 году. URL: <http://www.friendlyrunet.ru/files/281/110530-otchet.pdf>
2. *Кондрашкин А.В., Хломов К.Д.* Девиантное поведение подростков и Интернет: изменение социальной ситуации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. М., 2012. № 9 (3).
3. *Кувшинова А.А.* Конфликты в социальных сетях: кибербуллинг // Актуальные проблемы современной психологии и педагогики. Сборник научных статей / Под общей редакцией К.Г. Караханян. Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2017.

Цифровые технологии: современное средство социального взросления детей младшего школьного возраста

Стрельцова А.А.

*студент факультета психологии
МГОУ, Мытищи, Россия,
streltsova_nastyusha@bk.ru*

*Научный руководитель – Кузьминов Н.Н.
кандидат психологических наук, факультет
психологии МГОУ, Мытищи, Россия,
Delo1966@yandex.ru*

Современное общество является динамичной системой, непрерывно развивается и ставит перед собой все новые, на первый взгляд сложные задачи. Для их достижения создаются и совершенствуются различные цифровые технологии, которые являются неотъемлемой составляющей нашей жизни.

В современном обществе информационные процессы являются одной из важнейших составляющих жизнедеятельности человека и социума. Развитие глобального процесса информатизации и цифровых технологий общества ведет к формированию не только новой информационной среды обитания людей, но и нового, информационного уклада их жизни и профессиональной деятельности, нового формата человека в обществе.

Сетевые коммуникации, компьютеры, мультимедиа уверенным шагом вошли в наше общество. Уже трудно представить себе, что бы случилось, если бы хоть на один день люди отказались от взаимодействия с цифровыми технологиями. Ведь они наделяют нас широким спектром возможностей, а именно: обмен накопленным опытом и знаниями; общение людей вне зависимости от их местоположения; осуществление сложных и объемных математических вычислений; появление дистанционного обучения и многое другое.

Следует отметить, что приобщение человека к благам цифрового мира начинается с самого детства. Ребенок ежедневно видит, как родители, окружающие его люди пользуются различными цифровыми технологиями, поэтому он привыкает к их постоянному присутствию. В раннем детстве они уже становятся активными потребителями, просматривая любимые мультфильмы и детские программы. В дошкольном возрасте дети с интересом знакомятся с мобильными телефонами, планшетами, игровыми приставками. К 6–7 годам, что соответствует младшему школьному возрасту, дети не только умеют использовать, но и применяют в своей практической деятельности различные цифровые технологии, становясь частью современного информационного общества.

Социальное взросление детей – важный показатель зрелости общества. Социально зрелого от социально незрелого гражданина отличают многие факторы: неумение адекватно решать социальные и эмоциональные задачи, быть социально и экономически не развитым и не социальным человеком. Социальному взрослению детей способствуют многие факторы и социальные институты: семья, школа, окружение. Сегодня многие исследователи указывают на современные незаметные средства – это гаджеты, цифровые технологии. Однако, как и у любой медали, у цифровых технологий есть две стороны: возможности и риски [1].

Сегодня, когда стратегическим ресурсом развития общества выступает информация, становится очевидным, что современное образование с использованием электронных образовательных и цифровых ресурсов может ускорить процесс получения и усвоения знаний.

Рассмотрим более подробно возможности цифровых технологий в рамках младшего школьного возраста на основе 5 основных составляющих жизни ребенка.

Безопасность. Цифровые технологии помогают родителям отслеживать местоположение ребенка в течение дня, что уменьшает риск попадания младшего школьника в ситуацию опасности. Для этого ребенку необязательно иметь смартфон последней версии, достаточно иметь умные детские часы (смарт-часы). Их цена ниже, чем у смартфонов, и они обладают рядом преимуществ, например: на них не могут позвонить люди с посторонних мобильных устройств, ребенок не отвлекается на игры и прочие приложения, родители всегда знают о местоположении

ребенка и могут при необходимости прослушать, что сейчас происходит рядом с младшим школьником. Таким образом, мы говорим не только о безопасности ребенка, но и спокойствии его родителей. Это помогает выполнять важные социальные вопросы как детям, так и родителям.

Обучение. Значительный вклад цифровые технологии внесли в сферу образования, сделав ее более доступной. На данный момент существует множество онлайн-занятий, дистанционных курсов, обучающих интерактивов, что позволяет детям, особенно с ограниченными возможностями здоровья, получить качественное образование, не подвергая себя излишним нагрузкам. Дистанционное обучение, появившееся в России более 20 лет назад, уже доказало свою эффективность, подготовив за эти годы большое количество высококвалифицированных специалистов.

Цифровые технологии играют огромную роль и в классно-урочной форме обучения. Они помогают сделать информацию более наглядной, занимательной, что способствует улучшению уровня усвоения нового материала младшими школьниками. Приведем пример: учитель, используя инновационные технологии, может продемонстрировать классу процесс протекания природных явлений, которые в обычной жизни нам сложно увидеть невооруженным глазом, либо же это представляет опасность для нашего здоровья. Также учитель может предложить обучающимся погрузиться в то или иное историческое событие, примерить на себя роль представителя определенной эпохи, познакомиться с великими людьми сквозь века. Простор для фантазии велик, главное уметь грамотно применить доступные нам технологии.

Говоря об образовании, в частности, младших школьников, важно отметить, что с помощью электронно-образовательных ресурсов они могут найти любую необходимую им учебную информацию; заниматься саморазвитием, изучая удивительный мир науки. Как мы видим, цифровые технологии обладают огромным познавательным потенциалом. Социально важным фактором является способность самообучения, а этому способствуют цифровые технологии [2].

Общение. Зачастую близкие нам люди, друзья находятся по той или иной причине вдали от нас, а так хочется не терять связь с ними. На помощь нам приходят сетевые коммуникации, позволяющие общаться, видеться с человеком вне зависимости от его местоположения. Младший школьник очень болезненно переносит даже временное расставание с родными, друзьями, поэтому использование им сетевых коммуникаций является верным решением в данной ситуации.

Творчество. Возраст младших школьников является сензитивным для развития творческих способностей. Но у родителей, в силу определенных причин, не всегда есть возможность отдать ребенка в тематический кружок или на дополнительные занятия. Однако данная проблема может быть решена с помощью интернет-технологий. В сети Интернет

можно найти обучающие видео, обучающие блогерские программы на всевозможные темы для любой возрастной группы. Ребенок может заниматься в любое удобное ему время, находясь при этом под присмотром родителей. Умение пользоваться цифровыми технологиями повышает уровень социабельности детей [4].

Мобильность. Цифровые технологии позволяют младшему школьнику быстро связаться с родителями, чтобы уточнить интересующий его вопрос; посмотреть расписание и домашнее задание в электронном дневнике, узнать погоду на завтра и многое другое. Все это позволяет ребенку приобрести такое качество, как мобильность. Ведь теперь он может действовать быстро и эффективно, не затрачивая время на долгий поиск нужной информации.

Однако, несмотря на наличие такого большого количества положительных сторон цифровых технологий, они могут подвергать младшего школьника значительным рискам, но в данной статье этот вопрос мы не рассматриваем.

Таким образом, цифровые технологии являются важным социальным фактором, которые влияют на личность младшего школьника, как обучающего характера, так и социального воздействия. Практика показывает, что использование цифровых образовательных ресурсов в начальной школе – мощное средство для создания оптимальных условий работы на уроке, способствующее социализации детей. Но оно должно быть целесообразно и методически обосновано. Электронные и цифровые ресурсы в социальном взрослении детей младшего школьного возраста следует использовать только тогда, когда это использование дает неоспоримый педагогический эффект, и ни в коем случае нельзя считать применение компьютера данью времени или превращать его в модное увлечение [3].

Таким образом, использование цифровых образовательных технологий, игр открывает безграничный комплекс методик для социального взросления детей младшего школьного возраста, которые находятся в открытом доступе.

В данной статье была показана цифровизация в образовании в следующих аспектах: как предмет изучения, как средство обучения, как инструмент автоматизации учебной деятельности и социального взросления.

Литература

1. Кузьминов Н.Н., Кузьминова А.Н. Реализация государственной стратегии духовно-нравственного воспитания студентов как средство подготовки востребованных специалистов. // Статья. Сборник трудов. Педагогическое образование: вызовы 21 века. Материалы 7-ой Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академия РАО В.А. Сластёнина: в 2-х ч. Ч. 2. Рязань: Издательство «Концепция», 2017. 336 с.

2. Мельников Т.Н., Потанина Л.Т. Современные информационно-коммуникативные технологии в дошкольной образовательной организации: учебно-методическое пособие. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 138 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Пособие для учителей. М., 2002. 220 с.
4. Шишова А.В., Кузьминов Н.Н. Активные методы обучения как условие эффективной социализации и социального взросления младших школьников // В сборнике: Актуальные проблемы психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований. Сборник статей Международной научно-практической конференции «XIII Левитовские чтения»: в 2-х томах. Министерство образования Московской области; ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет», Факультет психологии, 2018. С. 91–95.

Профессиональные качества педагогов в современном цифровом обществе

Прыгин Г.С.

*доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики и психологии
им. З.Т. Шарафутдинова, ФГБОУ ВО
«Набережночелнинский государственный
педагогический университет»,
Набережные Челны, Россия*

Гарипова Ю.М.

*аспирант 2 курса, ФГБОУ ВО
«Набережночелнинский государственный
педагогический университет»,
Набережные Челны, Россия,
ulyaamirova@mail.ru*

Развитие цифровой экономики, информатизация общества задают совершенно новый, ускоренный ритм жизни. Несомненно, это повлияло на улучшение качества жизни, на доступность информации и различных услуг, в том числе и образовательных. Цифровую экономику в сфере образования должны развивать педагоги, студенты педагогических учебных заведений (Панюшкина Е.В., 2018). Вместе с тем новые условия задают новые требования к современному педагогу.

Цифровизация информации значительно ускоряет ее поток, поэтому для педагогов особенно важным становится мониторинг новых тенденций и незамедлительное использование их в процессе стратегического планирования и поиска актуальных решений. Об этом, в частности, пишет Е.М. Малкова, характеризуя тренды развития современного общества. Влияние этих тенденций на образовательные органи-

зации может не только существенно ускорить темпы происходящих в них изменений, но и привести к полной смене традиционных моделей системы образования. В то же время мониторинг новых тенденций и их внедрение сулят большую выгоду тем образовательным организациям, которые сумеют их предвосхитить и воспользоваться открывающимися возможностями (Малкова Е.М., 2017).

Итак, традиционные подходы в образовании себя изживают, современное общество предъявляет педагогу новые требования, ключевые из них, по нашему мнению: инновационность/креативность, владение новыми технологиями, открытость новой информации и высокая скорость принятия решений.

1. **Инновационность/креативность.** Процесс непрерывного развития общества требует от современного педагога нестандартного мышления, умения генерировать инновационные идеи в осуществлении учебно-воспитательного процесса. Очевидно, что с развитием общества в первую очередь меняется и молодое поколение учащихся, следовательно, и стандартные подходы в обучении и воспитании зачастую становятся неэффективными. В связи с информатизацией общества у некоторых людей срабатывает «блокировка» к восприятию информации, и педагогу важно в своей профессиональной деятельности создавать крепкую эмоциональную связь с обучающимися для того, чтобы эту «блокировку» снять. На наш взгляд, данная компетенция неразрывно связана с эмоциональным и социальным интеллектом педагога. Под эмоциональным интеллектом принято понимать способность человека понимать и воспринимать свои эмоции и эмоции других людей, умение распознавать и контролировать их. Социальный интеллект представлен учеными как способность воспринимать внутренние состояния себя и других, мотивы, поведение и оптимально действовать на основе этой информации (Угрюмова Н.В., 2013).
2. **Технологии.** Всевозможные технологические новшества постоянно меняют учебно-воспитательный процесс, способы и характер взаимодействия с учащимися и коллегами, и этот процесс будет продолжаться, потому что технологии развиваются ускоряющимися темпами. В последнее время активно начали развиваться нейросети, бурное развитие технологий оказывает влияние на все сферы жизни – меняется то, как люди мыслят и взаимодействуют друг с другом. На смену старым привычкам приходят новые алгоритмы решения повседневных задач. Изменения в поведении потребителей требуют гибкости от педагогов, новые технологии требуют новых знаний и навыков; они предполагают жесткий контроль за показателями эффективности, глубокий анализ учебно-воспитательного процесса и гибкие отношения с обучающимися. Успеха добьются те учителя, которые не будут жалеть времени, сил и денег

на развитие этих навыков, конечно же, выиграет тот, кто найдет к новшествам и технологиям оригинальный подход. Умение педагога уловить новые тенденции в эффективных способах, методах, формах обучения и воспитания школьников даст возможность учителям повысить эффективность не только их образовательной деятельности, но и быстро распространить новые ЗУН среди коллег, тем самым повысить уровень развития образования в своем образовательном учреждении, регионе, стране и, возможно, даже во всем мире. Здесь нельзя не оценить значимость педагогической проницательности для развития образования в целом. Педагогическая проницательность представляется нам как качество педагога, которое предполагает своеобразный трендхантинг в сфере образования. Трендхантинг в буквальном переводе (от англ. trend – «общее направление, тенденция»; cool – «клевый, крутой»; hunting – «охота») означает «охота за тенденциями», «охота за крутым». Термин подразумевает собой сбор информации в среде потенциальных потребителей и рассматривается как один из инструментов трендвотчинга. Это своеобразное «подглядывание» новых трендов, зарождающихся в обществе (Маковецкая М., 2009).

3. **Открытость новой информации.** С самого начала зарождения педагогической профессии человек, дающий знания другим, всегда считался беспрекословным авторитетом. В связи с этим социальным стереотипом в обществе прочно укрепилось мнение, что педагог, учитель – это человек сам по себе очень умный, умудренный опытом специалист в некой области. И, как правило, каждый учитель, возможно даже неосознанно, получив высшее образование и приобретая опыт профессиональной деятельности, считает себя высококвалифицированным специалистом. Все это приводит к тому, что большинство педагогов с осторожностью относятся к новой информации, а некоторые из них умышленно избегают ее. Большинство учителей закрыты от новых знаний. Под открытостью педагога новой информации мы понимаем личностную характеристику педагога, которая представляет собой способность адекватно принимать идеи, ситуации и людей, даже если они качественно отличаются от привычных, устоявшихся. На наш взгляд, педагоги, обладающие данной характеристикой, охотнее применяют разнообразные методы обучения и воспитания, а также на основе нового опыта проявляют креативность в своей профессиональной деятельности.
4. **Скорость принятия решений.** Сегодня важна скорость во всем: в считывании и восприятии информации, в бытовой жизни, наконец, никто не готов ждать подолгу, все хотят все и сразу. Недалек тот день, когда привычную поговорку «время – деньги» вытеснит из нашего обихода более актуальная «скорость – деньги». Быстро придумал, быстро сде-

лал (в крайнем случае, быстрее всех скопировал). На скорость влияет также и то, что создавать контент стало проще, при минимальных средствах любой человек может создать яркий запоминающийся креатив, короткие и простые сообщения могут быть намного эффективнее сложных длинных историй (Малкова Е.М., 2017). Здесь большое влияние на эффективность профессиональной деятельности педагога, по нашему мнению, оказывает педагогическая интуиция.

Педагогам для повышения эффективности своей работы с детьми и молодежью необходимо развивать у себя такие качества, как инновационность/креативность, педагогическая проницательность в области современных технологий, открытость новой информации, скорость принятия решений через развитие педагогической интуиции. Развитие данных качеств позволит педагогам не только повысить эффективность своей работы с обучающимися, но и с большей эффективностью выявлять мотивированных к обучению детей и молодежь тех образовательных организаций, в которых они работают.

Современные требования общества и экономики страны не учитывают индивидуальные особенности проявления профессионально важных качеств педагогов по отбору ими информации, значимой для их педагогической деятельности. Педагогическая интуиция и другие профессионально важные качества часто используются в работе современных учителей, но их концепция и пути развития вышеописанных профессионально важных качеств не всегда ясны. В то же время, например, высокоразвитая педагогическая интуиция как способность учителя быстро принимать решения позволяет упростить и ускорить процесс принятия профессиональных решений, что особенно важно для современных учителей.

Исследование педагогической интуиции, особенностей проявления и развития, ее связи с другими личностными характеристиками педагога требуют дальнейшей проработки для ее понимания и использования. Рассмотрение педагогами ее использования в своей профессиональной деятельности помогло бы им значительно сократить время, затрачиваемое на принятие педагогически целесообразных решений. В дальнейшем мы продолжим работу над изучением профессиональной интуиции педагога через нахождение связи со способностями эмоционального интеллекта, стилем принятия профессиональных решений, типом саморегуляции деятельности человека и другими характеристиками. Результаты исследования интуитивных способностей можно будет использовать при разработке тренинговых упражнений для будущих учителей, кейсов по развитию умения быстро принимать профессиональные решения.

Литература

1. *Маковецкая М.* Трендхантинг. Взгляд из послезавтра. URL: http://www.chaskor.ru/article/trendhanting_vzglyad_iz_poslezavtra_12282

2. *Малкова Е.М.* Проблемы и перспективы развития современной управленческой концепции маркетинга изменений // Тренды развития современного общества: управленческие, правовые, экономические и социальные аспекты. Сборник научных статей 7-ой Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2017. С. 136–141.
3. *Панюшкина Е.В.* Цифровизация экономики через реформу в системе российского образования // Современная наука: проблемы и перспективы развития. Международная научно-практическая конференция. Сборник статей: в 3 частях. 2018. С. 145–149.
4. *Угрюмова Н.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте и эмоциональной креативности в психологии // Психологические науки. 2013. № 1. С. 30–32. М., ООО «Законные решения».

Внутренняя структура развивающего цифрового ресурса для младших школьников

Чудинова Е.В.

*кандидат психологических наук, ведущий научный
сотрудник ФБГНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
Chudinova_e@mail.ru*

Чтобы понять, может ли детская работа за компьютером носить развивающий характер или она наносит вред, сокращая время на безусловно важные занятия и снижая мотивацию к «трудной» деятельности, нужно определить место действий ребенка за компьютером в общей структуре его деятельности.

Это место, в первую очередь, определяется тем, включен ли цифровой ресурс, с которым работает ученик, в учебную деятельность класса под руководством учителя, или ребенок взаимодействует с цифровым ресурсом самостоятельно, при этом неважно, кто был инициатором этого взаимодействия (учитель, сам ребенок, родители или другие люди).

Рассмотрим обе эти ситуации.

В ситуации разворачивания учебной деятельности в классе цифровые ресурсы имеют смысл лишь «в мелкой нарезке», поскольку если разворачивается именно учебная деятельность, то есть совместная работа класса по решению учебной задачи [1], то цифровой ресурс может быть включен в нее лишь в функциях средства для постановки проблемы (иллюстрация, фото, видеофрагмент, цифровая лаборатория), средства фиксации детских гипотез и их наглядного представления классу (ресурс типа «конструктор гипотез»), средства организации дискуссии (см., например, [2]), средства оформления найденного решения (технические средства – программы типа «power point» или оформительские программы под специальные задачи), средства конкретизации найденного решения (ресурсы типа «конструктор»), средства организации уяснения и отработки (тренажеры).

В случае осмысленного использования ресурса на уроке он поддерживает совместную работу класса: позволяет заострить проблему, сократить время на обсуждение и анализ гипотез, поскольку их можно представить сразу в более внятном и пригодном для обсуждения виде, или разнообразить отработку операций. Сама учебная деятельность при этом не меняет своей структуры и содержания, просто ее организация может быть более эффективной в смысле общей организации процесса. Это, в свою очередь, означает, что цифровые ресурсы, которые А) «мелко нарезаны», то есть фрагментарны, Б) имеют строго ограниченную функцию, В) встраиваемы в совместно-разделенную учебную деятельность младших школьников, – безусловно работают на развитие мышления и сознания детей.

Совершенно другая ситуация – самостоятельное взаимодействие ребенка с цифровым ресурсом, при этом неважно, кто был инициатором этого взаимодействия. Здесь нужно учитывать, что все взаимодействие ребенка с ресурсом – это, на самом деле, взаимодействие со «встроенными» в ресурс взрослыми (сценаристом, дизайнером, программистом). Такой ресурс может встраиваться в жизнь ребенка по-разному, в зависимости от того, на какие детские умения он опирается и какие замещает.

Рассмотрим разные типы цифровых ресурсов в отношении к тому, как они могут влиять на развитие детских умений и способностей, не претендуя на полноту типологии.

А) Обретение «могущества». Некоторые ресурсы замещают собой те умения, которые у ребенка еще отсутствуют (кстати, та же ситуация бывает и со взрослыми). Например, ресурс может что-то сосчитать ВМЕСТО ребенка, красиво представить высказывание (например, Power Point), построить график или диаграмму, которую ребенок еще не умеет строить и так далее. Если это замещение исчерпывает возможности ресурса, то есть ресурс не предлагает ребенку собственного действия, кроме действия по использованию ресурса, то он создает у ребенка иллюзию могущества, собственной умелости, которая довольно беспочвенна и демотивирует его в отношении развития собственных способностей. Зачем я буду рисовать плакат от руки, все равно не сделаю так красиво, как средствами создания презентации и показа ее с экрана?

Если ресурс амплифицирует некоторые возможности детского действия, но при этом создает пространство пробы, о котором речь пойдет ниже, то такое временное или частичное «могущество» может быть оправдано.

Б) Иллюзия достижения. Некоторые ресурсы минимизируют детское действие, обеспечивая минимальное вложение сил в решение задачи (достижение цели) в сочетании с несоразмерно большим эффектом этого действия. Это затягивает ребенка в некую активность, которая приносит ему чувство удовлетворения, но, на самом деле, носит вну-

тренне циклический характер и, естественно, не создает условий для развития детских способностей.

- В) «Метод тыка». Структура ресурса такова, что действие состоит в выборе из нескольких предложенных вариантов, при этом основания выбора могут быть любыми, то есть ресурс не запрещает случайный выбор. Если при этом в структуру ресурса заложена обратная связь, то есть даже случайный верный или неверный выбор приводит к содержательной реакции на это действие, то это может позитивно сказаться на закреплении некоторых действий и даже придать им некую осмысленность. Но, разумеется, о влиянии на развитие в этом случае говорить также не приходится, поскольку полноценная ориентировка в этом случае не вырабатывается.
- Г) Пространство пробы. Наиболее сложным как для сценариста, разрабатывающего замысел, так и зачастую для программиста является тип ресурса, который задает пространство для пробного действия ребенка. Это пространство должно существовать в зазоре между целью (задачей) и результатом и обладать разнообразием возможностей действия. То есть, чтобы решить некую задачу/добиться некоего результата, ребенок не может просто выбрать ответ методом «тыка». Он должен попробовать, покрутить, подвигать, подумать. И на первом месте здесь именно «подумать», потому что, не включив мышление, в таком ресурсе нельзя получить результат [3].

Более простыми по исполнению ресурсами подобного типа являются открытые ресурсы (дивергентные), в которых возможно целое поле результатов, имеющих смысл, но результаты работы ребенка в этом случае требуют внешней оценки, то есть обязательного включения «оценщика» со стороны, хотя бы на этапе завершения работы (другого ребенка, взрослого, класса), потому что в структуру такого ресурса заранее заложить включенную оценку, содержательную реакцию на действия невозможно.

Цифровой ресурс, опирающийся, с одной стороны, на некие готовые умения и способности ребенка, а с другой – предоставляющий ему возможности поиска и пробы, может влиять на развитие ребенка, позволяя ему самостоятельно строить ориентиры (опоры) своего действия.

Таким образом, при проектировании или анализе цифрового ресурса необходимо определять, какие детские действия в структуре ресурса замещены готовыми «взрослыми» действиями, на какие сформированные действия ребенка он опирается и создает ли ресурс пространство пробы, в котором ребенком могут быть выстроены ориентиры новых действий.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. *Зайцева В.Е.* Цифровые образовательные ресурсы как средство организации дискуссии на уроке. URL: https://n-bio.ru/category/produkty/stati_i_knigi?page=1

3. Чудинова Е.В. Возможности пробы и поиска в цифровых образовательных ресурсах для начальной школы. URL: https://n-bio.ru/category/produkty/stati_i_knigi?page=2

Гаджеты просвещения для младших школьников: вред и польза

Савчук М.М.

студентка факультета клинической психологии МГМСУ имени А.И. Евдокимова, Москва, Россия, mariasavchuk.cp@mail.ru

Научный руководитель – Шалина О.С., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета клинической психологии, МГМСУ имени А.И. Евдокимова, Москва, Россия, shalina.olga@gmail.com

Информационно-компьютерные технологии (далее – ИКТ) активно внедряются в процесс образования. Школам Москвы уже доступны мультимедийные системы, интерактивные доски, планшеты и ноутбуки, доступ к сети Интернет в классах, электронные журналы. Проект «Московская электронная школа» позволяет сократить время на подготовку уроков и поиска информации, обеспечить визуальный доступ к информации, что дает возможность лучше усваивать предметы. Также данный проект призван наладить контакт «учитель-ученик-родитель», обеспечивая доступ к электронным журналам и дневникам на любых устройствах. Происходит изменение образовательной среды, которая не только развивает интеллектуальный потенциал школьника, но и во многом определяет развитие его личности (Т.М. Морозова, 2018). Особенно остро встает вопрос о роли электронных гаджетов и в целом ИКТ в процессе обучения: что более значимо – риск развития патологической аддикции или увеличение потенциальных образовательных возможностей? К тревожным последствиям использования детьми гаджетов относят их негативное влияние на развитие речи и личности, межличностное общение, ухудшение детско-родительских отношений и компьютерную зависимость, а также проблему информационной безопасности. Эти проблемы во многом связаны с недостаточно сформированной у детей культурой пользования гаджетами, их неэффективным применением, а также с неадекватными ролевыми моделями – низкой культурой пользования информационными технологиями самими родителями и зачастую педагогами.

Эффективность информационно-технологического обогащения связана с готовностью преподавателей осваивать и внедрять эти технологии

в процесс обучения. Поэтому важным аспектом модернизации школ является готовность учителей к изменениям в образовательной среде. По мнению ряда авторов (С.М. Мальцева, М.В. Ветюгова, М.С. Родионова, А.И. Суворова, М.А. Кондратович), основными причинами негативного отношения педагогов к использованию ИКТ в обучении являются страхи перемен, изменение структуры обучения, неумение владеть техническим оборудованием, боязнь потери контроля над учениками. Недостаточная культура пользования гаджетами у педагогов определяет и формирование отношения ребенка к ИКТ. Это одна из причин использования гаджетов детьми исключительно для развлекательных целей. Телефон, компьютер или планшет в данном случае являются посредниками, через которые ребенок осваивает деятельность. Особенно большое влияние гаджеты оказывают на формирование коммуникативных умений: умение интерпретировать эмоциональное состояние собеседника, обрабатывать информацию, давать эмоциональную и вербальную реакцию (Е.Е. Карпова, 2019). Опросив 22 учителей начальных классов общеобразовательной школы города Москвы, мы пришли к таким результатам: большинство учителей считает необходимым осваивать компьютерные технологии, так как этого требует современное развитие общества, учителя согласны с тем, что информационные технологии сложны для использования, поэтому нужно осваивать культуру пользования ИКТ. Обучение стало эффективней, в классах используется много оборудования (компьютеры, проекторы, интерактивные доски и т.д.), цель нового обучения, по мнению учителей, помочь детям в освоении программного обеспечения. Большинство педагогов отметили, что дети используют телефон лишь на переменах. Основные проблемы, выделенные учителями, – использование гаджетов только в развлекательных целях, из-за чего дети перестают самостоятельно размышлять. Небезопасная информация в интернете, ухудшение физического здоровья (портятся зрение, осанка и т.д.), а также патологическое влечение к гаджетам сказывается на их межличностном общении, а именно: реже взаимодействуют друг с другом, теряют интерес к живому общению. Насчет пользы использования ИКТ детьми с ограниченными возможностями здоровья мнение было едино – обучение становится эффективнее.

Информатизация обучения дает возможность облегчать усвоение информации, ускоряет передачу знаний, обеспечивает доступ ко многим источникам и ресурсам. ИКТ для ребенка является психологическим орудием. Только правильное овладение этим орудием позволит повысить эффективность обучения. Формирование культуры пользования гаджетами требует и усвоения определенных правил и задач – обучение навыкам поиска достоверной информации и самостоятельной организации образовательного процесса, ознакомление с правилами работы за компьютером и другими ИКТ, предоставление

информации об альтернативном использовании ИКТ. Но главное – любые ИКТ не должны заменять живое межличностное общение, составлять всю сферу интересов ребенка.

Литература

1. *Карпова Е.Е.* Воздействие цифровой среды на академическую успеваемость обучающихся в начальной школе. М., 2019.
2. *Мальцева С.М., Ветюгова М.В., Родионова М.С.* Причины негативного отношения учителей к использованию школьниками смартфонов в образовательном процессе. М., 2019.
3. *Морозова Т.М.* К вопросу о безопасном поведении младших школьников в информационной среде. М., 2018.
4. *Суворова А.И., Кондратович М.А.* Гаджеты и их использование в школе. М., 2018.

Роль селективного внимания на ранних этапах формирования навыка чтения

Шелепин Е.Ю.

*научный сотрудник, федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт физиологии им. И.П. Павлова Российской академии наук (ИФ РАН),
ShelepinEY@infran.ru*

Скуратова К.А.

*научный сотрудник, федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт физиологии им. И.П. Павлова Российской академии наук (ИФ РАН),
k.a.skuratova@gmail.com*

Селективное внимание позволяет человеку сконцентрировать внимание на целевом раздражителе, одновременно подавляя конкурирующую информацию от нецелевых раздражителей. Зарубежные исследования селективного внимания показали, что процессы фильтрации у детей отличаются от процессов фильтрации у взрослых. В частности, дети хуже адаптируются к изменениям в пространственных конфигурациях, испытывают сложности с концентрацией внимания на целевом стимуле, а также с меньшей эффективностью подавляют обработку не относящихся к целевому стимулу дистракторов (Enns & Akhtar, 1989; Enns & Cameron, 1987; Enns & Girgus, 1985). Тем не менее есть несколько исследований, в которых дети демонстрировали навыки селективного внимания, обычно приписываемые только подросткам и взрослым, особенно при выполнении модификаций стандартных когнитивных парадигм (Müller, Zelazo, Hood, Leone & Rohrer, 2004; Pritchard & Neumann, 2004). Эти противоречивые результаты подчеркивают важность экспериментального подхода

к исследованию селективного внимания у детей с использованием надежного инструментария с валидным стимульным набором.

В когнитивной психологии для оценки селективного внимания как взрослых, так и детей используется Eriksen flanker task, представляющее собой серию субтестов, используемых для оценки способности подавлять (ингибировать) реакции, которые являются неуместными в определенном контексте. Целевой стимул находится среди дистракторов, которые либо соответствуют целевому стимулу (являются конгруэнтными), либо, наоборот, противоположны ему (являются неконгруэнтными), либо являются нейтральными. Задание названо в честь Барбары Эриксен и Чарльза У. Эриксена, впервые опубликовавших его в 1974 году (Eriksen, Eriksen, 1974).

Методы исследования

Для исследования влияния селективного внимания на процесс чтения мы использовали Eriksen flanker task для оценки селективного внимания и авторскую методику оценки навыка чтения.

Мы предложили школьникам выполнить две серии Eriksen flanker task: геометрическую и буквенную. Каждая серия содержала стимулы следующих типов:

- конгруэнтные стимулы, например, ААААААА (целевой стимул и дистракторы одинаковые);
- неконгруэнтные гомогенные стимулы, например, БББАБББ (целевой стимул и дистракторы различаются, все дистракторы одинаковые);
- неконгруэнтные гетерогенные стимулы, например, ББГАВГБ (целевой стимул и дистракторы различаются, все дистракторы разные);
- нейтральные стимулы, например, +++А+++.

Задача испытуемых состояла в определении целевого стимула. Ответ осуществлялся с помощью клавиатуры. Определялась средняя точность ответа (в %) и среднее время ответа (в мс) в каждой из двух серий для четырех категорий стимулов в отдельности.

Для исследования процесса чтения была использована авторская методика (Shelepin, Skuratova, 2019). Задача испытуемого заключалась в чтении вслух текста объемом 300 слов, адаптированного по содержанию и сложности для учащихся вторых классов. В процессе чтения производилась запись движений глаз. Были выделены следующие параметры глазодвигательной активности: общее количество фиксаций, средняя продолжительность фиксаций, средняя амплитуда саккад, соотношение регрессивных саккад к общему числу саккад.

В исследовании приняли участие учащиеся вторых классов школ Санкт-Петербурга. Планируется сравнение группы учащихся без нарушений психологического развития и группы учащихся со смешанными специфическими расстройствами психологического развития (F83).

Ожидаемые результаты

По результатам исследования мы ожидаем получить положительную корреляцию навыка чтения и уровня развития селективного внимания. Таким образом, чем лучше развито селективное внимание, тем меньшее число фиксаций, более коротких по своей продолжительности, совершают дети при чтении. Также ожидается, что при этом будет снижено количество регрессов.

Также мы выдвигаем гипотезу о том, что на механизм селективного внимания влияет сложность стимула. Для детей с нарушениями навыка чтения буквы являются более сложными стимулами, чем простые геометрические фигуры, поэтому мы ожидаем, что для группы таких детей будут получены статистически значимые различия между геометрической и буквенной серией задания на селективное внимание.

Литература

1. *Enns J.T. & Akhtar N.* A developmental study of filtering in visual attention // *Child Development*. 1989. № 60. pp. 1188–1199.
2. *Enns J.T. & Cameron S.* Selective attention in young children: The relations between visual search, filtering, and priming // *Journal of Experimental Child Psychology*. 1987. № 44. pp. 38–63.
3. *Enns J.T. & Girgus J.S.* Developmental changes in selective and integrative visual attention // *Journal of Experimental Child Psychology*. 1985. № 40. pp. 319–337.
4. *Eriksen B.A., Eriksen C.W.* Effects of noise letters upon identification of a target letter in a non- search task // *Perception and Psychophysics*. 1974. № 16. pp. 143–149.
5. *Müller U., Zelazo P.D., Hood S., Leone T. & Rohrer L.* Interference control in a new rule use task: Age-related changes, labeling, and attention // *Child Development*. 2004. № 75. pp. 1594–1609.
6. *Pritchard V.E. & Neumann E.* Negative priming effects in children engaged in nonspatial tasks: Evidence for early development of an intact inhibitory mechanism // *Developmental Psychology*. 2004. № 40. pp. 191–203.
7. *Shelepin E., Skuratova K.* Dyslexia assessment model using the eye-tracker technique // *Neurobiology Of Speech And Language*. Proceedings Of The 3rd International Conference. 2019. С. 28–29.

Навыки смыслового чтения учебно-познавательных текстов как основа универсальных учебных действий

Юшкина И.В.

*студент 2-го курса магистратуры
Института гуманитарных и прикладных наук
ФГБОУ ВО МГЛУ, Москва, Россия,
bazirvital@gmail.com*

Научный руководитель – Поддругина В.В.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии и педагогической антропологии,
ФГБОУ ВО МГЛУ, Москва, Россия*

Современным школьникам, типичным представителям поколения Z, важно уметь обрабатывать информацию, так как их учебная деятельность включает и самостоятельное использование ресурсов виртуальной реальности. Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Именно в этом возрасте необходимо сформировать у детей умение учиться. Несмотря на то, что данная проблема исследовалась многими авторами, вопросы навыков смысловой обработки текстов и их вклад в учебную деятельность по-прежнему привлекают внимание. Этим и обусловлена актуальность нашего исследования.

Умение учиться выражается в способности учащихся самостоятельно преобразовать информацию и социальный опыт в знания, умения, навыки, компетентности и по мере их усвоения применять в различных видах общественно-полезной деятельности. Умение учиться – это комплекс учебных действий, называемых универсальными [1; 5]. Сформированность универсальных учебных действий в младшей школе определена в ФГОС НОО и является основным результатом начального общего образования [2]. Универсальные учебные действия создают основу для продуктивного взаимодействия ребенка с обществом, а также учат быть лабильным по отношению к меняющимся условиям, требующим непрерывного образования.

В ряде работ было показано, что с применением концепций развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова создается больше возможностей и условий для формирования у учащихся универсальных учебных действий, чем при традиционном обучении [2]. Так, традиционное обучение ориентировано на формирование у учащихся эмпирических знаний, умений и навыков; развивающее обучение – на умение учиться и развитие теоретического мышления. Одним из факторов того, что развивающее обучение дает более высокие показатели итоговой аттестации выпускников начальной школы, является наличие у детей на-

выков осуществлять смысловое чтение учебно-познавательных текстов как средства овладения универсальными учебными действиями.

Установлено, что современные учащиеся преимущественно организуют учебную деятельность и досуг в условиях виртуальной реальности [3; 4]. Дети сталкиваются с большим потоком информации, который нередко превышает их психофизические возможности, что препятствует развитию у них универсальных учебных действий. Для преодоления этих трудностей учащимся необходимо не только уметь быстро и свободно читать, но и извлекать смысл из прочитанного текста, определять его основные элементы, находить в нем нужную информацию, отделять главное от второстепенного содержания, сравнивать и противопоставлять факты на основе прочитанного, формулировать главную мысль и аргументировать свое мнение [3; 4]. Именно навыки смыслового чтения учебно-познавательных текстов позволяют учащимся понимать, анализировать и применять полученную из прочитанного текста информацию в различных познавательных и практических ситуациях на уроке в школе, при выполнении домашнего задания и во время досуга. Таким образом, огромный информационный поток требует быстрого осмысления, которому могут способствовать как навыки смыслового чтения, так и сформированные на их основе универсальные учебные действия.

Мы предположили, что развитие навыков смыслового чтения повысит успешность учебной деятельности младших школьников, что в целом будет способствовать более успешному обучению, умению учиться, что формирует прочную основу непрерывного образования.

Для проверки данной гипотезы был организован формирующий психолого-педагогический эксперимент на базе МОУ «Лицей № 23» (развивающее обучение Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова) г. Подольска и ГБОУ «Школа № 1421» (традиционное обучение) г. Москвы.

Участники исследования: в исследовании приняли участие 60 учащихся 4-х классов (20 мальчиков и 40 девочек). Средний возраст – 9,8 лет.

Объект исследования: универсальные учебные действия.

Предмет исследования: навыки смыслового чтения учебно-познавательных текстов.

Методика исследования:

- методика определения степени развития словесно-логического мышления у младших школьников (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров);
- художественный текст для выявления уровня сформированности у учащихся навыков смыслового чтения учебно-познавательных текстов (Г.М. Зеgebарт);
- комплексная диагностическая работа для 4 класса, выявляющая уровень сформированности универсальных учебных действий (ресурсная база контрольно-оценочных средств Московского центра качества образования (МЦКО)).

Полученные результаты и их обсуждение:

Диагностика состояния универсальных учебных действий учащихся 4-го класса в условиях традиционного и развивающего обучения до экспериментального воздействия показала, что уровень сформированности универсальных учебных действий выше у учащихся 4-го класса в развивающем обучении, чем у учащихся 4-го класса в традиционном обучении. Сопоставление этого результата с уровнем сформированности навыков смыслового чтения учебно-познавательных текстов позволило обнаружить взаимосвязь между этими переменными на статистически значимом уровне.

Далее был проведен формирующий психолого-педагогического эксперимент в условиях традиционного обучения общеобразовательной школы. Было установлено, что формирование универсальных учебных действий у школьников 4-х классов в условиях традиционного обучения при реализации ФГОС НОО действительно происходит эффективнее. Полученные в исследовании данные верифицированы статистической проверкой и подтверждают выдвинутые гипотезы.

Выводы. Проанализированы научные исследования о формировании универсальных учебных действий у учащихся начальной школы и их навыков смыслового чтения учебно-познавательных текстов, что позволило разработать этапы исследования, методику, провести сравнительный анализ учебной деятельности учащихся начальной школы в условиях традиционного и развивающего обучения и на основании методики провести формирующий эксперимент. Было показано:

- 1) В традиционном обучении учащиеся усваивают готовые эмпирические знания, умения и навыки в позиции объекта учебной деятельности; в развивающем обучении дети усваивают знания, умения и навыки исследовательским путем, одновременно обучаясь мыслить с позиции субъекта учебной деятельности.
- 2) Успешность формирования универсальных учебных действий зависит от способности учащегося понимать содержание прочитанного, извлекать из него необходимую информацию, формулировать главную мысль и аргументировать свое мнение, что является навыками смыслового чтения учебно-познавательных текстов, а в развивающем обучении – одним из средств формирования универсальных учебных действий.
- 3) психолого-педагогический эксперимент с применением специальной методики дидактических средств, в основе которой использованы основополагающие в теории и практике развивающего обучения навыки смыслового чтения учебно-познавательных текстов, показал, что формирование универсальных учебных действий у школьников 4-х классов в условиях традиционного обучения при реализации ФГОС НОО происходит эффективнее.

Литература

1. *Виноградова Н.Ф.* Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. 224 с.
2. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. М.: Луч, 2016. 639 с.
3. *Сана А.В.* Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 24–30.
4. *Феценко Т.С.* Умение работать с информацией как основа непрерывного образования // ЧиО. 2012. № 2. С. 56–62.
5. *Хуторской А.В.* Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство «Эйдос», 2016. 80 с.

СЕКЦИЯ 4 «НА ПОРОГЕ ВЗРОСЛЕНИЯ»

К вопросу о субъектности подростков-спортсменов

Базелюк К.С.

*магистрант факультета дистанционного
обучения ФГБОУ МГППУ, Москва, Россия,
kira@bazelyuk.ru*

Научный руководитель – Гурова Е.В.

*кандидат педагогических наук, профессор кафедры
психологии и педагогики дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
parys11@mail.ru*

Изменяющаяся жизнь вокруг нас заставляет меняться нас самих. Любое изменение в какой-то сфере жизни влияет на человечество в целом и на каждого человека отдельно. Если раньше личность рассматривалась через социальные нормы, то сейчас это означает авторство своей, порой не общепринятой, жизни. В той или иной форме термин «субъектность» присутствует в основных отечественных концепциях, изучающих человека как субъекта деятельности. Появление данного понятия – есть результат развития идей о субъекте. Начало исследований данного феномена связывают с именами С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Брушлинского. С точки зрения С.Л. Рубинштейна, субъектность – это способность человека производить изменения в мире и в себе самом. Он связывает субъектность с такими категориями, как активность, способность к саморазвитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самосовершенствованию. А.Н. Леонтьев рассматривал субъектность как набор определенных способностей человека: деятельностные способности, способности к самодетерминации и творческой активности. А.В. Брушлинский считал, что субъектность человека – это его способность превращать свою жизнедеятельность в предмет преобразования, реализовывать поставленные цели, контролировать и оценивать ход и результаты своих действий, управлять ими [2].

Позднее субъектность изучали такие исследователи, как А.Г. Асмолов в контексте внутреннего смысла деятельности, а также в связи с мотивацией. В.Н. Мясищев, Е.Н. Волкова связывают субъектность с категорией «отношение»: отношение к себе, к другим. Известны работы в рамках субъектного подхода к изучению личности В.А. Петровского, К.А. Абульхановой, А.К. Осницкого, В.И. Слободчикова, А.А. Деркача и др. Все эти исследования лежат в русле акмеологиче-

ского подхода, где субъектность рассматривается в контексте стремления личности к самоактуализации. Есть и другой вектор рассмотрения субъектности – с точки зрения ее становления в онтогенезе. Это исследование Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Максимова, И.О. Александрова, Л.Ф. Фомичева.

Е.А. Сергеенко объединила эти два подхода в исследовании субъектности в системно-субъектный. Это позволило ей предположить, что на каждом уровне становления субъектности субъект сохраняет стремление к целостности, активному взаимодействию с окружающей средой, при этом развивается его уникальность, самобытность. На каждом этапе развития субъектности человек стремится к достижению своего «акме», соизмеримому с возможностями для этого этапа [4].

Одним из важных проявлений субъектности считается сфера профессиональной деятельности. В профессиональной деятельности есть возможность проявлять активность, регулировать ее размеры и специфику. Ярким примером профессиональной деятельности является спорт. Проявление личных качеств, целостности личности, гармония со своим внутренним миром в спорте имеет колоссальное значение. Без личностного роста не бывает успешной спортивной карьеры. Осознанность действий, автономность и активность в принятии решений в подростковом возрасте во многом зависят от окружения подростка. От отношений его родителей к окружающему миру, друг к другу, к самому подростку, от поведения тренера в спортивном зале, от поведения сверстников на улице.

Субъектность в спорте можно рассматривать через определение В.И. Слободчикова, который трактовал этот термин как меру воздействия субъекта на самого себя. Это внутренние задачи, цели, мотивы, продуманные способы их достижения, ответственность за их невыполнение и реакция на превосходящий ожидания результат. Это и анализ поведения, техники и тактики после окончания соревнований, а также коррекция дальнейших действий для достижения более высокого результата. Это то, что дает возможность выполнять спортивную задачу на высоком уровне.

Сложность подросткового возраста заключается в том, что подросток в этом возрасте не всегда адекватно может оценить свои возможности с поставленными целями, требованиями и условиями в целом. Однако также в этом возрасте наблюдается защита своей субъективности через сопротивление внешним воздействиям и навязыванию мнений. В этом возрасте ребенок преобразовывается во взрослого. Ему хочется быть независимым, самому принимать решения и нести за них ответственность. Подросток хочет стать уникальным, лучшим.

Весь окружающий мир влияет на человека со всех возможных сторон: физиологически, социально, психологически, биологически, физически, и даже сам человек влияет на себя. Каждое соревнование – это преодоление трудностей, это маленькое, но достижение. Каждое преодоление

трудностей зависит от различных волевых качеств спортсмена: упорства, настойчивости, смелости, терпеливости, решительности. Нет спортсменов с одинаковым набором качеств и их степеней. Волевые проявления связаны с психофизиологическими особенностями и врожденными свойствами нервной системы. Также они связаны и с моральными особенностями подростка. Его мировоззрение, мотивы, установки и идеалы в большой степени закладываются воспитанием родителей.

Моральный компонент формируется в процессе воспитания. Нравственно сформированный человек готов к проявлению мужества. Достижение результатов спортсменом и его большая самоотдача зависят от его субъектности и соотношения общественных и индивидуальных мотивов. Любой человек из ближайшего окружения может повлиять на подростка-спортсмена как положительно, так и отрицательно. Мотивация повышается, если подросток-спортсмен видит, что нужен и важен. Чувство неуверенности же приводит к сомнениям. Чувство сомнения, очевидно, не лучшим способом отразится на выступлении.

Вместе с тем анализ современных исследований формирования субъектности подростков в спорте показал, что данная проблема практически не изучена. Можно привести лишь диссертационное исследование С.А. Ольшанской о формировании субъектной позиции спортсменов в юношеском возрасте. Автор предположил, что спортивная среда обладает определенным потенциалом, способствующим формированию психологических предпосылок субъектной активности юных спортсменов. В исследовании доказано, что занятия спортом могут влиять как позитивно, так и негативно на формирование субъектности личности спортсмена в старшем школьном возрасте. К позитивным приобретениям автор относит высокий уровень адаптационного потенциала спортсменов, выражающийся в менее жесткой системе личностных конструктов. К негативным – сужение их Я-концепции и защитные проявления [2].

Интерес также представляет исследование Г.Б. Горской развития субъектных свойств личности в условиях спортивной деятельности. Автором были определены факторы, способствующие и препятствующие формированию субъектности у подростков, занимающихся спортом. Доказано, что занятия спортом приводят к возрастанию интернальности, принятия других, позитивного самоотношения, а также снижению показателя доминирования и агрессивности. В качестве негативных аспектов влияния спорта были установлены изменения в развитии взаимоотношений со значимыми другими. Соперничество, эмоциональная напряженность приводят к ослаблению тенденции к усилению значимости сверстников как партнеров по общению при одновременном усилении ориентации на семью. У подростков-спортсменов более выражена потребность в защите, поддержке, которая должна быть реализована в семье. Также была установлена узость Я-концепции подростков-спортсменов [1].

На формирование субъектности подростка-спортсмена значительное влияние оказывает его окружение. Люди рядом создают среду развития, демонстрируют своим поведением способы выбора цели или выбора решения. Близкие люди оценивают, контролируют и корректируют, что не всегда бывает во благо подростку. Тренер и спортивная команда – это важнейшие факторы, влияющие на становление субъектности подростка-спортсмена. Тренер для спортсмена – образец для подражания. Он формирует личность, мотивирует на достижение цели как в спорте, так и в жизни. Мнение тренера очень важно, его слова значимы. Он предъявляет особые требования, и он же может обесценить любое достижение. Спортивная команда, люди, на различных уровнях занимающиеся тем же спортом. Среди них есть и великие, уже много достигшие, на кого принято равняться, и те, кто еще ничего не достиг в спорте. Каждый из них имеет свое мнение, и каждый из них своим поведением (положительным или отрицательным), равно как и своими действиями и словами, может повлиять на мировоззрение, выбор стратегии, принятие решения.

Встает вопрос, какова роль родителей в становлении субъектности подростков-спортсменов? Как только подросток покидает зал, он снова возвращается в семью. Семья – это важная ценность в жизни каждого человека. Именно семья является для ребенка средой, в которой создаются условия для его психического, морального, интеллектуального, физического, эмоционального развития. Влияние родителей – это неотъемлемая часть жизни подростка, а значит, косвенно, и тренировочного процесса.

Тип детско-родительских отношений будет определять успешность формирования субъектности подростков-спортсменов, что, безусловно, будет влиять на его результативность в спорте. Вместе с тем данный аспект не нашел своего отражения в психологии спорта.

Литература

1. Горская Г.Б. Развитие субъектных свойств личности в условиях спортивной деятельности [Электронный ресурс] // Теория и практика физической культуры. 2004. № 8. URL: <http://lib.sportedu.ru/press/trfk/2004n8/p47-49.htm>
2. Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Володинова, В.Н. Дружинин. М., 2000.
3. Ольшанская С.А. Особенности формирования субъектной позиции спортсменов в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2004.
4. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
5. Шукина М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тюмень, 2004.

Жизненные перспективы и психологическое благополучие в юношеском возрасте

Бобылев И.А.

*магистрант факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ivan_alesandrovich@mail.ru*

Научные руководители – Егоренко Т.А.

*кандидат психологических наук, заведующая
кафедрой педагогической психологии факультета
психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ,
egorenkota@mgppu.ru*

Василев В.К.

*профессор, доктор, профессор факультета психологии
ПУ «Паусий Хилендарски», Пловдив, Болгария,
veselin_vasilev@abv.bg*

XXI век принято обозначать в мировой литературе как «век потребления». Такую характеристику он получил ввиду предшествующей урбанизации и глобализации, а также «промышленной революции», связанной с информатизацией и автоматизацией большей части индустриального сектора. Это привело к переходу от материального производства к доминированию рынка услуг.

Социально-культурные изменения сформировали особенные условия развития для нового поколения и непосредственно повлияли на формирование мотивационно-ценностной структуры личности.

Экономическая стабилизация способствовала повышению доходов населения, которые повлияли на формирование новой родительской позиции – «обеспечить детей тем, чего у нас не было». По этой причине новое поколение росло в условиях достатка, изобилия и выбора.

Поколение, рожденное в период с 1981 года по 2000 год, в теории поколений обозначается как «поколение Y – миллениалы» (Радаев В.В.). Его характеризуют активное включение в цифровые технологии и потребность в самореализации.

Современные молодые люди, движимые потребностью в самореализации, активно посещают тренинги по личностному росту и развитию, различные психологические семинары. Основной запрос, с которым они приходят, – это поиск ответа на вопрос «Кто Я?». Данный вопрос относится к процессу поиска эго-идентичности, который в концепции создателя феномена Э. Эриксона соответствует более раннему периоду жизни – подростковому возрасту (12–19 лет). Таким образом, мы можем сделать вывод о расширении периода формирования собственного Я – кризисе идентичности.

Кризис идентичности, с одной стороны, противоречит современным возможностям и существующим социальным лифтам, с другой же стороны – приводит к тому, что для нового поколения не существует кумиров – ориентиров, на которые в более раннем возрасте они могли бы ориентироваться для формирования своего образа Я (Божович Л.И.). Причины этого явления – пресыщение информацией, отсутствие целостной идеологии, феномена инициации, возведение в культ индивидуальности и, как следствие, развенчание коллективной идентичности.

Важным фактором в становлении современной молодежи стал интернет, а именно распространение и повсеместное использование социальных сетей, таких как ВКонтакте, Facebook, Инстаграм, которые устроены по принципу постоянного включения в коммуникацию с большим коллективным сообществом, где индивиду необходимо конструировать и поддерживать виртуальную самопрезентацию – размещать контент. Наличие аккаунтов в социальных сетях в XXI веке является необходимостью ввиду использования их в качестве средств деловой коммуникации. Для работодателей эти страницы являются своего рода резюме. Социальное одобрение – ведущий принцип организации любой социальной сети, и для того чтобы его получить, предъявляемая информация должна соответствовать некоторому эталону «идеальной» жизни – человек должен быть целеустремленным, радостным, благополучным и т.д. Однако жизнь – это весь спектр чувств и эмоций, которые современный человек вынужден скрывать и при этом постоянно наблюдать «идеальную» жизнь других. Теперь юношеский возраст сопровождается тревожностью, связанная с «потерей времени» и страхом совершить «неправильный» выбор.

Наше исследование направлено на изучение жизненных перспектив и их связи с психологическим благополучием. Мы хотим выяснить, каким образом современные молодые люди формулируют свои жизненные перспективы – образ желаемого будущего, чем он представлен, какие ценности являются определяющими для них, является ли перспектива стратегической, то есть представленной качественным преобразованием своей жизни, или тактической – разрешением текущих актуальных потребностей. Для выяснения актуальных потребностей и направленностей личности мы будем исследовать психологическое благополучие и составляющие его компоненты с целью определить удовлетворенность жизнью в текущий период.

Жизненное планирование непосредственно связано с временной ориентацией личности. Мы предполагаем, что социально-культурная среда изобилия и расширения сферы услуг, в которой сформировались современные молодые люди, поспособствовала формированию индивидуальной позиции и гедонистическому отношению к собственной

жизни – потребности жить «здесь и сейчас», насколько это возможно – доминированию гедонистического настоящего в исследовании временной ориентации (Ф. Зимбардо).

Современные научные исследования жизненных перспектив показали их ведущую роль в управлении личностью временем собственной жизни и подтвердили, что жизненные цели, поставленные адекватно ее способностям, возможностям, системе знаний и опыту, а также способы их реализации в заданном социальном контексте служат опорой в организации активности в настоящем (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, Е.И. Головаха, В.И. Ковалев, Т. Коттл, А.А. Кроник, К. Левин, Ж. Нюттен, В.Ф. Серенкова, Н.Н. Толстых, Л. Франк, В.С. Хомик и др.).

Исследование жизненной перспективы как целостной картины будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человека связывает социальная ценность и индивидуальный смысл собственной жизни, является актуальным видом вышеописанных факторов (Е.И. Головаха).

Наше исследование в сущности является изучением самореализации как разницы потенциалов между желаемой и насущной действительностью, стимулирующей движение к удовлетворительному образу будущего. Самореализация будет раскрываться в нашем исследовании через призму жизненных перспектив (желаемая действительность) и психологическое благополучие (удовлетворенность реальностью).

Особенности взаимосвязи толерантности к неопределенности и субъективного благополучия в юношеском возрасте

Величко А.А.

*студент 4 курса факультета спортивного
менеджмента, педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия,
a.vel.a@icloud.com*

Научный руководитель – Харитоновна И.В.

*доцент кафедры психологии,
ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия,
haritonova_ir@rambler.ru*

В условиях ритма жизни мегаполиса неопределенность во всевозможных жизненных обстоятельствах может быть стимулом, который способен породить у человека ощущение неприятия и потерянности, в особенности явно это выражается в эмоционально насыщенном юношеском возрасте [2]. Это может испытываться как замешательство, которое кто-то может игнорировать, кто-то – стараться сдерживать,

результатом чего могут быть такие проявления, как избегание, разочарование и отрешение от осуществления замыслов, что не является наилучшей формулой поведения личности. Между тем степень толерантности к неопределенности оказывает влияние на становление общественного субъективного благополучия как результат превалирования положительных эмоций над отрицательными [1].

Актуальность предоставленной темы обуславливается современным состоянием нестабильности окружающих личность общественных сфер, что при деформации психологического благополучия (понижении психологической защиты) ведет к снижению удовлетворенности настоящими условиями жизни, а также воздействует на эмоциональный фон личности и взаимосвязи с окружающими людьми.

Цель проведения исследования заключается в том, чтобы раскрыть особенности взаимосвязи между толерантностью к неопределенности и субъективным благополучием в юношеском возрасте.

В исследовании применялись следующие методы психодиагностики: методика «Толерантность к неопределенности» Т.В Корниловой, шкала субъективного благополучия. В исследовании приняли участие 50 студентов (25 юношей и 25 девушек) факультета спорта КГУФКСТ. Возрастной диапазон отобранных испытуемых составлял от 18 до 22 лет.

Результаты исследования толерантности к неопределенности показали, что у юношей и девушек уровень толерантности к неопределенности и межличностной толерантности находится в пределах нормы. Интолерантность к неопределенности у юношей ниже среднего, а у девушек – в пределах нормы. Достоверных различий между показателями толерантности к неопределенности юношей и девушек обнаружено не было.

В ходе анализа результатов исследования субъективного благополучия было установлено, что у юношей уровень субъективного благополучия – ниже среднего, у девушек субъективное благополучие находится в пределах нормы. Показатели субъективного благополучия достоверно выше у девушек, чем у юношей, что выражается в более осознанном удовлетворении собственной жизнью, признании самооценности, частом нахождении в ситуации ощущения «счастья».

В результате корреляционного анализа между показателями толерантности к неопределенности и субъективного благополучия в общей выборке обследуемых было выявлено наличие прямой взаимосвязи между интолерантностью к неопределенности и субъективным благополучием. Чем выше у юношей неприятие отсутствия ясности и упорядоченности во всем, наличие страха перед будущим, боязнь перемен, тем ниже ощущение внутреннего комфорта, удовлетворенности, душевного равновесия.

Таким образом, толерантность к неопределенности можно рассматривать как одну из важнейших личностных характеристик в современном мире, которая дает возможность чувствовать себя комфортно в нестабильных условиях, сохранять оптимизм.

Литература

1. *Ефремова Ю.Е.* Субъективное благополучие человека как фактор социально-экономического развития общества // РПНЭ. 2014. № 6.
2. *Зинченко В.П.* Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6.

**Из опыта работы школьного психолога:
подросток в цифровой среде**

Витковская Е.В.

*психолог развития, клинический психолог,
нейропсихолог, ЧОУ СОШ «Ломоносовская школа»,
Москва, Россия, e.vitkovskaya@lomonschool.ru*

Барышникова А.Г.

*арт-терапевт, психолог-консультант, семейный
психолог, ЧОУ СОШ «Ломоносовская школа»,
Москва, Россия, a.galunchikova@lomonschool.ru*

*Заниматься профилактикой,
а не пожаротушением...*

Цифровое пространство является неотъемлемой частью жизни подростка, где он реализует основные задачи своего развития: социализация, коммуникация, самореализация. Мы живем в новом мире – реальности, где быть в «онлайне» – это значит быть на одной волне со сверстниками, быть «в теме». Цифровое пространство становится неотъемлемым, жизненно важным для подростков: «Это наша жизнь», – говорят они. Свободный доступ к информационным и развлекательным порталам может быть как ресурсом для развития, так и фактором риска. О позитивной стороне, пользе говорят не много, поскольку это является неоспоримым благом. Тогда как об обратной стороне сетевого пространства говорят на разных уровнях: от министерства образования, крупных компаний до конкретных специалистов и родителей.

Виртуальные опасности приносят реальный вред здесь и сейчас и имеют отсроченные негативные последствия. Профилактика становится важнейшей задачей в следующих аспектах:

- факторы риска попадания в ловушки цифровой среды;
- объекты и субъекты работы;
- алгоритм эффективной работы.

Среди факторов риска попадания в цифровую реальность мы выделяем:

1. Биологические: низкая сопротивляемость стрессу, низкий уровень адаптивной способности организма, астеничность, сниженный тонус, психофизиологическая незрелость, эмоциональная неустойчивость.

2. Социальные. Среди множества факторов в качестве основных мы выделяем следующие: дисфункциональная семья, стрессогенная среда, кризисная ситуация, ограниченность способов получения высокого статуса, депривация контактов с родителями и сверстниками.
3. Личностные факторы риска являются наиболее пластичными для коррекции. Низкая самооценка, акцентуации характера, низкий уровень самопринятия, духовная дезориентация, подверженность влиянию, зависимость, несформированная полоролевая идентичность, интровертированность являются основным фокусом профилактической работы с подростками в сфере психологического сопровождения образовательного процесса.

Роль психологической службы в профилактике рискованного поведения в сети

Психологическая служба школы – система связующая, системообразующая между важнейшими институтами становления личности подростка (семья, школа, друзья). Психолог также исполняет роль медиатора во взаимодействии в системах «родитель-ребенок», «учитель-ребенок», «учитель-родитель».

Основным преимуществом психологического сопровождения является видение полной картины жизни ребенка и непредвзятость, а также соблюдение этических принципов работы: конфиденциальность, добровольность участия, поддержка, уважение личности и ее уникальности в сочетании с индивидуальностью. Бесценным является принцип «реальности», который обозначает учебную среду, свободную от гаджетов: все общение происходит в реальной жизни, в реальном времени. Кроме того, взаимодействие предусматривает принятие всеми участниками процесса ответственности за происходящие изменения.

Одной из эффективно работающих моделей в сфере профилактики социальных рисков является следующая:

- выделение групп риска на основании первичных биологических маркеров;
- моделирование социальной среды в школе, создание альтернативы цифровой реальности, где подростки реализуют свои мотивы и потребности;
- развитие через призму биологических и социальных факторов стратегически важных личностных качеств, повышающих эффективность социальной деятельности и жизни в целом.

Данная модель является универсальной в работе школьной психологической службы с подростковой субкультурой по разным направлениям.

Цифровая среда и работа с ней в основной и старшей Ломоносовской школе:

- а) Тренинг для подростков по темам:
 - Критическое мышление;
 - Умение говорить «нет»;

- Манипуляции и как им противостоять;
- Фактчекинг;
- Подводные камни общения в сети;
- Сетикет.

В работе с подростками мы выделяем два ведущих направления: повышение уровня осознанности и развитие способности верифицировать информацию, формирование конструктивной личностной позиции и умения ее отстаивать. Основной принцип – работа «здесь и теперь» в реальности подростка.

б) Родительский клуб:

- Ресурсы и риски подросткового возраста;
- Доверительный диалог с подростком;
- Личные границы в семье;
- Подросток в цифровом пространстве.

Общим направлением тесного взаимодействия с родителями в области коррекции детско-родительских отношений является формирование способности к выстраиванию доверительного диалога, цифровой грамотности.

с) Семинары для учителей и классных руководителей:

- Подросток в цифровом пространстве;
- Как говорить с подростком о «Сети».

Основная цель данного направления работы – повышение уровня коммуникативной грамотности и гибкости, информированности о современном цифровом пространстве и роли подростка в нем.

Динамика работы в сфере профилактики цифровых рисков видна через призму повышения критичности восприятия цифрового мира, изменения социального окружения и личностных особенностей учащихся, улучшения взаимодействия в диадах и группах, в семье, в школе и онлайн-пространстве.

Литература

1. *Берман Н.Д.* К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. Том 8. М., 2017.
2. Методическое пособие по выявлению признаков риска поведения в социальных медиа // Материалы конференции «Цифровая гигиена: молодежь в сети». М., 2019.
3. *Патаракин Е.Д., Ярмахов Б.Б.* Вычислительная педагогика: мышление, участие и рефлексия [Электронный ресурс] // Образовательные технологии и общество. 2018. № 4. С. 502–523. URL: https://www.jets.net/ETS/russian/depositary/v21_i4/pdf/18.pdf
4. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования [Электронный ресурс] / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с. URL: <http://window.edu.ru/resource/637/79637/files/book536.pdf>].

Принципы ресоциализации подростков с алкогольной зависимостью в традициях программы «12 шагов»

Врулин В.В.

*магистр программы «Школьная психология»
факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
13081941vvv@gmail.com*

Фокина А.В.

*кандидат психологических наук, доцент
факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
alexandrafokina@mail.ru*

Ресоциализация подростка с алкогольной зависимостью после прохождения лечения – существенный и необходимый шаг для его возвращения к благополучной жизни. Ресоциализация представляет собой совокупность мер по восстановлению ранее утраченных социальных связей. Существенно, что объектом ресоциализации является уже социализованная личность [2]. Поэтому речь идет о трансформации значимых отношений. Среди компонентов ресоциализации выделяют изменение структуры социально значимых отношений; восходящую вертикальную мобильность – вхождение в более высокие по разным показателям социальные классы; освоение социально одобряемых норм во взаимодействии с окружающими; улучшение неформальных контактов в здоровой среде и преодоление «инерционного» отношения окружающих; коррекцию самооотношения и ролевого репертуара личности; развитие положительных личностных качеств и снижение выраженности психологических проблем (тревожности, агрессивности, внутриличностных конфликтов, низкой толерантности к стрессу и проч.) [2; 3; 4]. Результатом ресоциализации служит приспособление к социально нормативной жизни в обществе сообразно существующим для данной возрастной и социальной группы широким нормам. Ресоциализация длительна; ее течение можно разделить на этапы: например, начальная ресоциализация с изменением самооотношения, частичная ресоциализация с преодолением инерционного отношения со стороны окружающих, полная ресоциализация с оздоровлением и просоциальной направленностью убеждений [3]. Интересно, что эмпирически показаны ограничения ресоциализации: хотя ее результаты безусловно положительны, они не совпадают полностью с положительной социализацией здоровых людей. Так, констатируется, что ресоциализованные личности имеют меньшее число дружеских связей и более высокие показатели тревожности и агрессивности

в сравнении со здоровыми сверстниками [2]. К существенным трудностям ресоциализации относятся длительность и ресурсоемкость ее воплощения и отсутствие единой модели, способной выступать научно обоснованной основой ресоциализирующих мероприятий.

Представляется, что одной из возможных форм ресоциализации страдающих алкогольной зависимостью подростков может быть применение принципов программы «12 шагов». Это обусловлено эффективностью программы, возможностью применения ее принципов психологами-практиками, вовлеченными в работу с подростками с аддикциями, направленностью программы на принятие подростком ответственности за собственное благополучие в настоящем. Мы не подразумеваем обязательное следование стандарту групп взаимопомощи; возможно воплощение терапевтических принципов программы для оказания ресоциализирующей помощи подростку. К таковым принципам относятся:

- принцип преимущественного внимания к сформированным ранее значимым близким отношениям (принцип «лишенной обвинений инвентаризации отношений»), в первую очередь, к воспринятым в дисфункциональном детско-родительском взаимодействии ролям и отношениям, с проработкой ролевого репертуара и снижением ролей реактивного, зависимого, созависимого, брошенного, социально изолированного. Сочетается с поддержкой построения эмоционально значимых позитивных отношений (дружеских, романтических);
- принцип проживания негативных эмоций, повышения осознанности внутреннего мира, чувств и отношений, признание, что зависимость – это «заболевание чувств». Среди побуждающих к аддикциям качеств выделяют поиск одобрения, зависимость от эмоционального возбуждения, атмосферу внутреннего стыда, страх перед властными фигурами, перед любыми проявлениями критики, двойственное отношение к изоляции, покинутости: страх перед ней и одновременно стремление к ней; не критичность к собственным недостаткам и непонимание своих достоинств (неприсвоенная собственная ценность, низкая ауто-симпатия), часто – базовое чувство собственной несостоятельности и выученная беспомощность в отношении социально одобряемой деятельности. В ресоциализации по программе «12 шагов» используется термин «возвращение чувств», подразумевающий необходимость высвободить подавленные чувства, исследовать их, в том числе через ведение дневника эмоций. Одно из базовых правил ресоциализации состоит в необходимости начать думать о себе, узнать больше о своих проблемах для того, чтобы отыскать средства их решения;
- принцип коррекции бескомпромиссного, ошибочного восприятия и мышления, восстановление конструктивных границ и связи с реальностью. Для страдающих алкоголизмом подростков характерно наличие множества категоричных суждений о себе и мире, включая суждения

о себе («я всегда попадаю в неприятности», «я никогда не слушался»), о других («никогда не доверяй девушкам, они все ...»), «я отдала ему все, а он...»), о мире («так было всегда») и проч. Множество иррациональных убеждений, обусловленных дисфункциональным воспитанием, окружением, собственным аддиктивным поведением, препятствуют восстановлению отношений со здоровым социумом, поэтому они должны быть осознаны и соотнесены с реальностью;

- принцип полной занятости, регулярности работы над собой и сотрудничества с психологом: согласно установкам программы, «выздоровливает не умный, а дисциплинированный». Поэтому предполагается развитие навыков самоконтроля и самонаблюдения, регулярность встреч; организация режима, обучение правилу «чистых рук»: не прикасаться к предметам, связанным с употреблением алкоголя; правилу HALT: уязвимость к аддикции возрастает, если человек голоден, зол, устал, одинок (Hungry–Angry–Lonely–Tired). Эти состояния способствуют раздражительности, переживанию обиды, жалости к себе и т.п., поэтому подростка обучают следить за физиологическим и психологическим состоянием, правильно питаться, использовать естественный отдых, восстанавливать спокойствие;
- принцип преодоления социальной изоляции базируется на создании условий для вживания в систему социальных и нравственных установок общества, что возможно через взаимодействие с социально благополучным здоровым окружением. Подросток с алкогольной зависимостью может быть фактически изолирован от сообщества нормотипических сверстников, поэтому существенными шагами в его ресоциализации становятся обучение выходу из изоляции, начиная с обучения поиску безопасного места; человека, кому подросток сможет доверять; возможностей для решения социальных и материальных проблем социально приемлемым путем. Как правило, преодоление социальной изоляции включает в себя в качестве значимого аспекта возмещение ущерба тем, кому подросток нанесил его, будучи зависимым: вернуть украденное, возместить потерянное, отблагодарить вниманием, терпением и т.д. Внутри программы «12 шагов» для описания преодоления социальной изоляции иногда используется понятие «действовать из любви» по отношению к другому и самому себе, что противопоставляется неосознанному и деструктивным действиям в адрес себя и других под влиянием аддикции.

Теоретическая модель оказания психологической помощи в ресоциализации может, по-видимому, относиться к разным направлениям психологии, внутри которых будут реализованы необходимые шаги. Независимо от теоретической ориентации программы ресоциализации, акцент делается на позитивные и здоровые качества личности, на сохраняемые стороны развития. Согласно некоторым данным, основанные на психотерапии модели высокоэффективны в ресоциализа-

ции подростков, имеющих аддикции, коморбидные с делинквентным поведением, включая тяжкие и особо тяжкие преступления (грабежи, убийства, распространение наркотиков и т.п.) [4]. В качестве лечебных факторов выделяют развитие автономии; «контейнирование» непереносимых чувств в переносимые при помощи символических методов и вербализации и развитие у подростка способности вербального и символического выражения эмоций; снижение остроты или разрешение внутриличностного конфликта подростка; развитие самонаблюдения, осознанности, способности к самостоятельному осмыслению и реагированию, к выносливости по отношению к ограничениям; расширение опыта межличностного взаимодействия; формирование устойчивой самооценки; развитие мотивации к изменениям. Внешними условиями ресоциализации выступают расширение и улучшение контактов и отношений со здоровым окружением, стремление самореализоваться социально приемлемым способом. Тем самым создаются условия для возвращения подростка к нормальной траектории развития.

Литература

1. Взрослые дети из алкогольных/дисфункциональных семей / Московская интергруппа ВДА. Москва, 2019. 670 с.
2. *Кутянова И.П.* Ресоциализация наркозависимых: социально-психологические аспекты: Дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2007.
3. *Леус Э.В., Соловьев А.Г.* Адаптационные технологии ресоциализации несовершеннолетних осужденных [Электронный ресурс] // Психология и право. 2012. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n3/54179.shtml> (дата обращения: 02.09.2019).
4. Программа декриминализации подростковой среды в Российской Федерации: Научно-практическое пособие. Издание первое. М.: Благотворительный фонд «Шанс», 2017. 44 с.

Связь родительского перфекционизма и самооценки подростков

Гареева Р.А.

*студентка факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
regisha2605@gmail.com*

Научный руководитель – Кочетова Ю.А.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Возрастная психология имени профессора Л.Ф.Обуховой»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kochetovayua@mgppu.ru*

В течение последних десятилетий наблюдается рост интереса к феномену перфекционизма. В современной отечественной литературе

выделяется феномен родительского перфекционизма, который принято классифицировать как разновидность семейной дисфункции (Н.Г. Гаранян, С.В. Воликова, А.Б. Холмогорова, А.М. Галкина) [1, с. 23–32.]

Данная работа посвящена изучению актуальной психолого-педагогической проблемы, связанной с определением связи родительского перфекционизма и самооценки подростков. Актуальность данной проблемы разбирается во многих исследованиях и связана с тем, что детско-родительские отношения играют важную роль в развитии эмоциональной сферы ребенка [2, с. 61–72; 3]. Одной из возможных и достаточно распространенных в современных условиях моделей родительского поведения является перфекционизм, под которым в узком смысле понимается стремление устанавливать неадекватно высокие стандарты.

Частично проблема связи родительского перфекционизма и самооценки подростков представлена в работах отечественных исследователей (Н.Г. Гаранян, С.В. Воликова, А.Б. Холмогорова, А.М. Галкина и др.), а также зарубежных авторов (Burns D., Hewitt P., Caelian C., Flett G., O'Connor R.C. и др).

Нами было проведено эмпирическое исследование связи родительского перфекционизма и самооценки детей младшего школьного возраста, где было выявлено, что у большинства младших школьников адекватные показатели самооценки (47 %). Однако также в выборке встречаются дети с заниженным уровнем (32 %) и с завышенным (21 %) уровнем самооценки. Школьники с низким уровнем самооценки, как правило, не уверены в себе, закомплексованы, они не стараются выделиться и работают не в меру своих способностей; ученики с неадекватно завышенной самооценкой необоснованно уверены в своих способностях, ставят перед собой сложные, труднодостижимые цели в малознакомых областях. Большая часть выборки с неадекватно завышенной самооценкой – девочки.

В исследуемой группе родителей преобладает высокий уровень перфекционизма (44 %). В целом проведенный анализ показал, что наблюдаются высокие показатели по шкале «перфекционизм, ориентированный на себя» и шкале «социально-предписываемый перфекционизм».

Цель данного исследования – изучение связи родительского перфекционизма с самооценкой старших подростков. Объект исследования – самооценка старших подростков. Предмет исследования – связь родительского перфекционизма и самооценки подростков.

Гипотеза исследования – существует связь родительского перфекционизма и самооценки подростков.

Частные гипотезы исследования:

- при высоком уровне перфекционизма родителей у детей подросткового возраста преобладает низкая самооценка;
- существует связь интегрального показателя перфекционизма родителей с уровнем притязаний у подростков;

- родители с высоким уровнем перфекционизма проявляют гиперопеку, предъявляют высокий уровень строгости и требований к моральной ответственности ребенка.

В исследовании примут участие подростки (14–17 лет), а также их родители. Общая численность выборки исследования составит 60 детей, а также 60 взрослых – по одному из родителей каждого ребенка.

Исследование планируется проводить с применением следующего диагностического инструментария.

С целью исследования самооценки старших подростков будут использованы следующие методики:

- Методика диагностики самооценки (Т. Дембо-С.Я. Рубиштейн);
- Методика диагностики самооценки (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин);
- Шкала самоуважения (М. Розенберг).

С целью изучения стилей семейного взаимодействия и родительского перфекционизма будут использованы следующие методики:

- Опросник перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова);
- Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер).

Полученные в ходе исследования данные позволяют выявить особенности самооценки современных старших подростков, а также связь самооценки со стилем семейных взаимоотношений, в частности, с родительским перфекционизмом.

Результаты исследования могут быть использованы для создания коррекционных и развивающих программ, направленных на гармонизацию детско-родительских отношений, в практике семейного консультирования, коррекционно-развивающей работе с детьми, в подготовке и повышении квалификации педагогов-психологов, социальных педагогов.

Литература

1. Воликова С.В., Холмогорова А.Б., Галкина А.М. Родительский перфекционизм – фактор развития эмоциональных нарушений у детей, обучающихся по усложненным программам // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 23–32.
2. Кочетова Ю.А., Арсеев И.И. Программа «Психологическая коррекция детско-родительских отношений в семьях» // Оптимизация психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научных трудов. М., 2012. С. 61–72.
3. Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.

Личностные детерминанты адаптированности студентов с инвалидностью к обучению в вузе

Гурова Е.В.

кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, parys11@mail.ru

Гребенникова Н.В.

кандидат психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, АНО ВО МосГУ, Москва, Россия, grebennikovanataliya@yandex.ru

На современном этапе развития нашего общества возможность получения высшего образования для лиц с инвалидностью стала реальностью, что закреплено законодательно. Образовательные организации разного уровня обязаны создать все необходимые условия для обучения такой категории учащихся. Это и создание безбарьерной среды, и адаптация учебных программ в зависимости от различных нозологий, и оснащение библиотечных фондов доступной литературой, и подготовка профессорско-преподавательского состава для работы с такими студентами, и наличие благоприятного психологического климата, способствующего саморазвитию и самореализации студентов. Особое значение имеет фактор социально-психологического сопровождения студентов с инвалидностью на всем протяжении их обучения в вузе [1; 2].

Большие возможности в плане обучения лиц с инвалидностью имеет дистанционная форма обучения, при которой студенты с инвалидностью интегрированы в общую группу со студентами условно здоровыми [4].

Вместе с тем немаловажное значение имеет и фактор готовности самого студента к освоению учебной программы, его мотивация, его целеустремленность, его способность к адаптации в новом коллективе, к новому виду учебной деятельности. Поступление в высшее учебное заведение – это только полдела. Почему достаточно большой процент студентов с инвалидностью среди отчисленных? Как утверждают сами студенты, успешная адаптация мало зависит от условий новой среды (от ее совершенного устройства, от доступности новых задач, от поддержки окружающих и т.п.) и в основном связывается с самим субъектом – с его способностями, активностью, деятельностью [3].

Фактор здоровья, условия воспитания в семье, как правило, надомное обучение, изолированность от общения со сверстниками – все это приводит к формированию таких качеств, как инфантильность, беспомощность, повышенная тревожность, зависимость от других, несамостоятельность, отсутствие коммуникативных навыков и т.д. Эти каче-

ства в дальнейшем будут осложнять процесс развития адаптивности у студентов с инвалидностью.

Насколько личностные качества студентов с инвалидностью отличаются от личностных качеств условно здоровых студентов, и каковы их различия у студентов с инвалидностью с разным уровнем адаптированности? Именно эти вопросы изучались в ряде исследований, проведенных под нашим руководством студентами МГППУ и МосГУ Д.В. Ивановым, Т.В. Петровой, Е.А. Шашловой.

Адаптированность рассматривалась как результативная сторона процесса адаптации студентов к обучению в вузе. Она предполагает: удовлетворительное психологическое и физическое состояние студента в учебных и внеучебных ситуациях в вузе; принятие студентом социальных ожиданий и предъявляемых к нему в высшем учебном заведении требований, а также соответствие им его поведения; способность придавать происходящему в вузе желательное для себя направление и пользоваться имеющимися условиями для успешного осуществления своих учебных и личностных стремлений и целей [5].

Выборка и методы исследования

Исследование проводилось на базах факультета дистанционного обучения Московского государственного психолого-педагогического университета, в нем также приняли участие студенты Московского гуманитарного университета, Московского государственного гуманитарно-экономического университета. Средний возраст респондентов составил 23,4 года.

В общей сложности выборка составила 168 человек, из них 108 студентов с инвалидностью и 60 человек условно здоровых.

Были использованы следующие методики: опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса (в адаптации А.К. Осницкого); многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; 16-ти факторный опросник Р. Кетелла (форма С). Математическая обработка данных проводилась с помощью описательной статистики, критериев Манна-Уитни и Краскела-Уоллиса.

Проверялись гипотезы о наличии различий в выраженности личностных качеств и адаптированности у студентов с инвалидностью и условно здоровых, а также различий в выраженности личностных качеств у студентов с инвалидностью с разным уровнем адаптированности.

Результаты исследования

Исследование показало, что значение всех показателей социально-психологической адаптации выше в выборке студентов условно здоровых. Вместе с тем значимые различия были выявлены только по таким параметрам, как адаптированность ($p < 0,05$), самопринятие ($p < 0,05$), стремление к доминированию ($p < 0,05$). Студенты с инвалидностью в меньшей степени принимают свое собственное я, у них менее выражено положительное от-

ношение к самому себе, имеют слабо выраженную позитивную самооценку. Они не отличаются стремлением к доминированию.

Анализ половых различий в адаптации к обучению в вузе юношей и девушек с инвалидностью показал, что адаптация юношей более затруднена, чем девушек. Значимые различия выявлены по таким параметрам, как адаптация ($p < 0,05$), самопринятие ($p < 0,05$), эмоциональный комфорт ($p < 0,05$), интернальность ($p < 0,05$). Юноши с инвалидностью хуже приспосабливаются к условиям социальной среды, по сравнению с девушками.

Изучение личностных качеств показало, что студенты с инвалидностью менее общительны, интеллектуальны, в меньшей степени проявляют смелость в социальных контактах, менее самостоятельны и самодисциплинированы. Они проявляют меньшую эмоциональную чувствительность и восприимчивость к новому. Вместе с тем эти различия оказались значимыми только по шкале «интеллектуальность» ($p < 0,05$). Студенты с инвалидностью в большей степени склонны к конкретности и некоторой ригидности мышления, проявляют затруднения в решении абстрактных задач. У них присутствует сниженная оперативность мышления, недостаточный уровень общей вербальной культуры.

Вместе с тем у студентов с инвалидностью оказались более высокие показатели по таким параметрам, как эмоциональная устойчивость, дипломатичность, а также доверчивость. Но данные различия статистически не значимы.

Анализ половых различий в выраженности личностных качеств у студентов с инвалидностью показал, что девушки более общительны ($p < 0,01$). Они проявляют большую смелость и предприимчивость, готовы рисковать ($p < 0,05$). Девушкам в большей степени присущи мечтательность и романтизм, ориентация на внутренний мир, поглощенность своими идеями, внутренними иллюзиями ($p < 0,05$).

У юношей более выражены независимость, ориентация на собственные решения, самостоятельность, находчивость, стремление иметь собственное мнение; проявляется склонность к противопоставлению себя группе и желание в ней доминировать ($p < 0,01$).

Исследование личностных качеств у студентов с инвалидностью, имеющих высокий уровень адаптированности (18 %), показал, что у них более выражены такие качества, как общительность ($p < 0,01$), доминантность ($p < 0,01$), социальная смелость ($p < 0,01$), чувствительность ($p < 0,05$), самоконтроль ($p < 0,01$), практичность ($p < 0,05$). Очевидно, эти качества позволяют студентам с инвалидностью занимать активную социальную позицию, быть включенными во взаимоотношения в студенческой группе.

Процесс адаптации таких студентов проходит достаточно быстро и эффективно. Они легко входят в новый коллектив, адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

У студентов с низким уровнем адаптированности (таких оказалось 6 %) более выражены подозрительность ($p < 0,01$), тревожность ($p < 0,05$), а также эмоциональная напряженность ($p < 0,05$). Они характеризуются негативным отношением к себе, стремлением к изоляции, пессимизмом. Проявляется замкнутость и застенчивость.

Таким образом, работа по повышению адаптированности студентов с инвалидностью к обучению должна быть направлена, в том числе, и на коррекцию их личностных качеств, которые мешают им приспособиться к новым условиям жизни, к учебному процессу, к взаимодействию в группе. Прежде всего, это снижение общей тревожности, формирование позитивного самоотношения и самопринятия себя, развитие способности к самоконтролю.

Литература

1. *Александрова Л.А.* Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология. М.: Смысл, 2013.
2. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1.
3. *Гребенникова Н.В., Гурова Е.В., Петрова Т.В.* Адаптационный потенциал личности студентов вуза с нарушением опорно-двигательного аппарата и проблема дистанционного образования // Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Кемерово, 2018.
4. *Гурова Е.В., Гребенникова Н.В.* Дистанционные технологии в обучении студентов с ОВЗ в высшей школе // Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Кемерово, 2016.
5. *Иванов Д.В., Гурова Е.В.* Взаимосвязь личностных особенностей и адаптированности студентов с инвалидностью к обучению в вузе // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение). М.: МГППУ, 2018.

Психоэмоциональное благополучие подростков (половой аспект)

Данилова М.В.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии развития и дифференциальной психологии,
ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия, dan_m@mail.ru*

Исследования психологического благополучия в подростково-юношеский период развития показывают, что для его формирования и

уровня проявления важное значение имеют личностные, эмоциональные характеристики, поведенческие особенности (оптимизм, способность управлять своими эмоциями, самооффективность, установки, применяемые стратегии совладания и др.), а также условия жизни (состав семьи и отношения между ее членами, отношение к школьным и внеучебным занятиям, социальные отношения и социокультурная самоидентификация) (R. Gilman, E.S. Huebne, 2006; E.D. Diener, C.N. Nara Scollon, R.E. Lucas, 2004).

В ряде исследований получены данные о половых различиях благополучия подростков. Так, у девушек обнаруживаются более высокие показатели по таким параметрам психологического благополучия, как жизненные цели, управление средой и позитивные отношения с окружающими, тогда как юноши демонстрируют более высокий уровень самопринятия и веры в свои возможности (Ю.Л. Поташёва, В.А. Гайсёнок, 2016; Н.Б. Астанина, 2016).

Применение конструкта «психоэмоциональное благополучие» позволяет наиболее полно охарактеризовать внутреннее благополучие человека через рассмотрение различных его компонентов: личностных (психологических, по модели С. Ruff), когнитивных (удовлетворенность различными сторонами жизни), аффективных (счастье, устойчивые эмоциональные состояния). Анализ различных подходов позволяет рассматривать психологическое содержание психоэмоционального благополучия в подростковом возрасте как субъективную оценку человеком себя и собственной жизни в связи с процессами саморазвития и личностного роста, отношения к себе, с уровнем эмоционального комфорта в семье и вне семьи.

Мы полагаем, что половая специфика психоэмоционального благополучия подростков может проявляться в том, что юноши в большей мере ориентированы на собственную личность, тогда как для девушек более значимы позитивные социальные взаимодействия. Различия могут касаться также снижения показателей эмоционального функционирования у девушек.

В исследовании приняли участие 140 подростков в возрасте 14–16 лет (57 юношей и 83 девушки). Использован комплекс методов, позволивший оценить разные стороны психоэмоционального благополучия: Шкала К. Рифф «Психологическое благополучие» (адаптация Жуковской, Трошихиной, 2011); Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер и др. в адаптации Осина, Леонтьева, 2008); Анкета удовлетворенности разными жизненными сферами (Л.А. Головей, М.В. Данилова, 2018); Субтест «Удовлетворенность условиями жизни» (Копина, Сулова, Заикин, 1995); Методика «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (Курганский, Немчин, 2003).

Анализ параметров психологического благополучия показал, что юноши и девушки чувствуют себя в целом психологически благополуч-

ными, суммарные показатели психологического благополучия диагностируются в рамках средних значений (61,5 у юношей; 65,2 у девушек). У подростков более всего выражена направленность на «Личностный рост» (11,28 балла у юношей, 11,75 – у девушек) и менее всего – понимание границ своих возможностей и умение контролировать события и обстоятельства собственной жизни (9,03 баллов у юношей; 9,16 у девушек по шкале «Компетентность»). При этом у девушек достоверно выше показатели по шкале «Позитивные отношения» ($p=0,04$), что свидетельствует о более высокой оценке своих умений выстраивать отношения с другими людьми и ориентации на социальные взаимодействия.

Анализ показателей субъективного психологического благополучия подростков (удовлетворенности жизнью) обнаружил средний уровень удовлетворенности (21,6 балла у юношей и 22,79 балла у девушек, различия не достоверны). Надо отметить также тот факт, что, по данным анкеты удовлетворенности разными сферами жизни, как юноши (5,07 балла), так и девушки (4,67) менее всего удовлетворены тем, как развиваются их романтические отношения с противоположным полом. Различия в удовлетворенности жизнью проявляются в том, что у юношей выше, чем у девушек, удовлетворенность отдыхом ($p<0,001$) и внешкольными занятиями ($p=0,03$). Также выявлена тенденция ($p=0,08$) к более высокой удовлетворенности девушек отношениями в семье.

Удовлетворенность основных жизненных потребностей (по шкале О.С. Копиной) отражает качество жизни. И девушки, и юноши в целом удовлетворены возможностью получения информации в большей степени, чем другими сферами (4,59 балла у юношей и 4,51 балла у девушек). Юноши также удовлетворены возможностями проведения досуга (4,31 балла) и приобщения к искусству (4,22 балла), а девушки удовлетворены жилищными (4,28 балла) и бытовыми условиями (4,35 балла). Все респонденты отмечают низкую удовлетворенность экологическими условиями (2,9 балла у юношей и 3,45 балла у девушек). По данным сравнительного анализа, юноши существенно выше оценивают свою удовлетворенность досугом ($p=0,01$), а девушки – социальной защитой ($p=0,04$). Общий показатель удовлетворенности основных потребностей у юношей находится на уровне среднестатистической нормы, тогда как у девушек он выше нормативного и существенно выше, чем у юношей ($p=0,02$).

Мы полагаем, что эмоциональный компонент в психоэмоциональном благополучии подростков занимает центральное место в связи с возрастными особенностями эмоциональной сферы (нестабильностью, силой и яркостью проявления). Подростки зачастую характеризуются импульсивностью, тревожностью, сниженным фоном или частыми перепадами настроения. Оценка доминирующих психических состояний, характеризующих эмоционально-аффективный компонент психоэмоционального благополучия («психическая активация», «интерес», «напряжение» и

«комфортность»), выявила средние показатели по всей подростковой выборке (9–15 баллов). Эмоциональный тонус у юношей находится в зоне высоких значений и достоверно выше ($p=0,05$), чем у девушек. Юноши проявляют также более высокий, чем девушки, уровень психической активности ($p=0,03$) и чувствуют себя более комфортно ($p=0,03$).

Таким образом, сравнительный анализ показал достоверные различия между юношами и девушками по всем представленным компонентам психоэмоционального благополучия.

Корреляционный анализ структуры психоэмоционального благополучия обнаружил большое количество взаимосвязей между блоками показателей в обеих исследуемых группах, что подтверждает наличие конструкта психоэмоционального благополучия в единстве личностных, когнитивно-оценочных и аффективно-эмоциональных характеристик.

Проявление интереса и эмоциональный тонус способствуют удовлетворенности в основных сферах жизни подростков, которые отражают задачи возрастного развития: учебная, семейная, досуговая, межличностных отношений, сфера целеполагания и планирования. Психическая активация поддерживает возможность отдыха и наличие интересных занятий. Также эти эмоциональные состояния, включая комфортность, играют важную роль в ощущении чувства компетентности, самопринятия, позитивных отношений с окружающими, в осознании важности личностного роста и оценке своих достижений. Характер связей указывает на то, что повышение компетентности, направленности на личностный рост, самопринятия и наличие жизненных целей взаимосвязаны с удовлетворением основных жизненных потребностей в учебной и семейной сферах, а также с удовлетворенностью жизнью в целом и отдельными ее сферами ($p\leq 0,01$). Обращает на себя внимание, что повышение напряжения и снижение психической активации, интереса, комфортности, эмоционального тонауса связаны с ухудшением отношений с окружающими и в целом ориентации в жизненных ситуациях (компетентности), а также со снижением общего уровня психологического благополучия и удовлетворенности всеми сферами жизни. Наименее включены в структуру взаимосвязей показатели напряженности, однако те, которые обнаружены, выявляют ее отрицательную роль в ощущении психологического благополучия и удовлетворенности жизнью.

Важно также отметить, что при наименьшей выраженности у всех респондентов личностной компетентности ее развитие в значительной степени определяет состояние их психоэмоционального благополучия (взаимосвязи у юношей и девушек на уровне $p\leq 0,01$).

Специфика взаимосвязей проявилась в том, что психоэмоциональное благополучие девушек тесно связано с удовлетворенностью основных потребностей и с удовлетворенностью в разных сферах жизни. В то время как благополучие юношей связано с эмоциональной комфортностью,

интересом, психической активностью и направленностью на задачи собственного развития. Мы получили подтверждение, что в подростковом возрасте эмоциональный компонент играет особую роль в ощущении психоэмоционального благополучия, включаясь во все его компоненты.

Результаты исследования убедительно показали, что всестороннее изучение психоэмоционального благополучия возможно только при интегральном подходе, который позволяет учитывать разные его стороны и предполагает их комплексную оценку. Примененный комплекс методов позволил выявить половую специфику как в уровневых показателях, так и в структуре компонентов психоэмоционального благополучия в старшем подростковом возрасте.

Литература

1. *Астанина Н.Б.* Вера в справедливый мир как коррелят психологического благополучия подростков [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 4. С. 26–38. doi:10.17759/cpse.2016050402
2. *Головей Л.А., Данилова М.В.* Структура психоэмоционального благополучия подростков в связи с социальной ситуацией развития // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме. Материалы Международной научной конференции (Москва, 15–16 октября 2018 г.). М., 2018. С. 135–139.
3. *Потапёва Ю.Л., Гайсёнок В.А.* Сравнительный анализ оценки психологического благополучия юношей и девушек // X Машеровские чтения. Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Витебск, 2016. С. 349–351.
4. *Diener E.D., Napa Scollon C.N., & Lucas R.E.* The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness / In P.T. Costa & I.C. Siegler (Eds.). Amsterdam: Elsevier Science BV, 2004. pp. 187–219.
5. *Gilman R., Huebner E.S.* Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction // Journal of Youth and Adolescence. 2006. № 35. pp. 311–319.

Особенности взаимосвязи самоорганизации и самооценки реализации жизненных целей личности в юношеском возрасте

Доля С.В.

студент 4 курса факультета «Спортивный менеджмент, педагогика и психология», ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия, valuev2012@list.ru

Научный руководитель – Харитоновна И.В.

доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия, haritonova_ir@rambler.ru

Юность как один из важнейших этапов личностного взросления человека характеризуется установлением сформированности самосознания, что проявляется в большей степени в определенности смысложизненных ориентаций, целей и ценностей. В процессе достижения жизненных целей важнейшее место занимает способность личности организовать себя, что является неотъемлемым условием реализации поставленных стратегических и тактических целей. Однако самоорганизация деятельности в значительной степени зависит от самооценки личности в области реализации жизненных целей, поскольку адекватность самооценивания определяет корректировку действий и целей в зависимости от реальных и потенциальных возможностей человека. С другой стороны, определенные компоненты самоорганизации способны влиять на специфику личностной ориентации в выборе жизненных установок и целей, что может оказывать влияние на самооценку и уровень притязаний [2].

Эффективность протекания процесса самоорганизации в юношеском возрасте отражается формированием у студентов таких категорий, как адекватные самооценка и уровень притязаний, профессиональное самосознание личности студента, повышение уровня осмысленности жизни, повышение мотивации изучения психологии [3].

Самооценка в юношеские годы является одной из самых важных социально-психологических характеристик личности. Значительную роль в формировании самооценки в юношеском возрасте играют оценки окружающих личность и достижения индивида. Важная роль в осознании своих качеств и самооценки в юношеском возрасте принадлежит саморефлексии [1].

Цель исследования – выявить особенности взаимосвязи самоорганизации и самооценки реализации жизненных целей личности в юношеском возрасте. В рамках исследования были использованы методы психодиагностики: опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой и диагностика самооценки реализации жизненных целей личности Н.Р. Молочникова. В исследовании приняли участие

студенты Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма – юноши в возрасте от 17 до 20 лет (n=25) и девушки (n=25) в возрасте от 17 до 20 лет.

Общий уровень самоорганизации у юношей и девушек соответствует среднему показателю. Исследование показало, что наиболее выраженным элементом самоорганизации и у юношей, и у девушек является целеустремленность. 84 % опрошенных девушек и 80 % юношей способны сконцентрироваться на поставленной цели, они находят четкие ориентиры своей деятельности и стремятся прилагать максимум усилий для достижения собственных целей. 12 % девушек и 16 % юношей осознают свои цели и стремления, способны к их достижению, однако далеко не вся их деятельность направлена исключительно на достижение своих целей. 4 % девушек и 16 % юношей не характеризуются целеустремленностью и целенаправленностью. Достоверность различий между юношами и девушками была выявлена по шкале фиксации ($p \leq 0,05$). Данные свидетельствуют о более высоких способностях девушек концентрироваться на обязательности выполнения того или иного задания, в связи с чем девушки чаще признаются хорошими исполнителями.

Исследование показало, что наиболее выраженным элементом реализации жизненных целей и у юношей, и у девушек является направленность на семейную жизнь. Данные свидетельствуют о том, что в юношеском возрасте в приоритете определения жизненных целей находятся такие сферы, как семья и человеческие отношения. Достоверных различий между выборками юношей и девушек по показателям самооценки реализации жизненных целей обнаружено не было.

Корреляционный анализ между показателями самоорганизации и самооценки реализации жизненных целей личности в юношеском возрасте показал наличие обратной корреляционной связи между целеустремленностью и ориентацией на успех в семейной жизни. Чем выше целеустремленность юношей, выражающаяся в фиксации на определенных целях и ориентации на обязательное их достижение, тем ниже ориентация юношей и девушек на создание семьи и романтические отношения.

Таким образом, самоорганизация может рассматриваться как один из основных феноменов при формировании жизненного пути, жизненных целей человека, что особенно актуально в юношеском возрасте.

Литература

1. *Бороздина Л.В.* Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. № 1.
2. *Ишков А.Д.* Развитие уровня самоорганизации профессиональной деятельности. Краснодар: Кубанский государственный университет.
3. *Швецова В.А.* Экспериментальная типология самоорганизации личности студентов // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 6 (177).

Проблемы учебной мотивации и оценочной тревожности у обучающихся вечерней школы

Донецкая Л.А.

студент факультета «Спортивный менеджмент, педагогика и психология», ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия, tatyana.donetsckaya@yandex.ru

Научный руководитель – Распопова А.С.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия, annar25@mail.ru

Наш динамичный мир постоянно меняется, и на первый план выходит не только обучение учащегося знаниям, умениями и навыкам, но и его личность. Результатом образования является именно личность человека. При этом важную роль в воспитании играет развитие его потребностей и планов. Повышенный уровень беспокойства, неуверенности, эмоциональной неустойчивости приводят к тревожности. Особенно это касается вечерней школы. Также на это влияет стрессовая ситуация, например, экзамены или переезд.

Основу вечерней – открытой (сменной) общеобразовательной школы составляют люди, которые по какой-либо причине не смогли продолжить обучение в дневной школе после 9 класса. Как правило, это ученики, у которых отрицательное отношение к школе или родителям. В процессе восстановления интереса к учебной деятельности задачей педагога-психолога является также контроль уровня тревожности ученика.

Цель заключалась в выявлении проблемы учебной мотивации и оценочной тревожности в вечерней школе.

В исследовании приняли участие 86 человек, учащиеся 9, 12 классов вечерней – открытой (сменной) общеобразовательной школы № 3 г. Краснодара.

1. Для установления уровня учебной мотивации была применена методика Р.Дж. Валлеранда «Почему я учусь». Данная методика является адаптивным вариантом опросника АМQ (Шкала академической мотивации).
2. Для выявления уровня оценочной тревожности мы использовали опросник оценочной тревожности Ч. Спилбергера (ТАИ).

В подростковом возрасте снижается интерес к учебе, поскольку появляется чувство взрослости, больше интереса к жизни, из-за чего происходят конфликты с учителями. Подчинение взрослым снижается, авторитет у сверстников повышается. Хотя благополучие подростка также зависит от оценки его учебной деятельности взрослыми.

Огромное влияние на учебную мотивацию оказывает умение справляться со стрессом, т.к. тревожность на нее влияет негативно. Также

влияют разные учебные, коммуникативные, внешние мотивы. Особенно личные достижения и саморазвитие.

Исследование показало преобладание внешней мотивации над внутренней, желание быстрее пройти данный этап, не вникая в суть обучения. Стремление «жить одним днем» является защитной реакцией, скрывающей под собой неуверенность в завтрашнем дне, боязнь принятия ответственности за свои поступки, реализации себя. В основе мотивации лежит потребность в достижении успеха и надежда на успех, а также ответственность, инициативность, настойчивость в достижении цели, целеустремленность, при этом отмечаются такие особенности личности, как предрасположенность к тревоге и тенденция воспринимать достаточно широкий спектр ситуаций как угрожающие [2]. В большей степени им свойственны открытость, эмоциональность и импульсивность при высокой чувствительности. Такое состояние свойственно мотивированным людям с высокой чувствительностью. В 12 классах вечерней школы у испытуемых преобладает сниженный уровень мотивации учению, данная группа учащихся испытывает переживание «школьной скуки», т.к. не заинтересованы в углубленном изучении школьной программы, сфера их интересов находится вне школы. Для них характерно отсутствие заинтересованности в процессе и результате учения, а также резко негативное отношение к учению. Но в то же время наблюдается повышенная тревожность перед важными экзаменами, тестами, контрольными, что объясняется нехваткой фундаментальных знаний, критичной оценкой своей готовности.

Показатель внутренней мотивации проявляется тогда, когда человек приходит к мысли о ценности и важности для себя деятельности, в которую он включается под влиянием внешних причин. Деятельность в этом случае по-прежнему осуществляется под влиянием внешних побуждений, но является внутренне регулируемой и содетерминированной [1].

Таким образом, мы выявили, что уровень оценочной тревожности напрямую зависит от мотивации учащихся. Чем выше мотивация, тем более значим результат, от этого возрастает тревожность в процессе достижения поставленного результата. Результаты исследования показали, что уровень тревожности выше у старшеклассников вечерней школы, так как более низкий уровень подготовки и наличие других обстоятельств затрудняют путь к намеченным результатам, что влечет за собой страх неудачи и проверки знаний. Уровень амотивации говорит об отсутствии интереса к самому процессу обучения, важна лишь конечная цель, у большинства старшеклассников вечерней школы отсутствует живой интерес к новым знаниям в рамках общеобразовательной программы.

Литература

1. Горская Г.Б., Босенко Ю.М., Гринь Е.И., Зернова Т.И., Скачкова С.О., Хорошун М.Э. Самодетерминация как мотивационная

предпосылка субъективности студентов в учебной деятельности // Наука Кубани. 2008. № 3.

2. *Карандашев В.Н.* Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию методики Ч. Спилбергера / В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева, Ч. Спилбергер. СПб.: Речь, 2004.

Образ будущего в профессиональных ориентациях младших подростков

Дябина Т.А.

*магистрант факультета «Экстремальная психология»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ta.dyabina@gmail.com*

Гудкова А.А.

*студент 4 курса кафедры психологической антропологии, ФГБОУ ВО
МППУ, Москва, Россия, anastasiagudkova8@gmail.com*

Ковалева Н.Б.

*кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологической антропологии,
ФГБОУ ВО МППУ, Москва, Россия, nkovaig@mail.ru*

В настоящее время проектирование и необходимые для осуществления проектной деятельности способности являются как никогда актуальными. В первую очередь, это связано со стремительностью и непредсказуемостью изменений, происходящих в мире, с неопределенностью, являющейся одной из основных характеристик нынешней эпохи [1–5]. Тренды сменяют друг друга со всевозрастающей скоростью, в таких условиях легко потерять себя, а найти – все сложнее.

Одной из наиболее остро стоящих проблем является определяющее влияние медиасреды и информационных технологий на формирование личности: под их воздействием в значительной степени формируется человеческая идентичность – в том числе и профессиональная [2; 4; 5]. И зачастую это воздействие оказывается негативным и даже разрушительным. Именно поэтому особенно важным представляется умение самому создавать собственное будущее, проектировать его.

Сказанное выше актуально и для учащихся учебных заведений особого типа, в которых обучение строится вокруг подготовки к определенному роду занятиям, а именно – к профессиям, связанным с работой в военизированных структурах. На примере исследования, проведенного Е.А. Кошушкиной, мы видим, что профессиональная идентичность большей части кадетов к моменту выпуска все еще не сформирована, они имеют трудности по части профессионального самоопределения [3].

Некоторые основы будущей профессиональной идентичности формируются еще в детстве, однако наиболее значимым в этом плане явля-

ется подростковый возраст. Это возраст, в котором происходят важнейшие изменения, предшествующие этапу непосредственной подготовки ко взрослой жизни. Среди этих изменений – постепенный переход от фокусировки на настоящем к фокусировке на будущем [2], в том числе на профессиональных перспективах.

Цель данного этапа – рассмотреть с точки зрения становления профессиональной идентичности те представления о себе в будущем, которые имеются у младших подростков, обучающихся в военизированных учебных заведениях. В исследовании принимали участие 19 учащихся шестого класса Второго московского кадетского корпуса.

Для исследования использовался рисунок на тему «Я в будущем» и дополняющий его письменный ответ на вопрос «Какой я в будущем?», являющиеся частью рефлексивно-позиционного опросника, разработанного Н.Б. Ковалевой [2].

По результатам проведения данных методик мы можем видеть, что большинство рисунков (10 из 19; 52,6 %) основаны на образе будущего, связанном с профессионализацией («Я хочу стать хирургом», «Я супервоенный, который спас всех в 4-ой мировой», «В будущем я хочу быть бизнесменом»). Еще 5 ответов (26,3 %) содержат образ будущего, основанный на внешних атрибутах («Имеющий “жигуль” и мопед с винтовкой в гараже на даче с законченным домом и черной собакой», «У меня будет хорошая работа с большой зарплатой, я буду часто путешествовать, у меня будет любящий муж. И машина Porsche. Одно время я буду жить в Корее», «Я представляю себя с короткими волосами (очень короткими волосами). Хочу, чтобы все было хорошо»). По двое учеников (по 10,5 %) дали ответы, в которых образ будущего был основан на личностных характеристиках («Я не знаю, но хороший, может быть», «Добрый, любящий собак, спать и есть») либо отсутствовал («Я не заглядываю в будущее, т.к. надо смотреть, что происходит в настоящее время», «Я не знаю, как все сложится в жизни») (см. рисунок).

Характеристики образа себя в будущем у кадетов



Рис. Характеристики образа себя в будущем у кадетов

Интересно, что среди учащихся, чей образ будущего связан с профессионализацией, нет ярко выраженного предпочтения военизированных структур. Полученные ответы очень разнообразны, среди них указаны не только спасатель, военный, сотрудник ФСБ, но и хирург, работник образования (школа), бизнесмен, дальнобойщик, архитектор. Некоторые рисунки и ответы заслуживают отдельного внимания. Так, предстоящая карьера военного может восприниматься как бремя. На одном из рисунков мы видим изображение, комментарий к которому звучит так: «Когда я закончу школу, мне придет повестка в военкомат. Я там буду всю оставшуюся жизнь». В другом случае образ будущего отсутствует, вместо него изображена рутинная жизнь как образ самого ближайшего будущего (сопровождающий текст: «Я не заглядываю в будущее, т.к. надо смотреть, что происходит в настоящее время»). Или, например, будущее может восприниматься абстрактно, без конкретного образа, в виде графика взлетов и падений.

Таким образом, можно зафиксировать, что образ будущего, основанный на профессиональном самоопределении, встречается у кадетов младшего подросткового возраста относительно нечасто (на примере данного исследования – примерно у 50 % учащихся). Также можно говорить о разнонаправленности профессиональных ориентаций курсантов. Они не сосредоточены исключительно вокруг военной или другой государственной службы – такого рода служба является лишь «одним из» направлений профессионального интереса учащихся.

При всем этом важно отметить, что довольно большой процент учащихся ориентирован в первую очередь на внешние составляющие успеха, материальный достаток и соответствующие атрибуты, что подтверждает основополагающее значение медиасреды и транслируемых средствами медиа образов и образцов для формирования образа будущего младших подростков.

Результаты этого и других подобных исследований [3; 5] ставят перед психологами и вопрос о необходимости создания в кадетских корпусах условий для полноценного обретения учащимися основ для становления профессиональной самоидентичности, личностного самоопределения и формирования продуктивного образа будущего. Судя по всему, помимо обретения всестороннего понимания особенностей профессии, подготовка к которой ведется, важно также осуществление дополнительных практик, направленных на развитие рефлексии и проектных способностей, а также на развитие ценностных ориентаций и обретение способов реализации тех или иных позитивных ценностей.

Литература

1. Исследование и проектирование содержания дополнительного профессионального образования (теоретико-методологические основания): коллективная монография / ред. В.И. Слободчиков. М., 2015.

2. *Ковалева Н.Б.* Рефлексивно-позиционный подход к сценированию продуктивных форм образовательной антропопрактики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 2 (15).
3. *Конушкина Е.А.* Профессиональное самоопределение у кадет // Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи. М., 2017.
4. *Толстых Н.Н.* Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 7–24. doi:10.17759/cpp.2015230402
5. *Шнейдер Л.Б.* Профессионализация молодежи: ментальная и информационная готовность к труду и карьерному продвижению // Патриотизм и профессионализация в контексте гражданской лояльности. М.: Московский психолого-социальный университет, 2019.

Психологические характеристики проявления гражданской позиции в ранней и поздней юности

Емельянова Е.А.

Ph.D. в области педагогической и возрастной психологии, доктор, преподаватель факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, emelyanovaea@mgppu.ru

Василев В.К.

профессор, доктор, профессор факультета психологии ПУ «Паусий Хилендарски», Пловдив, Болгария, veselin_vasilev@abv.bg

Проблема формирования гражданской позиции подрастающего поколения на сегодня является одной из самых значимых и важных задач государства и общества. Нас интересует вопрос о том, каковы психологические факторы, которые приводят к формированию общественной активности личности и определяют особенности гражданской позиции человека и формы ее проявления. Научный ответ на эти вопросы может во многом определить направления работы по построению демократического общества и государства.

В российской психологии тема социальной активности и гражданской позиции является относительно новой. В психологической литературе содержится недостаточное количество ссылок на проведенные психологические исследования, которые были направлены на изучение специфики формирования, особенностей и форм данной активности личности. Превалирующее количество исследований социальной и политической активности распределены на две группы. Одна группа состоит из социологических и политологических исследований участия, принимаемого гражданами в жизни их государств (Murtagh B., Wyman M., Shulman D., Nam L., Собкин В.С.). Они ценны для данного исследования, являясь

источником эмпирических данных и описанием социологических точек зрения на исследуемую проблему, но в них практически не затронуты психологические механизмы данного явления. Вторую группу составляют психологические работы, посвященные фундаментальным проблемам развития человека и, как их аспекту, взаимодействию человека и общества в юношеский период. К ним можно отнести работы Эриксона Э., Марсиа Дж., Божович Л.И. и др. Каждый из перечисленных авторов рассматривал тот или иной аспект этого взаимодействия и использовал для его обозначения определенные термины, такие как самоопределение, социальная ориентация, идентичность. Эти работы предоставляют широкую и неоднородную теоретическую базу, на которой было построено большое количество прикладных исследований самых разных аспектов взаимодействия человека и общества. Но ни среди указанных фундаментальных работ, ни среди их прикладных воплощений мы не находим конкретных исследований социальной активности.

Для исследования статуса идентичности была применена методика EI-ISB, разработанная Дж. Марсиа как инструмент объективной диагностики идентичности по Э. Эриксону, хотя сам Э. Эриксон считал, что оценка сформированности идентичности какими-либо объективными методами невозможна, и для этих целей подходят только клинические методы.

Перед применением основных методик нами было использовано полуструктурированное интервью, разработанное в 2005 году Левиной М.Е. под руководством Обуховой Л.Ф.

После проведения эмпирического исследования был сделан ряд выводов.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о сформированности гражданской позиции у школьников и студентов, их активном отношении к социальной действительности, политике, обществу. У современных юношей и девушек наблюдается выраженность всех качеств личности, необходимых для формирования активной гражданской позиции, и как наиболее ярко выраженное – наличие нравственных ориентиров. Наблюдается значительное повышение уровня сформированности гражданской активности при переходе от старшего подросткового к юношескому возрасту и незначительное падение уровня в период поздней взрослости, так как на первый план выходят другие возрастные задачи (построение семьи, профессиональный рост).

Существуют незначительные гендерные различия в качестве изменения уровня сформированности гражданской активности. В возрасте 14–17 лет девушки демонстрируют более высокий уровень развития гражданской активности, чем юноши. Однако с увеличением возраста происходят изменения, и юноши 18–21 года и 22–24 лет проявляют больший интерес к общественной и политической жизни общества, чем девушки. Можно предположить, что с возрастом юноши начина-

ют приходить к пониманию того, что личность – это человек не только политически образованный, знающий, но и активно действующий. Это понимание приходит в процессе политической социализации, превращения его в личность, способную к выполнению своих гражданских обязанностей. У девушек в возрасте 18–21 года, и особенно в возрасте 22–24 лет особое место занимают духовно-нравственные ориентиры, характеризующие качество поведения человека в соответствии с общечеловеческими духовными, морально-этическими нормами. В возрасте 22–24 лет как юноши, так и девушки демонстрируют незначительное снижение уровня сформированности гражданской активности. Однако у юношей это связано с трудностями в сотрудничестве в малых социальных группах, а у девушек – с понижением политической сознательности.

Наиболее выраженным механизмом нарушения общественных моральных норм у современных школьников и студентов является «приписывание вины», что говорит о тенденции обвинять жертву в том, что она своим поведением «заслужила быть» жертвой противоправных действий по отношению к себе, и приписывать вину самим пострадавшим. Наименее ярко выражен механизм «дегуманизация» – юноши и девушки не склонны объяснять предосудительное поведение обстоятельствами или иными внешними факторами.

Семья как ресурс развития гражданской позиции имеет большую значимость для современной молодежи, по сравнению со школой/университетом, т.е. для них ожидаемы и весьма ценны поддержка и поощрение родителей.

Полученные данные убедительно доказывают наличие повышения уровня личностной эго-идентичности при переходе от старшего подросткового возраста к периоду ранней и поздней юности, но наблюдается неравномерность этого процесса. Наибольший скачок в повышении уровня идентичности наблюдается у юношей и девушек 22–24 лет. Однако мы не берем на себя смелость делать обобщающие выводы на основании этих данных, так как существует высокая вероятность того, что эти результаты характерны для конкретной выборки. Испытуемыми данной возрастной группы являлись студенты магистратуры университета, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование». Юношам и девушкам, изучающим психологию, характерно более глубокое переосмысление своего Я и умение справляться с внутренними конфликтами, в отличие от их сверстников, обучающихся по другим специальностям или закончивших свое образование на уровне бакалавриата.

Результаты исследования формирования личностной идентичности юношей и девушек 14–24 лет показали, что наиболее характерными являются статусы Мораторий и Предрешение. Лишь незначительное количество юношей и девушек демонстрируют статус Достигнутой идентичности (как в период ранней, так и в период зрелой юности). В

целом результаты эксперимента позволяют констатировать повышение статуса эго-идентичности при переходе от старшего подросткового возраста к периоду ранней юности и сохранение этой тенденции при достижении юношами и девушками возраста зрелой юности. Для юношей и девушек характерна возрастная динамика эго-идентичности в сторону формирования более высоких статусов. Основное направление формирования статусов эго-идентичности у юношей и девушек заключается в преимущественном переходе от статусов Диффузной идентичности и Предрешения к более высокому статусу Моратория.

Существует значительная неравномерность в освоении юношами и девушками различных сфер самоопределения: Профессия, Политика, Дружба, Любовь, Семья. Наиболее значимые изменения у юношей и девушек происходят в сферах Политика и Дружба, наименьшие – в сферах Профессия, Любовь, Семья. Полученные результаты показывают, что у современных юношей и девушек быстрее развиваются те сферы, которые «нацелены на вне». В сферах, касающихся личностной направленности (Профессия, Любовь, Семья), преобладает статус Мораторий. Юноши и девушки в период как ранней, так и зрелой юности проходят период переосмысления, переоценки личностной зрелости, переструктурирования личностного сознания.

Уровень сформированности гражданской активности частично находит отражение в уровне личностной эго-идентичности: высокому уровню гражданской активности соответствует как высокий, так и средний уровень личностной идентичности. Для юношей и девушек 14–24 лет характерно значительное опережение в развитии гражданской активности по сравнению с развитием эго-идентичности (65 % испытуемых показали высокий уровень сформированности гражданской активности и лишь 8,1 % респондентов продемонстрировали высокий уровень эго-идентичности).

Литература

1. *Аманбаева Л.И.* Гражданское воспитание учащейся молодежи в новых социальных условиях: Дис. ... д-ра пед. наук. Якутск, 2002. 351 с.
2. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е издание. М.: Институт практической психологии, 1997. 352 с.
3. *Василев В.* Идентичността: автентичното разбиране: класическите идеи и модерните подходи // Персонална и национална идентичност и социална среда, част 1, Пловдив, 2011. С. 29–52.
4. *Волобоева Н.Н.* Социально-педагогические условия становления активной гражданской позиции подростков в современной школе: Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008. 241 с.
5. *Marcia J.E.* Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology / Ed. By Adelson J. New York, 1980.

Влияние кризиса социокультурной идентичности подростка на его психологическое состояние

Жданова Д.Е.

*студент факультета общественного здоровья
специальности клиническая психология,
ФГБОУ ВО ТГМУ, Владивосток, Россия,
melissa2000@bk.ru*

*Научный руководитель – Довгая Н.А.
кандидат психологических наук,
доцент кафедры клинической психологии,
Natali_d@mail.ru*

В подростковом возрасте человек переживает один из самых важных кризисов своего развития, связанный с поиском себя, стремлением к самореализации, признанием социума в лице семьи и сверстников. Подросток испытывает глубокий внутренний конфликт: желание полной независимости, автономии и дух протеста, «бунтарства» сочетаются с повышенной потребностью в общении, дружбе и любви как в доказательствах ценности и нужности в своем окружении. Вместе с тем подросткам очень часто присущи неуверенность в себе, низкая самооценка, склонность к эмоциональным вспышкам, перепадам настроения (циклотимии), низкая стрессоустойчивость, подверженность влиянию со стороны [4].

Отдельно следует оговорить рамки подросткового возраста. Как известно, девочки начинают взрослеть раньше, с 11 лет, у мальчиков же пубертатный период затягивается на более поздний срок, плавно переходя в ювенильный (16–18 лет). По периодизации Д.Б. Эльконина можно выделить младший подростковый (12–14 лет) и старший подростковый возраст (15–17 лет) [1]. В общепринятом смысле подростковый период обозначен в пределах от 12 до 16 лет. Он является почвой для дальнейшей успешной социализации индивида и обретения им идентичности в рамках конкретного общества, рода занятий, мировоззрения и статуса.

Под социокультурной идентичностью принято понимать ощущение собственной принадлежности к данному социуму и данной культуре. Подросток осознает свои социальные роли, о которых он ранее не задумывался: роль гражданина, представителя определенного мировоззрения (религия, политические и философские взгляды), друга, партнера, работника (если подросток устраивается на работу). На фоне тенденций к максимализму, противоречивости и внутреннего состояния «подвешенности» могут формироваться такие астенические эмоции, как подавленность, недовольство собой, зависть к тем достижениям, которые данный индивид считает значимыми. Характерны депрессивные состояния, подавленность и угнетенность нервных процессов, повышенная тревожность к собственному будущему, отношение к жизни может быть пессимистичным.

Большую роль в этот период играют табуированные, социально неодобряемые действия и эмоции. Стремясь выразить свой протест, подросток будет вести себя таким образом, который долгое время внушался ему как недостойный, девиантный и порицаемый. Например, телесные модификации, такие как татуировки и пирсинг, служат способом самовыражения и совершаются чаще всего именно в пубертатном периоде. Сюда же относятся уход из дома, общение с «плохой» компанией, злоупотребление алкоголем, курением, раннее начало половой жизни. Подросток как бы торопится быстрее повзрослеть, раскрыть в себе потенциал ранее недоступных ему социальных ролей.

Однако столкнувшись с социальными условностями, слиянием традиционных установок и постоянным обновлением культурной сферы, он словно оказывается в новой реальности, которая способна воздействовать на становление личности как отрицательно, так и положительно. Позитивное влияние будет выражаться в целеустремленности, повышении мотивации, ответственности и появлении способности к реалистичному планированию. Негативные аспекты – конформность, слабохарактерность, зависимое поведение, инфантильность, которые послужат препятствиями на жизненном пути человека и в будущем могут спровоцировать разного рода неврозы.

Оценивая структурные изменения в психических процессах, нельзя не отметить неустойчивость и «расшатанность» когнитивных процессов. Рационально-логическая, мотивационно-волевая, потребностная сферы ведут между собой борьбу мотивов и интересов, что обуславливает непредсказуемость и явное противоречие в действиях многих подростков. Вечное противостояние между «надо» и «хочу» в этот период доводится до крайности и воплощается в резкой категоричности суждений, повышенной фрустрации, что является одной из первопричин подростковой агрессии; защитные механизмы еще не сформировались на том уровне, чтобы помочь психике рационализировать, сублимировать или компенсировать трудности и проблемы подростка [3]. Отношения с родителями обостряются, происходят первые серьезные конфликты с друзьями, на которые нервная система подростка реагирует гиперчувствительно. Через образное «разочарование в идеальном родителе» (отречение от возвышенной, совершенной фигуры родителя и признание его объективных ошибок с последующими предпосылками для формирования собственного мнения) подросток как бы осознает ошибки воспитания. Поведение родителей очень важно для сохранения уважительных, дипломатичных взаимоотношений, пусть подростки и могут вести себя недоверчиво, озлобленно или невежливо. Все эти недостатки корректируются грамотным всесторонним подходом, предусматривающим навыки терпения, эмпатии и компромиссности у родителей, особенно если это касается трудного подростка.

Нужно понимать, что кризис идентичности – абсолютно нормальное явление, вовсе не означающее, что подросток ведет себя странно, поступает определенным образом назло родителям или добивается внимания. Равнодушие со стороны семьи часто приводит к усугублению побочных эффектов кризиса, развитию болезненной симптоматики, включая и психосоматические расстройства. Если родитель видит, что не способен справиться с поведением ребенка-подростка и не чувствует в себе достаточно сил для установления границ и правил, имеет смысл обратиться к специалисту-психологу; наилучший вариант работы – семейная психотерапия, по необходимости индивидуальная психокоррекция [2]. Полезным будет прохождение диагностики профессиональной ориентации, которое поможет подростку примерно представить возможные сферы будущей деятельности, повысить самооценку и стать более уверенным за счет определенности.

Специалистам, работающим с подростками, стоит помнить, что их психика нестабильна, действия имеют иные цели, чем аналогичные действия у взрослых. Зачастую сами подростки не способны рационально объяснить свои поступки и не обладают достаточной степенью рефлексии. Чувствительность к внешним факторам порождает массу субъективных представлений, не всегда являющихся точным отражением окружающей действительности; так, некоторые подростки склонны все драматизировать, для других свойственны чрезмерные идеализация и романтизация. Для избавления от столь стрессового воздействия, как существование множества насущных потребностей, требований и установок, подростки выбирают самые разные способы, начиная от разных сочетаний активного и пассивного отдыха и заканчивая защитным механизмом алкоголизации.

Таким образом, следует выделить основные черты подростка, вступившего в кризис социокультурной идентичности:

1. Дух противоречия, стремление попробовать все новое и неизведанное, категоричность, максимализм, пластичность взглядов в зависимости от окружения.
2. Обострение внутрисемейных и внутриличностных конфликтов, желание уйти в себя, отчуждение от реальности с бытовыми проблемами и нерешенными задачами.
3. Изменение эмоционального фона: циклотимия, тревожность, повышенная утомляемость, с одной стороны, и гневливость, импульсивность, вспыльчивость – с другой. У подростков снижается навык самоконтроля, они часто совершают необдуманные поступки, о которых потом могут жалеть.
4. Подростки подозрительны, сомневаются в своих силах, не решаются выйти из зоны комфорта, так как боятся неудачи и, как следствие, общественного осуждения. Приобретение социальной, професси-

ональной идентичности они склонны связывать с материальными благами и самостоятельностью, поэтому на данном этапе стремятся отдалиться от родительской опеки.

5. Залог гармоничных отношений с подростком в период кризиса – сочетание терпения, деликатности и вовремя оказанной психологической помощи. Те, кто переживают этот период без особых происшествий и получают поддержку со стороны семьи и друзей, в дальнейшем не испытывают чувства неопределенности, неразрешимости. Они уверены в себе, самодостаточны и способны к самоанализу.

Литература

1. *Кравцова Н.А., Крукович Е.В., Белокобыльский Н.Д., Яворская М.В., Кожевникова И.О.* Клиническая психология подростков. Пособие для врачей. Владивосток: Медицина ДВ, 2010.
2. *Молчанов С.В.* Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для академического бакалавриата. М.: ООО «Издательство Юрайт», 2016.
3. *Простакова Т.М.* Кризис подросткового возраста. Ростов-на-Дону.: Феникс, 2009.
4. *Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В.* Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967.

Интернет-аддикция, новый подход: цифровая грамотность и безопасность

Жукова Н.В.

*магистрант факультета дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
zhuckovanv@fdomgppu.ru*

Научный руководитель – Айсмонтас Б.Б.

*кандидат педагогических наук, доцент, п
рофессор факультета дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
aysmontasbb@mgppu.ru*

Глобальная «цифровизация» как элемент всеобщей «технологической зависимости» от современных достижений НТП начала XXI века продолжает свой стремительный рост. По данным Global Digital Statshot (<https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>): на 2019 год 4,3 млрд. человек из почти 7,7 млрд., составляющих население Земли, пользуются интернетом, 45 % населения мира (3,5 млрд.) являются пользователями социальных сетей. Развитие «интернета вещей» (IoT), среды «умных городов» – это не только технологический комфорт: находясь в «мире цифровой экономики», неразлучный с гаджетами, геотегами селфи, попадая на камеры видеоконтроля и идентификации и т.д., современный

молодой человек постоянно находится «под наблюдением» в режиме «online». Проблематика цифрового настоящего и будущего особенно актуальна в отношении «цифрового детства», т.к. психика детей и подростков, характеризующаяся особой возрастной пластичностью и гетерохронностью развития, формируется в условиях постоянно совершенствующихся цифровых технологий (Digital technology), и поколения «цифровых аборигенов» (а они неоднородны, и технологические «обновления» опережают «поколенческую» градацию) объективно (с точки зрения культурно-исторической концепции развития психики) имеют некоторые особенности (<https://ioe.hse.ru/news/251761247.html>).

В чем «виноват» интернет (была ли проблема избыточно «патологизирована»? По данным ВОЗ, за 2017 г. 10–20 % детей и подростков во всем мире испытывают проблемы с психическим здоровьем (https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/mental_health/en/). Статистически 50 % всех психических расстройств диагностируются в возрасте 14 лет, а 75 % – в возрасте 18 лет [5]. А убедительных ответов на вопросы аддиктивного влияния и, что же является нормой в использовании интернета, до сих пор не представлено, поэтому разнообразие аспекты влияния ЦТ на психическое развитие и здоровье, на формирование личности ребенка являются открытыми [1–6]. Важно учитывать методологические проблемы психологических исследований, изучающих феномены «дигитализации» нашей жизни: несовершенство опросников (и быстрое «устаревание»), дизайна исследований, особенности выборок, некоторая путаница в понятиях («Интернет» https://bigenc.ru/technology_and_technique/text/2014701 – англ. INTERNETconnected; в DarkNet, TOR также осуществляются аналогичные транзакции, интеракции), интернет-ресурсы, «Всемирная паутина»\«Глобальная сеть», Web 1.0, Web 2.0, соцсети) и т.д. Соответственно, при терминологической путанице «предмет», «объект» исследования могут проблематизироваться некорректно? «Интернет-зависимость» (при гипотезе, что она существует) – это зависимость «от чего» [1; 2; 5; 6]? 30 лет с момента создания Сети (World Wide Web), «25 лет интернет-аддикции», 20 лет концепции Web 2.0 показали, что возможные корреляционные связи влияния ИА и особенностей психики (поведения) оказались не столь тривиальны и однозначны (любое технологическое новшество несет в себе как новые возможности, так и новые опасности, а негативные явления более ярко выражены у групп риска) и привели к необходимости «точки восстановления для возврата к состоянию на определенный момент времени», т.е. пересмотра на новом методологическом уровне [1; 2; 5]. Поэтому неудивительно, что все больше специалистов междисциплинарного профиля говорят о «соблюдении правил», и тогда не придется переживать о негативном влиянии ИТЦТ (в том числе ресурсов интернета) на будущее поколений Digital Natives [3; 5; 6]. Заметим, что это

столь же важно для безопасной жизни их родителей, всех старших поколений «цифровых иммигрантов». Цифровая грамотность и безопасность становятся важнейшими компетенциями «цифровой эпохи» на основе социального взаимодействия и ответственности [4; 5].

Результаты работ на выборках большого объема сходятся в следующем: «Опросы в США и Европе показали, что уровень распространенности ИА составляет от 1,5 % до 8,2 %, хотя диагностические критерии и оценочные опросники различаются между странами» [1; 2]. Диапазон «игровой интернет-аддикции в зависимости от использования тех или иных методик диагностики варьируется от почти нуля до максимума в 45 %», но большинство исследований показывают более скромные цифры 0,3–1 % или около 3 % [1]. Про включенную в МКБ-11 игровую зависимость «off» и «online» необходимо отметить, что уровень пользы развивающих, учебных, коррекционных компьютерных и интернет-игр или уровень их аддиктивного влияния («встроенные» механизмы психологических «крючков») также зависит от целей создания продукта, т.е. от некоторого социального заказа к разработчикам и доходности бизнеса [1]. Ряд признанных авторитетов в аддиктологии и киберпсихологии (М. Гриффитс, А. Голдберг, А. Ванштейн, Р. Пиес и др.), начиная с момента постановки темы проблемного использования интернета (PIU – Problematic Internet Use), не считали ИА «настоящей зависимостью» и настаивают, что аддикцию может вызвать скорее контент, который человек использует (в деятельности) с помощью гаджетов (ИКТ), а возможности Интернета, как социотехнического ресурса современного мира, выступают лишь средством получения патологических признаков поведения, вследствие изменений в мозге психике, в зависимости от содержания аддикции (химическая, поведенческая) возникает из-за ряда объективных причин: особенностей возрастного развития, неблагоприятных социальных условий, личностного неблагополучия, связанного с социализацией, и нередко сочетается с предрасположенностью, акцентуацией, пограничными состояниями и разного уровня психопатологией [1; 2; 5]. Исследования свидетельствуют о неслучайности нарушений, связанных между собой единым патогенетическим механизмом: о высокой коморбидности ИА и разных психических заболеваний; «индивидуальные особенности личности, родительские и семейные отношения, употребление алкоголя, социальная тревожность тоже предсказывают проблематичное использование Интернета» [1; 2]. Поэтому риск формирования интернет-зависимого поведения от любого контента (игры, порно, шопинг, соцсети) необходимо рассматривать системно, придерживаясь культурно-исторической концепции развития психики, современного подхода social neuroscience, как динамическое взаимодействие биологических, психологических и социальных

факторов (генотип-средовая ковариация) и контента интернет-ресурса, связанного с целями заказчиков (разработчиков) [5; 6]. Признать ИА полноценным, дискретным психическим расстройством без должных доказательств было бы ошибочным решением проблем использования ИТ(ЦТ) («технологических зависимостей»), это должно сопровождаться развитием единых диагностических критериев, пока не будет достигнут межпрофессиональный консенсус. Авторитетный аддиктолог С. Гитлоу (S. Gitlow) еще более категоричен: «медицинский термин “аддикция” не должен применяться ни к чему, кроме привыкания к употреблению наркотиков (наркозависимости) и гемблингу». «Создание отдельной категории для интернет-аддикции откроет двери для всех видов новых категорий “болезней”, поскольку технологии постоянно и быстро развиваются», – предупреждает в своей статье «Should DSM-V Designate «Internet Addiction» a Mental Disorder?» врач-психиатр Р. Пайс (Pies R.) [1; 2].

В отношении «цифрового детства» на основе закономерностей возрастного развития можно с большой долей уверенности резюмировать, что чем меньше ребенок\подросток\молодой человек находит поддержки и возможностей для эффективной самореализации, тем с большей вероятностью он будет вынужденно транслировать свои проблемы, детерминированные сложным комплексом индивидуального генотип-средового взаимодействия, в интернет-пространство, где пытаться сознательно или вынужденно удовлетворить свои потребности. Поведение в «off»- и «online»-жизни является результатом общего развития, воспитания, образования, социального взаимодействия; крайне редко деструктивное поведение появляется у гармонично сформированной личности, которая находит понимание, уважение и поддержку в близком окружении, объективно оценивает свои достоинства и недостатки, имеет адекватные ценностные ориентиры, возможности «социального лифта» (социально-экономическое, образовательное неравенство), умеет грамотно коммуницировать в социальной жизни и т.д. и которая защищена законами государства [1; 2].

Необходимо изучать, предупреждать и исправлять злоупотребления, негативные явления при использовании знакового для «цифровой эпохи» изобретения, работающего на основе технологий интернета. «Всемирная паутина» (Сеть, WWW), по словам Т. Бернерса-Ли, создавалась как «сила добра», современное техническое средство, связывающее миллиарды людей. Для «цифрового детства» – это ресурс общего личностного развития (школьные, образовательные программы, научно-популярные сообщества, виртуальные экспозиции музеев, библиотеки, общение), в том случае, если грамотно создавать и использовать интернет-ресурсы. «Если мы откажемся от создания лучшей сети сейчас, то это не интернет подведет нас, а мы подведем его», – считает Т. Бернерс-Ли (https://www.gazeta.ru/tech/2019/03/12/12238033/www_30years).

shtml). Эксперты настаивают на том, что для блага общества «цифровой экономики» необходимы: «кибер- и информационная (киберинформационная) грамотность», «медиаграмотность» (Media Literacy), т.е. в целом «цифровая грамотность» (Digital Literacy) и, соответственно, разработанные эффективные программы воспитания культуры «цифровой безопасности», защиты на государственном уровне плюс сознательное гражданское отношение и взаимопомощь (<https://ru.unesco.org/courier/july-september-2017/mediagramotnost-sredstvo-ot-manipulyacii>). Общество заинтересовано, чтобы цифровые и социальные медиа-компании ограждали людей (особенно детей) от приемов, намеренно приводящих к зависимости (<https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2017>) [1–5]. Очень важно, чтобы от пассивного потребления в условиях «глобальной деревни» люди с детства приобщались к социальной партиципации [4]. «Цифровая грамотность и безопасность» для современного человека являются необходимыми условиями социального соучастия: когда человек сознательно, ответственно готов и способен «уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности» [3].

Литература

1. Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б., Макеев М.К. Современное детство и Интернет: «цифровое поколение» (Digital Natives) // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. Сборник тезисов участников VI всероссийской научно-практич. конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения проф. Л.Ф. Обуховой / Ред. И.В. Шаповаленко, Л.И. Эльконинова, Ю.А. Кочетова. М.: Изд. ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 369–376.
2. Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б., Макеев М.К. Цифровое детство: новые риски и новые возможности // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие: Сборник материалов I Международной междисциплинарной науч. конференции (17–18 апреля 2019 года) / Под общ. ред. О.Н. Усановой. М.: Когито-Центр, 2019. С. 123–128.
3. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
4. Gambarato R.R. Media Literacy // Serious Science. 2018. URL: <http://serious-science.org/media-literacy-9014>
5. Keles B., McCrae N., Grealish A. A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents // Journal: International Journal of Adolescence and Youth, 2019. doi: 10.1080/02673843.2019.1590851
6. Viner R.M. et al. Roles of cyberbullying, sleep, and physical activity in mediating the effects of social media use on mental health and wellbeing

among young people in England: a secondary analysis of longitudinal data//
The Lancet Child & Adolescent Health, Available online 13 August 2019.
URL: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30186-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30186-5)

Страхи старших подростков и их связь со стилем детско-родительских отношений

Залеева Т.А.

*магистрант факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, tzaleeva@inbox.ru*

Научный руководитель – Кочетова Ю.А.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Возрастная психология имени профессора Л.Ф.Обуховой»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kochetovayua@mppu.ru*

Страх – это одна из сильнейших эмоций, наряду с радостью и гневом, которая одновременно нам очень нужна и в то же время во многих ситуациях мешает жить полноценно. По мнению Л.С. Выготского: «Страх – очень сильная эмоция, оказывающая весьма значительное влияние на поведение индивида и перцептивно-когнитивные процессы. Наше внимание резко снижается, когда мы испытываем страх, заостряясь на предмете или ситуации, сигнализирующей нам об опасности. Интенсивность страха существенно ограничивает мышление, восприятие и свободу выбора индивида, создавая эффект “туннельного восприятия”. Кроме того, страх резко ограничивает человека в свободе поведения. Можно сказать, что в страхе личность перестает принадлежать себе, она движима одним единственным стремлением – избежать опасности или устранить угрозу». [1] Страх может сковывать нас, мешать продвигаться по карьерной лестнице, принимать важные решения, знакомиться с новыми людьми.

Успешность и благополучие ребенка во многом зависят от его эмоционального развития, которое формируется из отношений с родителями, воспитания в семье. Детско-родительские отношения – это та среда, которая определяет физическое и психическое развитие ребенка, формирует личность ребенка, черты характера, различные стратегии взаимодействия с окружающими людьми.

Социальная среда, с которой взаимодействует ребенок, весьма разнообразна. В первую очередь, это непосредственное окружение – семья. Следующий уровень – это уровень взаимоотношения с несколькими средами – между домом ребенка, школой, другой группой сверстников и пр. На более глобальном уровне – это общественные структуры: экономическая, социальная, образовательная, правовая, политическая, культурные и исторические ценности страны. И на каком бы уровне взаимодействия с социальной средой ребенок ни находился, семья

оказывает большое влияние на удовлетворение потребности ребенка в эмоциональной поддержке, принятии, уважении, защите, стараясь минимизировать влияние стрессовых факторов [3].

Отношения в семье могут положительно или отрицательно влиять на воспитание ребенка. Никто не будет относиться к ребенку лучше самых близких для него людей. Но вместе с заботой и любовью отношения в семье могут нанести много вреда в становление личности ребенка и способствовать формированию у него страхов, неуверенности в своих силах, тревожности.

Проблеме детско-родительских отношений посвящено много исследований в отечественной и зарубежной психологии. Данная проблема нашла свое отражение в трудах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, М.И. Лисиной, З. Фрейда, Э. Эриксона и др.

Анализ литературы показывает, что существуют два противоположных момента в родительских отношениях к ребенку: безусловный, который включает в себя такие понятия, как любовь, забота, сопереживание, принятие и пр. и условный – контроль, воспитание определенных качеств, оценка и пр. [2].

Определены следующие типы воспитания:

- авторитарный – решения принимаются родителями, без участия ребенка;
- авторитетный – решения принимаются родителями, но с учетом мнения ребенка;
- либеральный – при принятии решения последнее слово остается за ребенком;
- хаотический – решения принимаются непоследовательно, отсутствует определенная линия воспитания.

Обозначены следующие варианты типов семейных отношений: антагонизм, конкуренция, соревнование, паритет, сотрудничество [4]:

- диктат – постоянное подавление инициативы другого человека;
- опека – отношения, при которых родители своим трудом стремятся удовлетворить все потребности ребенка;
- невмешательство – существование двух миров: «взрослых» и «детей»;
- сотрудничество – наличие общих целей и задач совместной деятельности;
- паритет – равные отношения, основанные на взаимной выгоде всех членов союза.

Из изложенного выше можно сделать вывод, что взаимоотношения в семье могут носить разноплановый характер. Детско-родительские отношения определяют позицию взрослого, стиль отношений и роль, которую отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется эмоциональный тип личности, который проявляется в виде страхов, тревожности и сказывается на социализации подростка в обществе.

Невнимание родителей к чувствам и потребностям ребенка мешает его здоровому развитию. Человек, которого игнорируют, унижают, которого ругают и высмеивают, чувствует, что с ним обращаются как с незначительной личностью, его личность пренебрегают. Такие отношения между родителями и ребенком ведут к появлению страхов. У детей возникает высокий уровень тревожности, способствующий нарушению эмоционального благополучия.

Также на формирование страхов у ребенка и стиль детско-родительских отношений могут влиять неблагоприятное нервно-психическое состояние самих родителей и конфликты в семье.

Причинами детских страхов могут стать: недостаточная эмоциональная близость родителей с ребенком, конфликты в семье, доминирование одного из взрослых, ролевое изменение в семейных отношениях, отсутствие внешних контактов [4].

Невыявленные страхи, непредпринятые психокоррекционные мероприятия по их устранению приводят к большей вероятности развития в подростковом возрасте опасности формирования тревожно-мнительных черт характера и неврозов.

Тревоге и страху отводится решающая роль в возникновении неврозов и психозов во всех психологических направлениях.

Работа по преодолению страхов у подростков носит не узкофункциональный, а общий, личностно-ориентированный характер, сконцентрированный на тех факторах среды и характеристиках развития, которые имеют отношение к данному ребенку и служат причиной страхов [6].

Актуальность данного исследования состоит в выявлении страхов у подростков и влиянии семейного воспитания на их возникновение.

Целью проводимого нами исследования является изучение доминирующих страхов у старших подростков и их связь со стилем детско-родительских отношений.

Гипотеза исследования:

- существует связь стиля детско-родительских отношений со страхами старших подростков;
- преобладающим видом страхов в подростковом возрасте являются социальные страхи.

В исследовательской работе планируется применение следующих методик:

- Методика «Свободное описание страхов» (И.П. Шкуратова, В.В. Ермак);
- Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности (ИСАС) (Ю. Щербатых, Е. Ивлева);
- «Шкала личной тревожности учащихся» (А.М. Прихожан);
- «Уровень нейротизма» (С. Айзенк);
- Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис).

Проведенные исследования страха детей дошкольного возраста выявили связь страхов детей с типами семейного воспитания, характеризующимися: низким уровнем эмоциональной близости, высоким уровнем тревожности в детско-родительских отношениях, недостаточной способностью родителей воспринимать и понимать причины эмоционального состояния ребенка, низким уровнем безусловного принятия, неумением оказывать эмоциональную поддержку ребенку [5].

В контексте ранее выявленных причин страхов детей дошкольного возраста важно исследовать, какой стиль детско-родительских отношений влияет на проявление страхов в подростковом возрасте.

Данная работа позволит выявить проблемы межличностных отношений подростков и их родителей, формирование страхов у подростков в зависимости от стиля детско-родительских отношений, установить взаимосвязь между доминирующими страхами у подростков и акцентуациями характеров.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Проблемы развития психики. Собр. соч. в 6-ти т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Погорелова Н.Б.* Влияние детско-родительских отношений на страхи средних дошкольников [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. С. 71–75. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95521.htm>.
3. *Ковалев С.В.* Психология современной семьи. М.: Просвещение, 1988. 208 с.
4. *Кочетова Ю.А.* Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
5. *Кочетова Ю.А.* Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
6. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 232 с.

Критерии оценочных суждений в представлении современных подростков

Захарова Л.С.

*аспирант Института социального инжиниринга,
ФГБОУ ВО СибГУ им. М.Ф. Решетнева,
Красноярск, Россия, zls-24@mail.ru*

Лукьянченко Н.В.

*кандидат психологических наук, доцент, доцент
Института социального инжиниринга,
ФГБОУ ВО СибГУ им. М.Ф. Решетнева,
Красноярск, Россия, Luk.nv@mail.ru*

В настоящее время для взаимодействия взрослых с детьми (в том числе профессионального), по мнению Э.М. Бронсон, характерна значительная степень мистифицированности [2]. Решение задач построения продуктивных взаимоотношений взрослого и детского миров в современном обществе, по словам Д.И. Фильдштейна, требует: «во-первых, понимания содержательной сущности того социального, которое развивается в ребенке в процессе его взросления как объективно необходимый момент последнего; во-вторых, выявления возможностей Детства в осознании, освоении (присвоении), реализации социальных норм, смыслов в этом процессе» [3]. Настоятельна необходимость исследовать актуальные установки и представления, дающие ориентиры для подрастающего поколения [1].

В свете вышесказанного было проведено исследование оценочных представлений современных подростков.

В исследовании приняли участие 74 респондента 12–14 лет, из них: 41 – женского и 33 – мужского пола.

Методическое обеспечение исследования – анкета, согласно вопросам которой респондентам предлагалось указать, чем можно гордиться, что можно считать недостойным и что недопустимым, по их мнению, по мнению их друзей, сверстников и взрослых.

Обработка полученных данных включала: определение основных категорий ответов респондентов, подсчет частотности этих категорий в ответах респондентов и сравнение их содержания, относимого респондентами к разным субъектам.

Были выделены следующие категории ответов: криминогенность; личностные характеристики (личностная сила-слабость); этика; отношения; социальная успешность.

Наибольшее количество ответов о том, чем можно гордиться, с точки зрения всех субъектов, мнение которых предлагалось оценить респондентам, соответствует категории «отношения». Несколько различаются только адресаты отношений. Самыми универсальными являются отве-

ты «помощь людям» и «спасение животных». Всем незрелым субъектам (себе, друзьям, сверстникам) приписывается гордость за помощь друзьям. К поводам для своей гордости относят также «спасение деvушки», «волонтерство» и «наличие достойных родственников». А для взрослых добавляются «защита ребенка» и «хорошая семейная жизнь».

На втором месте по частоте упоминания ответы категории «социальная успешность». Здесь для всех субъектов, по мнению респондентов, важна учеба, для подростков к ней добавляются спортивные достижения, в ответах «от себя» и «от сверстников» – достижение целей. Для себя в качестве повода гордиться называют также личные поделки. Друзья же, по мнению респондентов, не так благородны, относя к поводам для гордости покупки и даже плохую успеваемость. А взрослые равнодушны к материальному положению семьи.

Ответы категории «личностные характеристики» (доброта, порядочность, спокойствие, отсутствие вредных привычек, коммуникативная компетентность, вся совокупность характеристик конкретного подростка) в наибольшей степени представлены в собственных поводах гордости и в оценках взрослых.

Наибольшая представленность категории «этика» (соблюдение норм поведения) – в собственных поводах гордости. Один из респондентов включил в то, чем могут гордиться друзья и сверстники, криминальные характеристики (воровство и выпивка).

В ответах на вопрос о том, что можно в проявлениях человека считать недостойным, по мнению самих респондентов, наиболее представлены категории «отношения» (эгоизм, унижение слабых, грубость, агрессия) и «этика». В перечень категории «этика» здесь входят: неприличное поведение, грубое поведение, хвастовство, ложь, несоблюдение общего порядка, «не уступать место». К категории «отношения» можно также отнести этноцентричные установки на неприглядность общения с «людьми другой расы» и с людьми «низкого интеллекта».

Криминальные поступки (избиение людей и животных, торговля наркотиками, хулиганство, кража, проституция) в наибольшей степени осуждаемы друзьями и в меньшей – самими респондентами. Для сверстников и взрослых это далеко не самое важное основание осуждающих оценок. Более важны для них личностные характеристики (зависимости, истеричность, зависть, проявление слабости).

В ответах на вопрос, что можно считать недопустимым, для всех субъектов лидирует категория «криминальность» (убийство, воровство, нарушение закона, продажа наркотиков), для своего мнения и мнения друзей добавляется недопустимость драк, и только для своего – избиения животных.

На втором месте по частоте в ответах о недопустимом (в своих оценках и оценках взрослых) характеристики личностной слабости: алкоголизм, курение, аморальность личности, лицемерие.

Ответы категории «этика» в отношении недопустимого представлены в том, как видят респонденты оценочные основания у друзей, сверстников и взрослых. Среди них: ложь, раздевание на камеру, неприличная одежда, нарушение норм общества. Этические критерии недопустимого в своем мнении у респондентов выражены в гораздо меньшей степени. Достаточно выражено они представлены в предполагаемом мнении взрослых и сверстников. Если в своих оценках и оценках сверстников, по мнению респондентов, значимыми критериями являются «предательство» и «жестокость», то в оценках взрослых к этому добавляются «непослушание», «неуважение», «занятия сексом». Среди ответов, относящихся к позиции сверстников, как и в случае с поводами для гордости, фигурирует далеко не благородный вариант критерия недопустимого «говорить правду».

Таким образом, результаты исследования показали, что в качестве критериев оценки проявлений человека подростки используют характеристики, относящиеся к категориям «криминогенность», «личностные характеристики», «этика», «отношения», «социальная успешность». В представлении подростков об оценочных суждениях самих респондентов, их друзей, сверстников и взрослых эти категории представлены в разном соотношении. Так, характеристики, относящиеся к «личностной силе-слабости», чаще относят к оцениванию, исходящему от взрослых людей, а в наименьшей степени они характерны для оценок друзей. Категория «отношения», по мнению респондентов, ошутимо представлена в оценках разных субъектов, но в большей степени в оценках самих респондентов. Для них важна готовность помогать, поддерживать, не обижать других людей, особенно более слабых, и животных. «Криминогенность», в наибольшей степени представленная в оценках недопустимого поведения всех групп субъектов, для оценки недостойного используется больше самими респондентами и их друзьями. Следует отметить, что около половины респондентов продемонстрировали несформированность дифференцированного представления об оценках проявлений человека другими людьми.

Литература

1. *Белинская Е.П.* Идентификационные модели подростков и молодежи: «герои нашего времени» // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 54.
2. *Бронсон Э.М.* Мифы воспитания. Наука против интуиции. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.
3. *Фельдштейн Д.И.* Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013.

Влияние лимита времени на решение зрительных когнитивных задач

Звягина Н.В.

*кандидат биологических наук, доцент,
доцент кафедры биологии человека и биотехнических систем,
ФГАОУ ВО САФУ, Архангельск, Россия, n.zvyagina@narfu.ru*

Талева А.И.

*аспирант кафедры биологии человека и биотехнических систем,
ФГАОУ ВО САФУ, Архангельск, Россия, a.taleeva@narfu.ru*

В современном обществе человеку приходится жить в условиях высоких информационных нагрузок и лимита времени. Современные информационные технологии проникают в разные сферы жизни, в том числе и в образование. С переходом общества на новые технологии изменяются требования не только к качеству, но и количеству усвоенных знаний. Современный подход к организации процесса обучения требует от ученика и студента умения находить и быстро обрабатывать большое количество информации за ограниченное время. Это в значительной степени связано с возрастающей сложностью техники и технологий, повсеместно распространенными информационными и эмоциональными перегрузками, а также кардинальными изменениями в содержании современного образования, предъявляющими повышенные требования к физиологическим и психофизиологическим функциям обучающегося. Неадекватные по интенсивности и продолжительности нагрузки, вызывающие функциональное напряжение, выраженную перестройку деятельности ведущих физиологических систем, при определенных условиях могут привести к снижению работоспособности, истощению функциональных резервов.

Одним из мощных факторов, влияющих на процессы адаптации и психофизиологическое состояние организма, является лимит времени. Снижение резерва времени при выполнении работы может оптимизировать все процессы в организме и привести к повышению эффективности, а может иметь абсолютно противоположный эффект [1; 2]. Острый недостаток времени может существенно снизить работоспособность, внимание, эффективность и качество работы, сопровождаться повышением напряжения и увеличением энергетических и физиологических затрат. Оценить функциональное состояние организма при деятельности в условиях лимита времени возможно, фиксируя параметры реактивных на стресс-воздействие систем организма. Наиболее чувствительной к любым воздействиям является нервная система. Известно, что в зависимости от деятельности в различных зонах коры головного мозга активизируются локальные процессы, которые сопровождаются усилением энергетического обмена нервных клеток, увеличением кровоснабжения

мозга [3]. Развитие стресс-реакции также сопровождается усилением работы центральной нервной системы. Отражением мозговой активности является глазодвигательная деятельность. Движения глаз выполняют различные функции – поиск информации, ее сканирование, построение и опознавание зрительного образа. Основными компонентами трекинга глаз являются саккады и фиксации. Исследования Меркуловой А.Г. и Калининой С.А. подтверждают, что в стрессовой ситуации происходят изменения параметров окулomotorной активности [4].

Поскольку в стратегии адаптации человека к неблагоприятным, стрессовым условиям психологические и центральные механизмы взаимосвязаны, можно предположить, что параметры окулomotorных реакций в процессе выполнения когнитивной задачи в условиях лимита времени могут служить маркерами функциональных изменений в организме и успешности деятельности. При этом необходимо учитывать, что у представителей с отличающимися индивидуально-типологическими особенностями нервной системы эти маркеры могут иметь разные параметры.

Было обследовано 50 человек, по 25 человек в каждой половой группе. Средний возраст обследованных составил $17,5 \pm 1,5$ года. Участники исследования были соматически здоровы и не имели патологий зрительной системы. Обследуемым предлагали выполнять схожие когнитивные задачи в произвольном темпе и в условиях ограниченного времени. В качестве когнитивных задач использовали 2 серии из 40 слов (существительные) с одной пропущенной буквой, обозначенной тире. Серии слов предъявляли последовательно с монитора компьютера. В процессе выполнения задания необходимо было прочитать слова, вставляя пропущенные буквы. В процессе решения когнитивных задач фиксировали эффективность выполнения заданий и осуществляли запись трекинга глаз с использованием установки iView X™ RED. Данные трекинга глаз анализировали с помощью программы SMI BeGaze. Функциональное состояние центральной нервной системы (ЦНС) участников исследования оценивали по скорости простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР) при помощи аппаратно-программного комплекса BioMouse («NeiroLab»). Статистический анализ изучаемых параметров проводили с применением набора компьютерных программ Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows v. 22.0.

Анализ эффективности выполнения задания позволил констатировать, что количество верно прочтенных слов в разных временных условиях меняется незначительно. Однако значимо снижаются временные затраты (T_w) на обработку одного слова в условиях лимита времени. При чтении в произвольном темпе среднее время обработки одного слова составило 1,78 s, при лимите времени – 1,30 s ($p \leq 0,001$).

На основе исследования функционального состояния нервной системы, ее свойств, быстроты возникновения и исчезновения процессов

возбуждения и торможения все обследуемые были разделены на три группы. Выявлено, что у представителей с разной скоростью реакции нервной системы в условиях снижения резервов времени меняются разные параметры трекинга глаз. При средней скорости реакции нервной системы зафиксированы изменения частоты и длительности фиксаций, следствием чего является самая высокая эффективность деятельности. У представителей с высокой и низкой скоростью реакции нервной системы при деятельности в условиях временного лимита меняются эволюционно закрепленные соотношения параметров саккад – нарушается пропорциональность длительности, амплитуды и скорости динамических компонентов движения глаз. Результатом этих изменений также является повышение эффективности деятельности при чтении в условиях ограниченного времени. Однако необходимо учитывать, что работа зрительной системы в непривычном ритме приводит к быстрому утомлению и снижению устойчивости функциональной системы, которая реализует данную когнитивную деятельность. При длительной работе в условиях временного цейтнота дисбаланс между параметрами трекинга глаз будет усугубляться. Это, несомненно, отразится на реализации зрительного восприятия и мыслительной деятельности, снизит эффективность работы.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–313–90062.

Литература

1. *Бабаева Ю.Д., Ротова Н.А., Сабатов П.А.* Детерминанты выполнения теста интеллекта в условиях ограничения времени // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2012. Т. 5. № 25.
2. *Базаров Т.Ю., Туманян Д.Г.* Влияние дефицита времени на решение творческих задач // Национальный психологический журнал. 2012. № 2 (8).
3. *Зарипов В.Н., Баринова М.О., Булыгин А.Н.* Влияние умственной нагрузки на состояние сердечно-сосудистой системы организма студенток // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. 2013. № 2.
4. *Меркулова А.Г., Калинина С.А.* Распределение зрительного внимания при подготовке пилотов-курсантов к летной деятельности. Гигиена и санитария. 2017. № 96 (8).

Психологические особенности социокультурной адаптации подростков-мигрантов из Украины

Иванова О.А.,
*магистрант факультета психологии, НИУ «БелГУ»,
Белгород, Россия, olga.nauka2019@yandex.ru*

Панич О.Е.,
*кандидат психологических наук, доцент кафедры
возрастной и социальной психологии, ФГАОУ ВПО
«НИУ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»*

Изменение картины современного мироустройства на протяжении последних пяти лет сопровождается процессами, оказывающими значимое воздействие на изменение социальной действительности. Эти процессы привели к росту численности мигрантов из Восточной Украины на территорию Российской Федерации. Поскольку Белгородская область граничит с восточной частью Украины, то здесь эти процессы особенно явны и ощутимы. Кто-то покидает свою Родину, уезжая из мест боевых действий, кто-то оставляет свой дом в соседствующих с Донбассом областях, опасаясь обострения ситуации в пределах всего государства. Так или иначе, но для большинства мигрирующих переезд носит вынужденный характер.

На новом месте жительства переселенцы сталкиваются с рядом трудностей: это и решение вопросов юридического характера, и улаживание жилищного вопроса, и сложности трудоустройства, а возвышается над всеми перечисленными процессами социокультурная адаптация.

Т.Г. Стефаненко определяет адаптацию как процесс, благодаря которому человек достигает соответствия с новой культурной средой, а также как результат этого процесса.

На наш взгляд, особое место в категории мигрантов занимают подростки. Они вынужденно попадают в новую среду, отличную от родной культуры; иногда подросток-мигрант совершенно не знает или же знает плохо язык принимающей страны, а также психологию, на которую этот язык опирается. Интегрируясь в новую социокультурную среду, такие дети рискуют потерять культурные особенности своей личности. Все перечисленные трудности способны привести к сложностям в процессе обучения и воспитания, социализации и адаптации.

Наше исследование посвящено проблеме социокультурной адаптации подростков-мигрантов из Украины и нацелено на выявление личностных детерминант социокультурной адаптации данной категории подростков.

В исследовании приняли участие 44 респондента. Это подростки в возрасте от 12 до 16 лет, которые на момент тестирования проживают на территории Российской Федерации от 2 месяцев до 1 года.

Важной составляющей актуального психологического состояния подростков-мигрантов является уровень адаптации к новой культуре. Отрыв от привычной социокультурной среды и процесс социально-психологической адаптации мигрантов к культуре принимающей стороны отражается такими параметрами, как адаптивность, депрессивные состояния, ностальгия и др. Эти параметры в нашем исследовании мы отслеживаем с помощью методики «Адаптация личности к новой социокультурной среде» Л.В. Янковского. Данная методика позволяет выявить уровень и тип адаптации мигрантов к новой социокультурной среде и включает такие показатели, как «адаптивность», «конформность», «интерактивность», «депрессивность», «ностальгия» и «отчужденность».

Так, по шкале «адаптивность» 28 % респондентов характеризует высокий уровень адаптации. Это свидетельствует о личной удовлетворенности, положительном отношении к окружающим и принятии их, чувстве социальной и физической защищенности, чувстве принадлежности к данному обществу и сопричастности с ним. 54 % достигли среднего уровня адаптации, что, в свою очередь, свидетельствует о положительной динамике адаптационного процесса. А 18 % испытуемых не адаптированы к новым социокультурным условиям.

По шкалам «конформности» и «интерактивности» все прошедшие тестирование респонденты демонстрируют средние показатели. Это определяет стремление подростков-мигрантов поддерживать отношения с людьми, ориентацию на социальное одобрение, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. Этих подростков характеризует постепенное вхождение в новую социокультурную среду; настроенность на расширение социальных связей, критичность к собственному поведению, направленность на сотрудничество с другими; контроль над собственным поведением с учетом социальных норм, ролей и социальных установок нового общества.

Низкие показатели по шкале «депрессивности» характеризуют 78 % респондентов. Это обозначает, что данная категория подростков-мигрантов воспринимают и принимают новое социокультурное окружение, их мир наполнен яркими красками и глубоким смыслом, уровень ожиданий соответствует социальной действительности. 22 % испытуемых периодически испытывают сомнение, тревогу относительно социальной идентичности, не всегда еще реализуются их собственные способности.

По шкале «ностальгии» выявлен большой разброс показателей – от низких до высоких. 72 % респондентов не испытывают чувство разобщенности и потерю связи с культурой. 12 % опрошенных иногда испытывают ощущение того, что они «не на своем месте». Эмоциональное состояние таких мигрантов характеризуется периодической тоской и чувством опустошенности. Но 16 % до сих пор не чувствуют себя частью нового общества, они испытывают внутреннее расстройство и

смятение, проистекающее из-за чувства разъединенности с традиционными ценностями и нормативами. Отсутствие чувства отчужденности наблюдается у 86 % опрошенных, а 14 % респондентов периодически беспокоятся о своей идентичности и своем статусе в новом обществе.

Таким образом, результаты исследования показали, что пятая часть респондентов не адаптированы к новой социокультурной среде. Именно эти подростки демонстрируют высокие показатели по шкале «ностальгия». Эмоциональное состояние данной группы подростков характеризуется чувством тоски и опустошенности. Безусловно, эти дети нуждаются в психологическом сопровождении их процесса адаптации к новой социокультурной среде, и помощь эта должна быть всеохватывающей и разносторонней. В рамках нашего исследования мы планируем разработать ряд рекомендаций педагогам, родителям подростков-мигрантов и самим подросткам, способствующих эффективному процессу социокультурной адаптации.

Литература

1. *Асманова Л.Р.* Исследование адаптации личности к новой социальной среде в зависимости от этнической принадлежности // *Международный журнал экспериментального образования*. 2014. № 6. С. 54–56.
2. *Бурковская Т.В.* Социокультурная адаптация подростков из семей мигрантов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2003. 27 с.
3. *Дубровина И.В.* Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М.: Педагогика, 1987. 206 с.
4. *Михайлова Н.Б.* Психологическое исследование ситуации эмиграции // *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 1. С. 26–38.
5. *Солдатова Г.У.* Психология беженцев и вынужденных переселенцев. М.: Изд-во «Смысл», 2001. 116 с.

Особенности профессионального самоопределения подростков с акцентуациями характера

Ильина О.Б.

ФГБОУ ВО МГППУ,

Москва, Россия, ilinoks@mail.ru

Научный руководитель – Кузнецова О.В.

кандидат психологических наук, доцент

кафедры возрастной психологии имени профессора

Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,

kuznecovaov@mgppu.ru

Проблема самоопределения личности многогранна и является одной из ключевых в таких научных областях, как возрастная психология, психология образования, психология труда, социология, философия. Глубокое и тщательное изучение профессионального самоопре-

деления как одного из аспектов самоопределения личности по-прежнему остается актуальной задачей.

Проблема выбора профессии наиболее явно проявляется уже в подростковом возрасте. Во многом это связано с тенденцией в современной российской системе образования проводить более раннюю дифференциацию обучения. Так, во многих школах профильные классы появляются уже на средней ступени обучения. В исследовании, проведенном О.В. Кузнецовой [2], было выявлено, что наиболее осмысленное и осознанное решение при выборе профильного класса принимают подростки, ориентирующиеся на собственные интересы и способности. Ориентация на мотивы «родительского одобрения», «учительского одобрения», «солидарности с одноклассниками», «престижный», «прагматический» нередко приводит к навязанному, несамостоятельному выбору, что в дальнейшем может вызвать сложности при построении личностной и профессиональной траектории. Большинство подростков со сформированной профессиональной перспективой имеют прагматическую мотивацию.

В периоды социальной адаптации, а к ним можно отнести переход в профильный класс и учебу в старших классах школы, наибольшее внимание со стороны педагогов и психологов требуют подростки с акцентуациями характера. С целью выявления особенностей в выборе профессии, а также наиболее типичных затруднений у таких подростков нами было проведено пилотажное исследование.

Выборку нашего исследования составили 34 девушки и 29 юношей, обучающиеся 8-х и 10-х классов четырех школ Юго-Западного административного округа г. Москвы.

По результатам диагностики, проведенной при помощи методики «Модифицированный патохарактерологический диагностический опросник» (авторы С.И. Подмазин, Е.И. Сибиль) [3], было выделено 6 групп подростков, имеющих по одному выраженному типу акцентуаций: циклоидный, сенситивный, лабильный, интровертированный, демонстративный, тревожно-педантичный. В каждой группе оказалось по 9–12 человек, почти поровну юношей и девушек. Для изучения особенностей профессионального самоопределения, мотивов выбора профессии, профессиональных предпочтений и проблем, возникающих при выборе профессии, нами была разработана профориентационная анкета.

Как и наше предыдущее исследование [1], анализ результатов анкетирования позволил выявить различия в выборе профессии юношами и девушками. Так, из 29 юношей только один окончательно определился с выбором профессии, среди девушек 8 из 34 сделали окончательный выбор, три из них имеют интровертированный тип акцентуации. Столько же девушек (8 из 34) вообще не задумывались о выборе профессии, три из них имеют тревожно-педантичный тип акцентуации. Среди 12 юношей, не задумывавшихся о выборе профессии, 3 имеют интровертированный тип акцентуации и еще 3 – тревожно-педантичный.

Юноши и девушки также выбирают разные стратегии поиска информации о будущей профессии. Каждая пятая девушка и каждый второй юноша не предпринимают никаких действий, чтобы узнать больше о будущей профессии. Среди девушек, давших такой ответ, преобладают те, у кого тревожно-педантичный тип акцентуации, а юношей – интровертированный тип. В два раза больше девушек, чем юношей, расширяют свои знания о будущей профессии, изучая справочную литературу и общаясь с людьми, имеющими опыт работы по выбранной ими профессии. Из тех, кто предпочитает изучать справочную литературу – большинство девушек с интровертированным и лабильным типом акцентуации и юношей – с лабильным типом. Большинство девушек, предпочитающих получать информацию о будущей профессии в процессе общения с профессионалами в выбранных ими областях, имеют циклоидный и лабильный типы акцентуации, а юноши – демонстративный тип.

Причиной затруднений в выборе профессии около половины старшеклассников, как девушек, так и юношей, считают недостаточное знание своих способностей и возможностей. Наибольший процент среди назвавших эту причину имеют девушки с сенситивным, лабильным и тревожно-педантичным типами акцентуации, а юноши с лабильным и интровертированным типами акцентуации. Почти каждая четвертая девушка и каждый второй юноша видят причину сложностей в профессиональном самоопределении в незнании мира профессий. Такие ответы дали большинство девушек с лабильным типом акцентуации и юноши с циклоидным, демонстративным и тревожно-педантичным типами акцентуаций.

Как отмечает в своем исследовании О.В. Кузнецова [2], среди ценности, наиболее значимых для подростков, важное место занимают ценности, «ориентированные на будущее» и связанные с профессиональным самоопределением. У большинства подростков выявлены гедонистические тенденции, что свидетельствует об их личностной незрелости.

В нашем исследовании на вопрос «Что для вас самое важное в будущей профессии?» юноши в целом чаще, чем девушки, отмечают такой фактор, как заработная плата и комфортные условия труда. Девушки чаще, чем юноши, называют важным возможность общения с людьми и хорошие взаимоотношения в коллективе. Существенных различий в ответах на этот вопрос в зависимости от типа акцентуации нет, однако большинство девушек с демонстративной акцентуацией самым важным называют «карьерный рост», «возможность не останавливаться на достигнутом», «реализацию своих возможностей», «самосовершенствование».

Также мы изучили профессиональные предпочтения и интересы подростков. Было выявлено, что почти две трети девушек вне зависимости от акцентуации характера выбирают гуманитарную область (литература, журналистика, лингвистика, педагогика, психология). Область искусства выбирают большинство девушек с циклоидной, лабильной, demonstra-

тивной и тревожно-педантичной акцентуациями. Естественно-научную область – большинство девушек с сенситивной акцентуацией.

У юношей наблюдается больший разброс в профессиональных предпочтениях. Гуманитарную область выбирают юноши со всеми типами акцентуаций, кроме лабильного. Область искусства предпочитают юноши с сенситивной и демонстративной акцентуациями. Естественно-научную область выбирают юноши с лабильной акцентуацией. Область точных наук выбирают большинство с интровертированной, циклоидной, лабильной и демонстративной акцентуациями. Общественно-научную область (история, философия, экономика, право) выбирают юноши с тревожно-педантичной акцентуацией.

Результаты исследования внешкольных интересов подростков в основном подтверждают данные, полученные нами ранее [1]. Посещают какие-либо кружки, секции, студии две трети девушек и половина юношей. При этом большинство девушек посещает два и более кружка. Интересы девушек более разнообразны: спортивные секции, театральные и танцевальные студии, курсы иностранных языков, музыкальные и художественные школы. Большинство юношей выбирают только один кружок, – как правило, это спортивная секция или курсы иностранных языков. Среди исследуемых подростков были выявлены некоторые различия в зависимости от типа акцентуации. Девушки только с интровертированной акцентуацией не посещают кружки или посещают один кружок.

Выводы

1. Наиболее неподготовленными к выбору профессии оказались девушки и юноши с тревожно-педантичным, а также юноши с интровертированным типом акцентуации характера. Одна из основных причин затруднений в профессиональном самоопределении – недостаточное понимание своих способностей.
2. Было установлено, что мотивы выбора профессии у девушек и юношей различаются, но зависимость от типа акцентуации в рамках нашего исследования не была найдена вследствие незначительного объема выборки.
3. В профессиональных предпочтениях и интересах юношей и девушек также наблюдаются различия, однако зависимость от типа акцентуаций требует дополнительного изучения на большем объеме выборки.

Наше исследование носило пилотажный характер, тем не менее, его результаты позволяют наметить несколько направлений работы школьной социально-психологической службы. На наш взгляд, при планировании профориентационной работы необходимо учитывать и такой фактор, как акцентуация характера подростка. Для подростков, имеющих интровертированную и тревожно-педантичную акцентуации, необходимы более углубленная диагностика и индивидуальное консультирование по выбору профессии. Также важно уделять больше внимания расширению кругозора

подростков, например, организовывать экскурсии на различные предприятия, а также встречи с успешными людьми разных профессий.

Литература

1. *Ильина О.Б.* Учебная мотивация и выбор профессии в подростковом возрасте. Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей // Материалы VI Всероссийской научно-практической (заочной) конференции. СПб., 2016.
2. *Кузнецова О.В.* Психологические условия личностного и профессионального самоопределения подростков на этапе выбора профиля обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 26 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=78785>.
3. *Подмазин С.И., Сибиль Е.И.* Как помочь подростку с трудным характером? Киев, 1996.

Социальная тревожность и предпочитаемый контент в интернете у подростков и молодежи

Казаринова Е.Ю.

аспирант факультета

*«Консультативная и клиническая психология»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Холмогорова А.Б.

доктор психологических наук, профессор,

*декан факультета «Консультативная и клиническая
психология», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kholmogorova-2007@yandex.ru*

Выбор информации способен повлиять на взгляды людей, их интересы, отношения с окружающими и т.д. С появлением интернета существенно возрос объем знаний, которым теоретически можно овладеть, информация стала более доступной любому пользователю. В настоящее время активно исследуются различные интернет-области: общение по «сети», познавательная и игровая сферы [1].

По данным Всемирной Психиатрической Ассоциации, социальная тревожность занимает третье место по распространенности среди психических расстройств после алкоголизма и депрессии. Р. Хаймберг в своих работах связывал риск появления социальной тревожности у молодых лиц с особыми потребностями данного возраста, которые во многом опираются на отношения с другими людьми [5].

В отечественной психологии имеются исследования социальной тревожности в дошкольном, младшем школьном, подростковом и студенческом возрастах [2]. Однако первое исследование связи социальной тревожности с характером пользования интернетом у подростков было выполнено сравнительно недавно [3]. Подростки с высоким уровнем тре-

возможности предпочитают общение онлайн реальному потому, что данный способ коммуникации позволяет им чувствовать себя в безопасности и контролировать ситуацию [3; 4]. Однако остается открытым вопрос о связи характера использования интернета, в частности, предпочитаемой в интернете информации с социальной тревожностью подростков и молодежи, что вызывает необходимость изучения этой проблемы.

В эмпирическом исследовании принимало участие 72 учащихся средней общеобразовательной школы г. Москвы в возрасте от 15 до 17 лет, средний возраст – 16 лет. Среди респондентов 36 мальчиков и 36 девочек. Также в исследовании принимало участие 72 студента вузов г. Москвы в возрасте от 18 до 20 лет, средний возраст – 19 лет. Среди респондентов 36 юношей и 36 девушек.

Для анализа стиля пользования интернетом использовался модифицированный тест Кимберли Янг на интернет-зависимость (Internet Addiction Test) (1994; адаптация В. Лоскутовой). В него были добавлены вопросы на определение частоты использования различного интернет-контента (например, общение, учеба, развлечение, познавательная информация, выражение себя, «убить время»). Для анализа социальной тревожности использовались: Шкала социального избегания и дистресса (Social avoidance and distress scale, SADS) (Watson, Friend, 1969; адаптация Е.Н. Клименковой, А.Б. Холмогоровой, 2017) и Краткая шкала страха негативной социальной оценки (Brief Fear of Negative Evaluation scale, BFNE) (Leary, 1983; адаптация Е.Н. Клименковой, А.Б. Холмогоровой, 2017).

Результаты проведенного с помощью программы SPSS статистического анализа с применением критерия Краскела-Уоллиса говорят о значительном росте показателей социальной тревожности у подростков, которые наиболее часто используют интернет с целью «убить время» ($p=0,011$). В группе студентов аналогичные результаты были получены на уровне тенденции к статистической значимости ($p=0,09$; $p<0,1$), и при увеличении числа испытуемых вполне могут достичь статистического уровня. При объединении респондентов в общую выборку также был выявлен рост показателей социальной тревожности при повышении частоты пользования интернетом с целью «убить время» ($p=0,009$) (см. таблицу).

Таблица

Различия между уровнем социальной тревожности (суммарный показатель Шкалы социального избегания и дистресса и Краткой шкалы страха негативной социальной оценки) у респондентов в зависимости от частоты использования интернета с целью «убить время»

Уровень использования		Низкий	Средний	Высокий	Уровень значимости различий p
Подростки (N=72)	M (SD)	25,15 (7,97)	30,13 (10,82)	33,22 (10,83)	0,011

Уровень использования		Низкий	Средний	Высокий	Уровень значимости различий р
Студенты (N=72)	М (SD)	33,62 (14,69)	29,12 (16,31)	39,21 (16,15)	0,09*
Объединенная выборка (N=144)	М (SD)	28,82 (12,04)	29,59 (13,8)	36,56 (14,24)	0,009

Примечания: М – среднее значение; SD – стандартное отклонение

Также выявлено, что продолжительность времени, проводимого в интернете, связана с выраженностью социальной тревожности у подростков: это может происходить из-за избегания непосредственных контактов подростками с повышенной социальной тревожностью.

Вывод:

У подростков и молодежи высокие значения суммарного показателя социальной тревожности связаны с высокой частотой использования интернета с целью «убить время». Это можно объяснить тем, что подобный способ помогает молодым людям с высоким уровнем социальной тревожности избегать реального общения с окружающими и связанных с этим неприятных переживаний и дистресса. Опасная сторона такой стратегии поведения – все большая утрата социальных навыков и рост социальных страхов как следствие стратегии избегания, что может приводить к формированию клинических форм социальной фобии. Это косвенно подтверждается тем, что показатели социальной тревожности у подростков растут по мере увеличения времени, проводимого в интернете.

Заключение

Проблема влияния виртуальной реальности на человека – актуальна и значима. Наличие большого количества рассогласований в данных разных исследований указывает на необходимость совершенствования методического инструментария и критериев интернет-зависимости. Развитие изучаемой темы может способствовать лучшему пониманию особенностей интернета как области социального взаимодействия, а также помочь в выявлении способов преодоления трудностей, связанных с этой сферой.

Литература

1. *Войскунский А.Е.* Исследование Интернета в психологии // Интернет и российское сообщество / Под ред. И. Семенова. М., 2002.
2. *Павлова Т.С., Холмогорова А.Б.* Гендерные факторы социальной тревожности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2014. № 1.
3. *Холмогорова А.Б., Авакян Т.В., Клименкова Е.Н., Малокова Д.А.* Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 102–129. doi:10.17759/crp.2015230407

4. *Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С.* Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / Под ред. Г.В. Солдатовой. М., 2011.
5. *Heimberg R.G., Stein M.B., Hiripi E., Kessler R.C.* Trends in the prevalence of social phobia in the United States: A synthetic cohort analysis of changes over four decades // *European Psychiatry*. 2000. Vol. 15. № 1.

Взаимосвязь интернет-зависимого поведения и переживания одиночества у молодежи

Клименко В.К.

аспирант факультета психологии кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия, viktorija_105@mail.ru

Научный руководитель – Савенышева С.С.

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия, s.savenysheva@spbu.ru

Юность – это возрастной период, характеризующийся значительными изменениями в личности человека, в его мировоззрении, мироощущении, особенностях познавательной сферы, направленности деятельности. Молодой человек рассматривается как личность, определяющаяся в жизни и стремящаяся к глубоким межличностным отношениям, интимным отношениям со сверстниками и дружеским со взрослыми, ориентирующаяся на будущее, выбирающая жизненный путь.

Молодые люди в возрасте 18–24 лет все чаще попадают под влияние интернета ввиду таких психологических особенностей, как недостаточная сформированность социальной позиции и мировоззрения, неспособность справиться с проблемами выбора системы ценностных ориентаций, самосознания и самоопределения. Интернет дает возможность убежать от проблем, создать видимость идеальной жизни, справиться с такими психологическими проблемами, как отсутствие партнера, одиночество, неспособность находить друзей и устанавливать межличностные контакты [3].

Исследование зависимости от интернета началось относительно недавно, но на данный момент эта проблема стала одной из наиболее актуальных. Фактором, способствующим возникновению зависимости и поддерживающим развитие зависимости в дальнейшем, может являться психологическое неблагополучие личности в одной из жизненных сфер: социальной, внутриличностной, материальной, профессиональной [2].

Одной из социальных проблем на данный момент является одиночество. Стоит отметить, что проблема одиночества молодежи современными исследователями начала рассматриваться не так давно. И в современной информационной среде, где интернет дает возможность прибегнуть к групповым взаимодействиям в социальных сетях, на форумах, в чатах, многопользовательских онлайн-играх, проблема переживания одиночества перешла на новый уровень [1].

Целью данного исследования является изучение взаимосвязи интернет-зависимого поведения и переживания одиночества у молодежи. Гипотеза: между высоким уровнем интернет-зависимого поведения и высоким уровнем переживания одиночества у молодежи существует взаимосвязь. Исследовательская база: Центр психологической помощи «Радуга», молодые люди в возрасте 18–24 лет. Выборка составила 38 респондентов (18–24 лет).

Для изучения интернет-зависимого поведения применялась Шкала интернет-зависимости Чена (CIAS). Для исследования переживания одиночества были применены: методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, опросник «Одиночество» С.Г. Корчагиной на определение типа одиночества, «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева. Методы обработки с помощью программы IBM SPSS Statistics 21. Для выяснения тесноты связи между интернет-зависимым поведением и ощущением одиночества у молодежи был применен *U-критерий Манна-Уитни*.

В ходе исследования интернет-зависимости было выявлено, что 42 % молодых людей из выборки склонны к интернет-зависимому поведению, а 37 % обладают устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения.

Проведенный анализ результатов по методике Д. Рассела и М. Фергюсона позволил отметить, что испытуемые с высоким уровнем интернет-зависимого поведения демонстрировали уровень переживания одиночества выше среднего, в то время как испытуемые с низким уровнем интернет-зависимости по шкале Чена демонстрировали низкий уровень переживания одиночества.

В ходе анализа результатов по методике С.Г. Корчагиной было выявлено, что испытуемым с низким уровнем интернет-зависимости свойственны низкие показатели переживания одиночества. Испытуемым с высоким уровнем интернет-зависимости свойственны повышенные показатели по шкале «диссоциированное одиночество».

Анализ результатов по методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева показал, что респонденты с низким уровнем интернет-зависимости по шкале Чена не склонны к общему переживанию одиночества и зависимости от общения и способны воспринимать одиночество позитивно. Молодые люди с ин-

тернет-зависимым поведением по шкале Чена склонны к общему переживанию одиночества на высоком уровне, а также зависимы от общения.

В ходе проведенного корреляционного анализа были выявлены статистически значимые связи между показателями интернет-зависимости и показателями одиночества по методике Д. Рассела и М. Фергюсона ($p \leq 0.01$), показателями диссоциированного одиночества по опроснику С.Г. Корчагиной ($p \leq 0.01$), показателями общего переживания одиночества по дифференциальному опроснику переживания одиночества Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева ($p \leq 0.01$), между уровнем интернет-зависимости и показателями зависимости от общения по дифференциальному опроснику переживания одиночества Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева ($p \leq 0.01$).

Это можно объяснить тем, что молодые люди склонны реализовывать свою потребность в общении через социальные сети, чаты и форумы, взаимодействуя в сети Интернет. При этом полноценным общением данный вид контакта назвать сложно, потребность удовлетворяется частично, что ведет к большему проведению времени в интернете, к стремлению получить больше общения и близости с людьми.

Таким образом, гипотеза подтвердилась. Высокий уровень интернет-зависимости связан с высоким уровнем переживания одиночества. Также можно отметить, что высокий уровень интернет-зависимости связан с зависимостью от общения.

Литература

1. *Войскунский А.Е., Солдатова Г.У.* Эпидемия одиночества в цифровом обществе: хикикомори как культурно-психологический феномен // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 22–43. doi:10.17759/cpp.2019270303
2. *Войскунский А.Е.* Актуальные проблемы зависимости от интернета // Психологический журнал. 2008. № 25. С. 90.
3. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология: учебное пособие. 4-е изд-е. М.: УРАО, 2008. 176 с.

Образ образованного человека и профессионала третьего тысячелетия

Ковалева Н.Б.

*кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологической антропологии,
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия,
nkovaig@mail.ru*

Изменение уклада и всех устоев жизни в цифровой среде, стремительное преобразование атласа профессий и трансформация их предметной организованности в личностную со всей остротой ставят

вопрос о проблеме раскрытия образа настоящего профессионала и условий его становления.

Важным шагом в решении обозначенной проблемы оказывается модификация образования во всем его объеме в соответствии с постепенно формирующимся актуальным образовательным прототипом. Как же противопоставлен образ образованного человека и профессионала в сегодняшнем сознании подростков и юношества прототипическому образу человека, востребованного обществом, и, самое главное, как и за счет чего преодолеть эту дефицитарность?

Информационное общество во многих отношениях реализует проектные представления о будущем десятков поколений о построении высокотехнологичной цивилизации. В то же время, по меткому выражению Вальтера Ротенау, люди все отчетливее демонстрируют черты «цивилизованных варваров», не имеющих лица, а следовательно, и ценностно-смыслового ядра, субъектности, идеалов, потерянных в информационных потоках, сетевых сообществах и гипермаркетах [1; 3].

Естественным ходом поиска первообраза для человека западной цивилизации оказывается обращение к античности как колыбели нашей культуры. Как мы помним, именно в античной культуре возникло представление об идеале как, прежде всего, категории этической, как понятию совершенства, сопряженном с идеей блага. Соответственно, образ образованного или мудрого человека имеет модус человека, ищущего блага и одновременно ограниченного, как драгоценный камень с разными достоинствами. Так возникает идеал мудреца. Он предусматривает такие необозримые достоинства, как нравственное, этическое и эстетическое отношение к жизни, устремленность к познанию истины, гармонии, красоты, здоровья. Наиболее известным примером героя и мудреца античности, конечно же, является Сократ, образ которого и в наши дни продолжает задавать горизонты и основания для саморазвития. Какой образ образованного человека олицетворен в Сократе, какой путь образованности и профессионализма утверждается как образец, и что в нем корреспондирует, с одной стороны, представлениям подростков и молодежи, а с другой стороны – востребованному обществом образу профессионала?

Сократу мы приписываем образцовые качества, в своем роде – учитель учителей. Нам он важен особенно, так как, с точки зрения рефлексивно-позиционного подхода, практикуемый Сократом метод совместного порождения знания отвечает запросам современной гуманитарной практики и до сих пор является образцом такого рода деятельности. Различая практику и технологию, а сделать это так или иначе необходимо, мне кажется предпочтительней слово «практика» в этом контексте. Герменевтика (в другой традиции – майевтика) как практика вопрошания или «рефлексивная интенция умного взгляда» позволяет проблематизировать собственное суждение, высказанное в беседе. В данном

контексте под словом «беседа» мы имеем в виду коммуникацию в форме диалога, в которой осуществляется передача и воспроизведение сократической техники со стороны «наставника», «педагога», «тьютора», осуществляющих принятую на себя миссию. Речь идет о взаимодействии и сотрудничестве в беседе о природе разных вещей, в которой, с точки зрения рефлексивно-позиционного подхода, порождается новое знание – заметим, порождается именно через внимательное «вслушивание» [3]. Представляется важным подчеркнуть, что единственной возможностью, которую нашел греческий мудрец для порождения знания в совместной беседе, это по-настоящему, не понарошку отказать от всякого «предзнания» от «предустановок», от уже ранее порожденного знания как ложного. То есть, по сути, говорится, что научить можно, только порождая новое знание в совместной беседе «здесь и сейчас». Общение, общая заинтересованность, общий труд мысли и общие сплачивающие цели, опосредованные языком образов, символов и метафор и представлениями о добре и благе, с нашей точки зрения, являются психолого-педагогической или психолого-антропологической технологией, позволяющей отвечать на вызовы нашей эпохи в сфере образования и воспитания подрастающего поколения.

Стоит радикально различать Сократа как «учителя учителей», у которого мы учимся мышлению, общению, устройству знания, и Сократа, который подсказывает нам педагогические цели, а в широком смысле – цели бытия или цели становления, развития, личностного и профессионального развития человека. Не касаясь здесь идеала совершенного человека, который в эпоху античности мыслился телеологически, но далее был постепенно трансформирован в представление о минимально достаточном качестве и уровне образованности в гражданском плане, затронем тему Сократа как искателя правды и истины прежде всего в контексте общественного блага и просвещенности людей.

Многочисленные исследования представлений о профессионализме и образе по-настоящему образованного человека и профессионала, выполненные на основе рефлексивно-позиционного подхода [3], позволяют выделить следующие положительные значимые (при $p \leq 0,05$, выборке 100 человек) характеристики, преобладающие во взглядах подрастающего поколения: трудолюбие, целеустремленность, пунктуальность, коммуникабельность, стремление получить хорошее образование и умение постоянно совершенствоваться, применяя свои знания и умения на практике. Действительно, целеустремленность, коммуникабельность, гибкость, креативность и ориентированность на практику стойко лидируют в предпочтениях подростков и юношей. Однако нравственная составляющая образа профессионала и образованного человека практически не выражена в проведенных анкетах, эссе или проективных тестах. Интересно, что при работе с «Пещерой» Платона

в молодежных форумах и медиагерменевтических тренингах мы обнаруживаем ту же тенденцию: ребята достаточно лично воспринимают необходимость «освобождения от оков» (чаще всего понимая под этим СМИ и рекламные потоки) и движения к солнцу, символизирующего идеи блага и знания для Платона, но им очень трудно понять смысл возвращения назад в пещеру с риском быть осмеянным и даже убитым. То есть смысл восхождения для них маркирован личным успехом и не соотнесен с общественным благом. Полученные данные также коррелируют с результатами других исследователей, в частности, с работами исследовательской группы Л.Б. Шнейдер [5]. Идеалы блага и ценности благочестия как важнейших качеств востребованного профессионала и образованного человека, столь востребованного обществом ближайшего будущего, оказались сегодня редуцированными. Получается, что Сократ возражает именно нам, ныне живущим, участвуя в современном дискурсе: «Невозможно поступать мужественно или благочестиво, не зная, что такое мужество или благочестие. Зло – всегда ошибка суждения, и после того как душа будет очищена от ложных предрассудков, в ней проявится природная любовь к добру» [2, с. 48].

Образовательный маркетинг делает акцент на принципах доступности и вариативности для разработки и предложения образовательных продуктов. Предполагается, что индивидуализация образования обеспечивается обширным, многообразным предложением и выбором, учитывающим уникальные специфические возможности и требования для каждого субъекта той или иной образовательной потребности. Парадокс, бросающийся в глаза, состоит в том, что трудно вообразить себе образовательную потребность «в совершенстве» или «гармонии», или «духовности» и т.п. Налицо разрыв: зона ближайшего развития и шаг обеспеченного развития индивида для своего понимания не требуют целеполагания, выраженного в этих терминах.

Серьезная степень образования требуется даже тогда, когда возникает необходимость декодировать такие понятия, как «программа развития», «идеал», «духовная навигация», «проектная цель», «желательное будущее». Как мы рисуем будущее и насколько оно совпадает с нашими ожиданиями. Для детства, взросления и личностного становления, кроме скорости изменения внешних условий и обстоятельств, присущи и такие факторы, как изменчивость, неопределенность, подвижность. Это иногда именуем «текучестью» применительно к современности, что задает новую конфигурацию проблем или, точнее, вызовов. Необходимость реагирования здесь тождественна необходимости фиксации и самого факта изменений, и прогнозированию ближайшего или отдаленного будущего в опоре на понимание трендов, тенденций, последствий принятия или непринятия так называемых цивилизационных вызовов или, по аналогии, вызовов развития. Но прогнозирование предпочти-

тельно с целью разработки проекта будущего – в соответствии с образом желательного будущего [3–5].

В изменчивом мире, в неопределенности и негарантированности будущего лучшие шансы развития у того, кто исходит не только из недостаточности и несовершенства собственного образовательного статуса, но настойчиво и ответственно проектирует свое будущее в соответствии с социокультурными вызовами и представлениями о «благе». Это не цели, не возможности, не программы – это инструменты. Инструменты, практики изменения себя в соответствии с теми или иными задачами развития. В этом контексте задача развития не привнесена извне, она осознается самим субъектом как проблема собственной жизнедеятельности, судьбы, достойного бытия. Это равносильно проектному действию с целью максимально возможной творческой самореализации, утверждения своей субъектной свободы, в контексте личностного и профессионального становления и построения программы и индивидуального маршрута собственного развития как образованного человека и настоящего профессионала.

На наш взгляд, задача расширения и более масштабного введения психолого-антропологических практик, создающих условия для освоения ценностей и инструментов духовной навигации собственной жизни в проектном ключе, как это происходит в частности разрабатываемых на основе авторского рефлексивно-позиционного подхода, является одной из самых важных и перспективных в модернизации образования.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1 (23).
2. *Йегер Вернер.* ПАЙДЕЙЯ. Воспитание античного грека. Т. 2. М., 1997.
3. *Ковалева Н.Б.* Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. 2014. № 4.
4. *Обухова Л.Ф.* Психология развития в начале нового века // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4.
5. *Шнейдер Л.Б.* Мировосприятие и гражданское позиционирование как психолого-педагогическая проблема воспитания // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. № 46.

Опыт изучения совладания у подростков на основе проблемных задач

Косоногов В.В.

*PhD, кандидат психологических наук,
научный сотрудник Института когнитивных
нейронаук, НИУ «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия, vladimirkostonogov@yandex.ru*

В современном, динамично развивающемся мире человек сталкивается со стрессовыми ситуациями различного характера, поэтому такое умение личности, как совладание, приобретает все большее значение. Данная тенденция прослеживается в ряде глобальных процессов и одновременно находит свое отражение в частной жизни индивидов. При исследовании различных возрастных групп стало очевидно, что люди реагируют на стресс по-разному. Подростки в силу особенностей возраста, внутренних конфронтаций и конфликтов с другими людьми переносят стресс особенно тяжело [5].

Чтобы установить, какие способы совладания наиболее часто применяются определенной возрастной или социальной группой, разработаны и применяются специальные опросники. Наиболее известными и эффективными являются опросники Лазаруса, Амирхана и COPE. Таким образом, почти во всех известных нам опросниках совладания, включая наиболее используемые, испытуемому перечисляют все виды совладания и просят отметить, насколько часто он использует каждый из них.

В рамках данного исследования разработан новый опросник, в котором от испытуемых требуется давать собственные подробные ответы на предложенные вопросы, содержащие проблемные задачи, которые могут вызывать у них состояние стресса.

Цель данного исследования – разработка методики измерения разнообразия способов совладания на основе проблемных задач.

В качестве испытуемых выступили подростки 12–17 лет (81 человек, средний возраст=15,8; СКО=1,5).

Методы исследования

1. Разработанный опросник разнообразия совладания включает 25 проблемных задач бытового повседневного характера. Все они разнообразны по сюжету, но имеют общую отрицательную эмоциональную составляющую и классифицируются как потенциально стрессовые (например, «Вам нужно заниматься уроками, но соседи сверху сильно шумят» или «Вы пришли на дружескую встречу, но друг не явился и не предупредил»).

Поскольку варианты ответов отсутствуют, испытуемый должен самостоятельно придумать ответ на каждый поставленный вопрос «Как

можно поступить в данном случае?» (например, «докажу свою правоту», «смирюсь», «перестану общаться», «пожалуюсь родителям»). Научная новизна состоит в том, что испытуемый должен сам найти ответы без подсказок, что, предположительно, более достоверно отражает картину его способов совладания. За любой ответ, в котором испытуемый описывает совладающий поступок, он получает 1 балл. Ответы, выражающие чувства испытуемого («я разозлюсь», «будет грустно»), считаются не совладающими и получают 0 баллов (так как совладающее поведение в данной работе рассматривается как следствие стрессового состояния). Чем больше ответов дает испытуемый, тем более разнообразным считается его совладание.

Следующие опросники использовались для проверки внешней валидности разработанного опросника.

2. Опросник детской депрессии Ковач [1] представляет собой шкалу из 27 пунктов, разделенных на 5 подшкал: отрицательное настроение, межличностные проблемы, неэффективность, ангедония и отрицательная самооценка.
3. Опросник реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханнина [4] содержит две шкалы – ситуативной и личной тревожности.
4. Сокращенный опросник враждебности Басса-Дарки [3] имеет 8 шкал: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обидчивость, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины.
5. Опросник оценки качества жизни у детей Варни (PedsQL 4.0) [2]. Оценивает частоту событий, отражающих качество жизни (прогулки, болезни).

Результаты

Измерено общее количество разных ответов испытуемых (среднее=30,67; СКО=7,48; 1,23 ответа на один вопрос в среднем). Ответы распределены нормально (по Колмогорову-Смирнову, $d=0,12$; $p>0,05$). Внутренняя согласованность отличная (по Кронбаху, $\alpha=0,91$; расщепленная по Гуттману=0,88). Трудность ответов также распределена нормально (по Колмогорову-Смирнову, $d=0,13$; $p>0,05$; среднее=1,23, размах=0,95–1,65), то есть легкие и трудные вопросы встречались редко, большинство вопросов были средними по трудности. Эти показатели говорят о приемлемых внутренних психометрических свойствах, то есть о внутренней пригодности опросника.

Для проверки внешней валидности был проведен регрессионный анализ связи общего количества ответов испытуемых и тревожности, враждебности, депрессивности и качества жизни. Значимой ($F=2,59$; $p=0,043$; $R=0,35$, $R^2=0,12$) оказалась модель, в которой качество жизни ($\beta=-0,50$), личностная тревожность ($\beta=-0,13$), неэффективность ($\beta=-0,25$) и межличностные проблемы ($\beta=-0,19$) отрицательно связаны с общим количеством ответов. Связь количества разнообразных ответов подростков в опроснике на совладание и качество жизни (чем ниже качество жизни, тем

больше ответов) может свидетельствовать о наличии в повседневности подобных стрессовых ситуаций и, соответственно, разнообразных действий в них. Если говорить о показателях тревожности и депрессии, то можно предположить, что знание о возможных разнообразных действиях в стрессовом состоянии снижает тревожность, установку на собственную неэффективность и установку на наличие межличностных проблем.

Предлагаемый опросник показал внутреннюю и внешнюю пригодность и может быть использован для изучения совладающего поведения у подростков. Дальнейшие исследования будут направлены на улучшение методики в части отнесения каждого ответа испытуемых к разнообразным разрядам совладания (противостояние, избегание, переосмысление и др.), что отразит частоту каждого способа совладания, и на сопоставление их с тревожностью, враждебностью, депрессивностью и качеством жизни.

Литература

1. Белова А.П., Малых С.Б., Сабирова Е.З., Лобаскова М.М. Оценка депрессивности в подростковом возрасте // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2008. № 32 (132). С. 10–17.
2. Никитина Т.П., Моисеенко Е.И., Сабирова А.В. Показатели качества жизни у детей 8–18 лет с острым лимфобластным лейкозом в длительной клинико-гематологической ремиссии // Вестник Международного центра исследования качества жизни. 2004. № 3–4. С. 63–69.
3. Резапкина Г. Психология и выбор профессии. Учебно-методическое пособие. М.: Генезис, 2006. 144 с.
4. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л.: ЛНИИФК, 1976. 18 с.
5. Lazarus R.S., Kanner A.D., Folkman S. Emotions: a cognitive phenomenological analysis // Emotion. Theory, Research and Experience. V.1. N.Y.: 1980. pp. 185–217.

Особенности выполнения проективных методик подростками, совершившими суицидальные попытки

Костерина Л.А.

*магистр программы «Школьная психология»
факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kosterina2005@gmail.com*

Фокина А.В.

*кандидат психологических наук,
доцент факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
alexandrafokina@mail.ru*

По данным ВОЗ, в мире каждые 40 секунд совершается суицид. Ежегодно 800000 человек добровольно уходят из жизни. Для подростков и

молодежи в возрасте от 14 до 29 лет суицид является второй по частоте причиной смерти, а в Европе и Юго-Восточной Азии в некоторые годы – ведущей [2]. Среди факторов суицидального риска у подростков называют разные формы семейного неблагополучия, переживание брошенности, отношение к себе как к бремени, приобретенную сниженную чувствительность к боли (в результате травм, насилия, самоповреждающего поведения), обилия агрессии в СМИ и виртуальном пространстве), интоксикацию информацией о суициде [1]. Согласно мнению Ф. Бустрео, помощника генерального директора ВОЗ, одна из причин нарастания количества суицидов у подростков кроется в том, что на протяжении десятилетий подростки не учитывались в национальных планах здравоохранения. Профилактика и снижение частоты суицидального поведения является одной из приоритетных задач ВОЗ [2]. По некоторым данным, количество подростковых самоубийств в США в последние годы превысило количество убийств, совершенных несовершеннолетними. В России частота подростковых суицидов вдвое превышает общемировые показатели [3]. Суицидальные намерения подростков, видимо, значительно шире распространены, чем реализованные суициды. Для реализации подростковых суицидов особенное значение имеют доступность летальных агентов (оружия, выхода на крышу, снотворно-го и т.п.) и выбор способов суицида с высокой летальностью [1].

Широкую распространенность суицидальных тенденций подтверждает практика работы с подростками. По нашим данным, в параллелях 7–11 классов общеобразовательных школ Москвы на каждый класс приходится не менее двух подростков, имеющих стойкие суицидальные намерения и совершивших более или менее серьезную попытку суицида. Учитывая сказанное, очевидно, представляется актуальной информация о диагностических признаках суицидального риска, в частности, о характерных особенностях выполнения диагностических методик подростками, имеющими суицидальные склонности. Здесь представим сведения, составленные на основании анализа 10 частных случаев работы с подростками. Для анализа были выбраны материалы, полученные в работе с подростками, совершившими одну или несколько суицидальных попыток. Выборку составили подростки обоего пола в возрасте от 14 до 16 лет, поровну юноши и девушки. Все воспитываются в т.н. социально благополучных семьях: полная семья (в 3 случаях родная мать и отчим, в 7 – мать и отец), материальный достаток средний и выше, благополучные жилищные условия, оба родителя трудоустроены, не имеют алкогольной и т.п. зависимости. Подростки в нашей выборке имели хорошую и отличную успеваемость. Указанное согласуется с данными, полученными отечественными исследователями путем психологического анализа посмертных экспертиз, о нормативности подростков-суицидентов по внешним показателям [3]. В случаях, анализ которых пред-

ставляем здесь, все подростки самостоятельно обратились за консультацией к школьному психологу. Изначально запросы не были связаны с суицидальными намерениями: трудности в отношениях с родителями, с ровесниками, неуверенность в себе, самопознание. Суицидальная тематика возникала в жалобах на второй-третьей консультации. Подростки сообщали о наличии размышлений о смерти, периодически возникающем желании совершить суицид или размышлении о суициде как одном из возможных способов решить проблемы, либо рассказывали о суицидальной попытке как реакции на значимые трудности в жизни. Здесь не обращаемся к описанию сути работы с подростками, лишь опишем отмеченные особенности выполнения ими некоторых проективных методик.

В выполнении методики «Рисунок несуществующего животного» подростки, имеющие суицидальные склонности, изображали животное, так или иначе находящееся в опасности: тяжело больное, раненое, умирающее или находящееся в обстоятельствах, угрожающих жизни (животное внутри природной катастрофы, животное, подвешенное за шею в воздушном шаре, поднимающемся над землей). Некоторые юноши добавляли в рисунок символику смерти: кресты, могилы, смерть с косой и т.п. В рисунках двух девушек встречались изображения циферблата со стрелками, приближающимися к полуночи; одна из девушек в рассказе о животном упоминала приближающееся время какого-то значимого события: «на 13-й удар часов...». Рассказы о животном отличались акцентом на его обессиленности и апатии (оно ничего не хочет, нет сил, ничему не радуется, безразлично; деятельность животного минимизирована: проснулся – поел – устал) или тяготах его жизни (одиноко, подвергается опасности, не находит выхода).

Достаточно прямо отражение аутоагрессивных переживаний мы отметили и в выполнении подростками из нашей выборки методик «Дом, дерево, человек» и «Человек под дождем»: в изображениях и описаниях объектов фигурировали сломанные, расколотые молнией, спиленные или засохшие деревья, развалившиеся, ветхие, заброшенные дома, стихийные бедствия, тяжелые грозовые тучи, полностью закрывающие небо, ливень, от которого человек не может скрыться. В половине случаев в изображении пейзажа фигурировал закат.

Наконец, в работе с ТАТ (Тематическим апперцептивным тестом) мы обнаружили сходство у испытуемых в ответах на картины 3_bm, 12_bg и 14: герою (3_bm, 14) приписывались переживания ненужности, одиночества, усталости «от всего»; половина подростков приписывала герою намерение совершить суицид; месту (12_bg) – брошенности, запущенности, в половине случаев – близости к кладбищам, тайным могилам, месту чьей-то смерти и т.п.

Таким образом, в выполнении проективных методик прослеживались достаточно прямые свидетельства суицидальных мыслей и сни-

женного эмоционального состояния. Вместе с тем не можем не отметить, что данные получены на выборке подростков, которые самостоятельно и добровольно сообщили психологу о суицидальных намерениях, что может быть фактором открытости символической информации о суициде в диагностической работе с ними. По нашему мнению, полученные данные представляют интерес в контексте проблемы оценки предикторов суицидального риска подростков.

Литература

1. Павлова Т.С., Банников Г.С. Современные теории суицидального поведения подростков и молодежи [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65717.shtml (дата обращения: 03.09.2019).
2. Предотвращение самоубийств: глобальный императив [Электронный ресурс] // URL: <https://www.who.int/topics/suicide/ru/> (дата обращения: 03.09.2019).
3. Сырочвашина К.В., Ошевский Д.С., Бадмаева В.Д., Дозорцева Е.Г., Макушкин Е.В., Александрова Н.А., Терехина С.А., Нуцкова Е.В., Федонкина А.А., Чибисова И.А., Шкитырь Е.Ю. Факторы риска формирования суицидального поведения у детей и подростков (по результатам анализа региональных посмертных судебных экспертиз) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 1. С. 71–84. doi:10.17759/psylaw.2019090105

Виртуальная коммуникация о депрессии и суициде с использованием интернет-мемов

Костюхина Е.Д.

*студент факультета «Консультативная и клиническая психология», ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, hounsajn@gmail.com*

Холмогорова А.Б.

*доктор психологических наук, профессор,
декан факультета «Консультативная и
клиническая психология», ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, kholmogorova-2007@yandex.ru*

Развитие интернет-технологий в последние десятилетия привело к тому, что все больше и больше различных видов коммуникаций происходит в online-пространстве. Основной площадкой для виртуальной коммуникации среди подростков и молодых людей являются социальные сети. По данным А.Б. Холмогоровой с соавторами, 45 % подростков проводят в социальных сетях от 1 до 3 часов в день, а 25 % – постоянно проверяют новые сообщения (Холмогорова А.Б., Авакян Т.В., Клименкова Е.Н., Малюкова Д.А., 2015). При этом в последние годы

получили распространение интернет-мемы (далее – «мемы»), ставшие как элементом коммуникации, так и социальным символом. Мем – это изображение, устоявшаяся фраза или видео, служащие для передачи определенных смыслов в интернете, как правило, остроумные или иронические, спонтанно приобретающие популярность в интернете.

В последнее время набирают популярность так называемые «депрессивные мемы», это мемы, так или иначе использующие контекст депрессии, ее симптомов, суицида и суицидальных мыслей. Число подписчиков в самом крупном сообществе ВКонтакте, посвященном мемам про депрессию и суицид, достигло 517 тысяч уже на дату 21 декабря 2018 года. Объяснение кроется как в неуклонном росте количества людей, страдающих депрессивными расстройствами (по данным ВОЗ, к 2030 году депрессия выйдет на первое место как причина нетрудоспособности), так и в росте тенденции к открытому обсуждению сложных тем в виртуальном пространстве. Их популярность привлекает к обсуждению данной проблемы как СМИ, так и специалистов в области психического здоровья. При том, что в научном сообществе нет единого взгляда на данную тему. Более того, существуют два противоположных взгляда: выдвигаются гипотезы о том, что, с одной стороны, подобные мемы могут спровоцировать увеличение количества самоубийств и ухудшение симптоматики у людей с депрессией, а с другой стороны, о том, что создание и просмотр депрессивных мемов может быть способом совладания с негативными эмоциями и деструктивными паттернами поведения.

Таким образом, объектом исследования выступила коммуникация на тему депрессии в интернете. Предметом – возраст и симптомы психического неблагополучия у пользователей социальных сетей, являющихся потребителями интернет-мемов про депрессию и суицид.

В рамках исследования была выдвинута гипотеза о наличии связи между выраженностью симптомов депрессии и предпочтением мемов про депрессию и суицид.

К экспертной оценке 68 различных мемов были привлечены 8 студентов старших курсов психологических профессий МГППУ. Основанием для отнесения того или иного мема к той или иной категории служил высокий уровень согласованности в оценках экспертов.

Были выделены следующие типы интернет-мемов про депрессию и суицид:

1. «Описательные» – в данную группу входят мемы, которые не несут позитивного или негативного отношения к депрессии или суициду и просто описывают какую-либо ситуацию.
2. «Привлекающие» или «призывающие» – в данную группу входят мемы, которые показывают плюсы суицида и/или депрессии, а также призывают к совершению суицида.
3. «Чувства» – в данную группу входят мемы, безоценочно отражающие мысли и чувства людей с депрессией и/или суицидальными мыслями.

4. «Черный юмор» – в данную группу входят мемы, которые можно охарактеризовать как «черный юмор», то есть шутки не всегда приличного содержания про смерть и другие темы, на которые не принято шутить. При этом черный юмор является основой данного мема.
5. «Романтизирующие» – в данную группу входят мемы, которые представляют депрессию и/или суицид в положительном, «романтическом» контексте.

Опрос респондентов, использующих интернет-мемы про депрессию и суицид в повседневном общении, проходил с использованием следующих методик:

1. Анкета.
2. Оригинальный опросник «Предпочитаемый мем», составленный авторами исследования, направленный на выявление предпочтительного типа интернет-мемов про депрессию и суицид.
3. Шкала депрессии Бека (1961) для выявления степени выраженности симптомов депрессии.

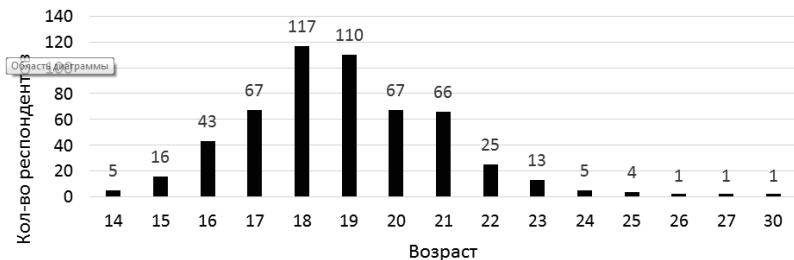


Рис. 1. Гистограмма распределения выборки по возрасту

Как видно из гистограммы (рис. 1), в исследовании принял участие 451 респондент в возрасте от 14 до 30 лет, средний возраст – 18,9 лет. Подавляющее большинство опрошенных – это люди не старше 21 года (около 90 % выборки), мы можем считать, что в основном в выборке представлен юношеский возраст. По данным анкеты, среди опрошенных 26,8 % имеют психическое расстройство, 35,5 % отмечают, что психическое расстройство есть у их родственника или друга. 19,2 % респондентов по результатам опросника депрессии Бека демонстрируют симптомы высокой степени тяжести, 24,6 % – средней, 34,6 % – легкой, 21,6 % респондентов не имеют симптомов депрессии.

По результатам исследования было обнаружено, что предпочтение мемов про депрессию и суицид имеет выраженную тенденцию к росту по мере утяжеления симптомов депрессии. Причем это касается всех типов мемов независимо от их категории. На графике (рис. 2) можно проследить важную тенденцию к увеличению количества респондентов, имеющих предпочитаемый тип мемов про депрессию и суицид с увеличением степени выраженности симптомов депрессии.

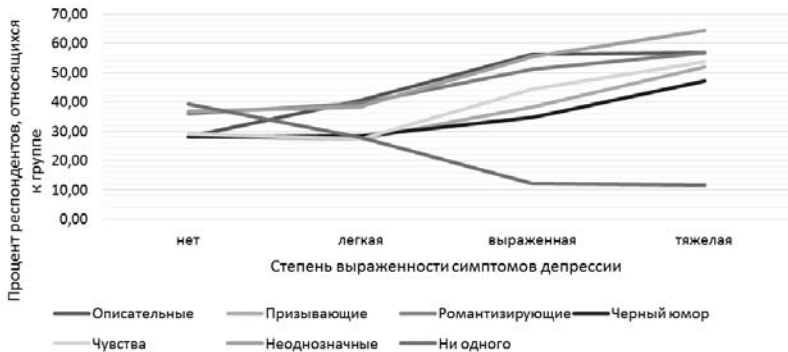


Рис. 2. Процент респондентов, предпочитающих тот или иной вид мемов про депрессию и суицид при разной степени тяжести симптомов депрессии

Методом ранговой корреляции Спирмена была получена положительная, статистически значимая корреляция между показателями степени выраженности симптомов депрессии и количества предпочитаемых типов мемов.

Полученные результаты доказывают важность интернет-контента в виде мемов про депрессию и суицид для людей с симптомами депрессии. Однако остается открытым вопрос относительно влияния просмотра интернет-мемов про депрессию и суицид на настроение людей с этой симптоматикой и возможное усиление или, напротив, освобождение от суицидальных мыслей за счет психологического отреагирования. Возможно, использование таких мемов является новой своеобразной формой коммуникации людей с симптомами депрессии и суицидальными мыслями, своего рода призывом о помощи. Важно отметить, что около 90 процентов респондентов – это подростки и лица юношеского возраста. С одной стороны, это объясняется культуральными факторами (интернет-мемы – это, прежде всего, способы коммуникации в молодежной среде), а с другой – настораживает, так как именно среди молодежи суициды являются второй причиной смертности после физических травм. Необходимы дальнейшие исследования. Данное исследование является первым отечественным исследованием использования интернет-мемов людьми с симптомами депрессии.

Литература

1. Холмогорова А.Б., Авакян Т.В., Клименкова Е.Н., Малюкова Д.А. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 102–129. doi:10.17759/cpp.2015230407

Специфика доверия к себе у интернет-зависимых подростков

Крищенко Е.П.

*кандидат психологических наук,
доцент Академии психологии и педагогики, ЮФУ,
Ростов-на-Дону, Россия, epkrishenko@sfnedu.ru*

В начале 21 века проблема интернет-аддикции становится одной из наиболее значимых социальных проблем. И если в конце 90-х годов XX века интернет-аддикция «угрожала» только подросткам, о чем неоднократно писали западные исследователи данной проблематики (А. Голдберг, К. Янг и др.), то в первой четверти двадцать первого века мы можем говорить о том, что интернет-зависимость распространяется практически на все возрастные группы [1]. Основоположники изучения интернет-аддикции полагали, что использование интернета пагубно влияет на различные стороны жизни человека: социальную, профессиональную, бытовую, личную, учебную и т.д. В то же время исследователи, в частности К. Янг, указывали на то, что интернет-аддикция присуща людям с низкой самооценкой, социально депривированным и тревожным. Однако в настоящее время мы можем сказать, что личностные характеристики данной категории людей совершенно противоположны, и интернет-аддикция рассматривается скорее как непреодолимое желание войти в интернет-пространство, находясь вне его, как невозможность существования в «отдаленном» от интернета режиме. И если мы говорим об аддикции, то она, как правило, проявляется тогда, когда реальная жизнь субъекта частично или полностью заменяется виртуальной жизнью, где можно надевать удобную для тебя «личину» и жить той жизнью, которую человек в реальных условиях себе позволить не может.

Указывая выше на тот факт, что интернет-аддикция распространяется практически на все возрастные группы, мы полагаем, что сенситивным возрастом является именно подростковый. Это не только возраст активного поиска и становления себя, но и поиск новых, до этого неизвестных ощущений, отношений, различных способов взаимодействия с окружающим миром. Причем компьютер активно «вошел» не только в социальную жизнь современного подростка, но и в его учебную деятельность. Поэтому говоря об интернет-аддикции в подростковом возрасте, можно рассматривать такие ее виды, как компьютерные игры, зависимость от общения в сети, азартные игры, киберсекс, общение в чатах.

Подростковый возраст – возраст начала формирования такого личностного феномена, как доверие к себе, который является внутриличностным феноменом принятия себя и установления баланса между человеком и миром [2]. Доверие как личностный феномен основывается

на обобщенном внутреннем опыте субъекта, который формируется у него в процессе жизни, и представляет собой ценностно-смысловое образование. Поэтому доверие можно рассматривать как своеобразный фундамент, на котором подросток будет выстраивать систему собственных отношений. Поэтому только доверяя себе, субъект будет вступать в безопасные для него отношения с миром, а значит, и формировать доверие к этому миру. В различных ситуациях человек использует дихотомическую опору: либо доверяет в большей степени себе, либо миру. В случае нарушения динамического равновесия между доверием к себе и миру человек утрачивает опору на себя и становится зависимым от мира. Возможно, этим также объясняется и интернет-зависимость.

Доверие к себе, начиная формироваться в подростковом возрасте, включает в себя опыт различных отношений, которые есть у подростка и которые в данный возрастной период находятся в стадии формирования. Однако в настоящее время, помимо реальных отношений, доминантными являются виртуальные, что и обеспечивает интернет.

Целью проведенного эмпирического исследования являлось изучение особенностей доверия к себе у подростков с различным уровнем интернет-зависимости. В качестве объекта исследования нами были взяты подростки двух возрастов – 14-ти и 16-ти лет. Данный выбор был детерминирован двумя причинами: интернет является достаточно специфической формой проведения досуга, поскольку требует материальных затрат и определяется спецификой родительского контроля.

Анализ эмпирических данных, полученных по методике диагностики компьютерной зависимости К. Янг, свидетельствует о том, что как 14-летние, так и 16-летние подростки относятся к первой категории интернет-пользователей, у которых еще не сформирован уровень зависимости от интернета. В то же время хочется особо отметить тот факт, что 14-летние подростки относятся к нижней границе нормы, а 16-летние – к верхней границе нормы. Полученный характер значимости различных средних значений интернет-зависимости у подростков четырнадцати и шестнадцати лет свидетельствует о том, что интернет как новый вид массового времяпрепровождения достаточно значим как для подростков 14-ти лет, так и для 16-летних. И несмотря на то, что интернет является идеальным исследовательским инструментом как для подростков, так и для старшеклассников, в обеих эмпирических группах появляются проблемы с учебой, поскольку достаточно часто ученики посещают не относящиеся к учебной деятельности сайты, часами болтают в чатах, беседуют со знакомыми и играют в интерактивные игры вместо занятий. У них появляются проблемы с выполнением домашних заданий, подготовкой к экзаменам. Часто они не могут сами контролировать время, проведенное в сети, и поэтому не высыпаются после ночей, проведенных в интернете.

Изучение корреляционных связей между показателями интернет-аддикции и эмпирическими показателями доверия к себе (методика

Т.П. Скрипкиной) позволяет выявить следующее. Показатель интернет-зависимости у 14-летних имеет обратную значимую корреляцию с показателем доверия к себе в умении строить отношения с друзьями (-0,298*), прямую значимую корреляцию с показателем доверия к себе в умении проводить досуг (0,547**), отрицательную корреляцию с обобщенным показателем доверия к себе (-0,347**).

Показатель интернет-зависимости у 16-летних подростков имеет прямую значимую корреляцию с эмпирическим показателем доверия к себе в умении строить отношения с друзьями (0,613**), обратную значимую корреляцию с эмпирическим показателем доверия к себе в умении строить отношения с родителями (-0,233**), прямую значимую корреляцию с показателем доверия к себе в умении строить отношения с противоположным полом (0,346**) и прямую значимую корреляцию с эмпирическим показателем доверия к себе в умении проводить досуг (0,811**).

Выявлена взаимосвязь уровня интернет-аддикции и доверия к себе у 14-летних и 16-летних подростков. Так, для четырнадцатилетних подростков интернет, возможно, будет выступать как определенный компенсаторный механизм отсутствия или неудовлетворения реального общения и способ проведения досуга. Для шестнадцатилетних подростков интернет выступает уже как средство связи с друзьями, как способ проведения досуга, как средство установления контактов с противоположным полом и, в целом, как способ расширения связей с окружающим миром.

Литература

1. *Мустафьева Г.Н.* Социальные аспекты интернет-зависимости // Национальный психологический журнал. 2012. № 2 (8).
2. *Скрипкина Т.П., Крищенко Е.П.* Доверие как фактор развития субъектности в онтогенезе: монография. Ростов-на-Дону, 2010.

Проблема психологического благополучия в профессиональном самоопределении старшеклассника

Кузнецов А.С.

*магистрант факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
Thomaspk55@gmail.com*

Научный руководитель – Егоренко Т.А.,

*кандидат психологических наук, заведующая
кафедрой педагогической психологии факультета
психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ,
egorenkota@mgppu.ru*

Левкова И.И.,

*доцент факультета психологии,
ПУ «Паусий Хилендарски», Пловдив, Болгария,
i_levkova@abv.bg*

Сегодня современное общество можно охарактеризовать как продуктивное, технологичное, динамичное. Эти характеристики были приобретены в процессе глобального развития различных индустриальных, производственных, информационных, а также социальных и экономических сфер.

В результате стремительного развития общества развивается и видоизменяется уровень жизни, что формирует особые условия развития последующих поколений. Развитие цифровых технологий открыло обществу доступ к безграничному информационному пространству, которое в современных реалиях стало необходимостью. Данная необходимость обосновывается потребностью общества в коммуникации, а также потребностью следить за динамикой изменений в мире. Основным способом удовлетворения данных потребностей являются различные социальные сети, такие как ВКонтакте, Instagram, Facebook, Twitter и т.д. Индивид, не включенный в данную систему социальной коммуникации, лишается важнейшего в современных реалиях ресурса – информации.

В силу высокого темпа роста и развития видоизменилась и профессиональная сфера. Многие из тех профессий, которые были актуальны 10 лет назад, либо изменились, либо и вовсе исчезли. Вследствие развития общества, а также изменения видов деятельности стали формироваться инновационные профессиональные сферы, требующие качественно иного подхода к профессиональной деятельности. Работник должен не только обладать необходимыми компетенциями, но и быть в курсе современных тенденций, чтобы сохранять конкурентоспособность в динамичности профессиональной и социальной сред.

Современному человеку необходимо поддерживать продуктивный и оптимальный уровень своего психического здоровья и состояния. Повышение уровня жизни, рост и развитие современных технологий и общества в целом, преобразование профессиональной сферы не только предоставляют обилие возможностей и множественность выбора, но и порождают множество стрессогенных факторов, которые негативно влияют на его психологическое здоровье и благополучие. Актуальные проблемы человека, его потребности не всегда соотносятся с его реальными внутренними и внешними ресурсами. Это соотношение выступает в качестве внешнего коррелятора психологического благополучия. Удовлетворенность различными сферами жизни является важным индикатором, играя ключевую роль в обосновании общего уровня психологического здоровья [3].

Выпускникам современной школы предоставлены большие возможности для выбора будущей профессиональной деятельности [1]. Современные исследования в области профессионального самоопределения показывают, что данный процесс имеет особую ценность в старшем школьном возрасте. Профессиональное самоопределение становится своего рода центром социальной ситуации развития старшеклассников, аккумулируя формирование самосознания, мировоззрения, приобретение и освоение новых социальных ролей. Подросток не просто выбирает профессию, которая ему нравится. Ему необходимо грамотно взвесить свои знания, умения, навыки, соотнести их со своими личностными убеждениями, устремлениями и принять ответственность за свой выбор. Тем самым подросток открывает для себя качественно иной мир, принимая новые социальные роли и делая еще один шаг в своем взрослении. Другими словами, профессиональная деятельность не ограничивает старшеклассника в своих возможностях, но расширяет их, тем самым предоставляя широкое поле для самореализации.

Однако достаточно часто современные выпускники школ делают не до конца осознанный выбор своей будущей профессии [2]. Данное обстоятельство имеет негативные последствия для развития личности. В силу отсутствия интереса к выбираемой профессиональной деятельности отсутствует стремление к профессиональному обучению и профессиональному развитию. На наш взгляд, данная проблематика имеет особое значение и является актуальной.

Наше исследование направлено на изучение мотивов и компонентов профессионального выбора современных старшеклассников, а также их связь с уровнем психологического благополучия. Нам интересно выяснить степень осознанности профессионального выбора старшеклассниками, определить их основные мотивы и факторы направленности выбора сферы профессиональной деятельности.

Результаты нашего исследования могут быть полезны педагогам-психологам, занимающимся сопровождением профессионального

самоопределения старших подростков, а также для более детального понимания проблемы психологического благополучия личности.

Литература

1. *Егоренко Т.А.* Актуальные проблемы профессионального самоопределения личности старшеклассника // В сборнике: Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. 2015. С. 160–162.
2. *Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А.* Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология. 2012. Т. 1. № 2. С. 111–122.
3. *Шамионов Р.М.* Самосознание и субъективное благополучие личности / Р.М. Шамионов // Современные проблемы общей и социальной психологии. Сборник научных статей. 2009.

Особенности сформированности коммуникативных навыков как компонента психологической культуры у подростков

Лебидка А.Р.

студент 4 курса факультета спортивного менеджмента, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия, alebidka@mail.ru

Научный руководитель – Дубовова А.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия, dubovova@list.ru

Психологическая культура является частью или элементом общей культуры и, наряду с этим, важнейшим компонентом личности, она определяется обыденными представлениями о психике, формируется под влиянием культурно-исторических традиций и комплекса социально-экономических факторов, включая в себя как общую образованность человека, так и основные параметры развития личности [1; 4].

Подвергая рассмотрению процессы формирования психологической культуры, мы определили, что зарождение психологической культуры наблюдается еще в детском возрасте в условиях детско-родительских отношений [2]. Этот процесс укрепляется и расширяется за счет повышения численности социальных контактов ребенка и его психологического развития.

Настоящие реалии помогают понять неспособность человека находить решение социальных и экономических задач, руководствуясь исключительно желанием преодоления современных вызовов; ему необходима психологическая культура, в частности, развитые коммуникативные навыки, посредством которых человек может вовлекаться во взаимодействие с другими людьми с целью решения проблем общественной жизни [3; 5].

Для подросткового возраста большое значение в психическом развитии играет общение с ровесниками и референтной группой. И для его осуществления мальчикам- и девочкам-подросткам необходимо овладеть коммуникативными навыками: способностью корректно трактовать получаемую информацию, а также верно ее отображать и передавать.

Формирование коммуникативной компетентности у подростков представляет в настоящее время актуальность, поскольку, с одной стороны, это период, характеризующийся сложностью в коммуникации с социальным окружением, а с другой – через межличностные отношения в подростковом возрасте происходит психическое развитие и становление личности.

Цель исследования – выявить особенности сформированности коммуникативных навыков в подростковом возрасте.

В исследовании принимали участие 50 подростков, учащихся 9 класса МАОУ «Гимназия № 25». Возраст исследуемых от 15 до 16 лет.

Методы психологической диагностики включали в себя проведение следующих методик: Опросник для диагностики межличностных отношений Т. Лири; Опросник КОС (коммуникативные и организаторские склонности).

Нами было выявлено, что по показателям межличностных отношений мальчики- и девочки-подростки статистически достоверно отличаются. У девочек статистически достоверно выше ($p \leq 0,05$) значения по компонентам: подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический. Для мальчиков-подростков наиболее характерно авторитарное отношение к другим, что свидетельствует о доминантном проявлении в окружении сверстников, где они стремятся к демонстрированию личных лидерских качеств и компетенций. Девочки наиболее стеснительны и смиренны, чаще смущаются и уступают. Они менее конформны и мягки, более независимы в принятии решений в противоположность мальчикам.

Достоверных различий в степени формирования коммуникативных и организаторских способностей у мальчиков и девочек установлено не было. Для них в равноправной степени свойственно большее развитие коммуникативных навыков в соотношении с организаторскими стремлениями: мальчики и девочки, в целом, не способны к организаторской деятельности, тем не менее в общении с ровесниками они открыты и деятельны. В неизвестных же им условиях теряются и закрываются.

Корреляционный анализ полученных результатов выявил прямую связь между организаторскими способностями, авторитарным стилем и с доминированием у девочек. Это свидетельствует о том, что чем значительнее способности подростка-девочки к организации и управлению, тем выше выраженность авторитарного стиля поведения. При этом нами было выяснено, что девочки стремятся к власти и усмирению ровесников, опираясь на умение консолидировать и сосредоточивать деятельность окружающих.

У мальчиков-подростков были выявлены связи между организаторскими способностями, авторитарным стилем и агрессивностью. Мальчики с высокими организаторскими стремлениями тянутся к подчи-

нению сверстников своей воле. Отметим, что в случае неповиновения несдержанны и чрезвычайно агрессивны. Таким образом, было обнаружено, что у подростков с высоким и средним уровнем развития организаторских склонностей наблюдается выраженность агрессивно-авторитарного стиля общения, тяга к преваливанию в неформальной обстановке.

Таким образом, особенности взаимосвязи межличностных отношений и коммуникативных и организаторских способностей в подростковом возрасте заключаются в выраженности авторитарного стиля поведения подростков в кругу сверстников, обладающих высоким и средним уровнем развития организаторских склонностей.

Данные результаты эмпирического исследования могут стать основой при разработке коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на формирование коммуникативной сферы у подростков как одного из компонентов психологической культуры.

Литература

1. Варнер Е.С. Психологическая культура человека и молодежная субкультура // Психологическая культура человека: теория и практика. 2012.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб: Питер, 2012.
3. Недбаева С.В., Недбаев Д.Н., Ткаченко В.В. Коммуникативная компетентность: содержание и структура // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. № 12.
4. Платонова З.Н. Анализ особенностей психологической культуры старшеклассников и студентов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2012. № 2.
5. Распопова А.С., Босенко Ю.М. Изучение коммуникативных регуляторов конфликтного поведения обучающихся подросткового и юношеского возраста в работе службы школьной медиации // Прикладная психология на службе развивающейся личности. Сборник научных статей и материалов XVI научно-практической конференции с международным участием. 2019.

К проблеме ведущей деятельности подростков в цифровую эпоху

Лубовский Д.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
профессор факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
lubovsky@yandex.ru*

Важнейшим направлением исследований в русле культурно-исторической психологии и деятельностного подхода становится разработка и переосмысление базовых понятий и теоретических схем с учетом достижений современной психологии и реалий социальной ситуации развития современ-

ных детей и подростков. К числу теоретических схем, которые непрерывно развивают исследователи, относится и система представлений о ведущей деятельности возраста, в том числе подросткового. Исследования показывают, что существует множество точек зрения на проблему ведущей деятельности в данном возрасте. Как известно, Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова называли ведущей деятельностью отрочества интимно-личностное общение [5], Д.И. Фельдштейн – общественно-полезную деятельность [3], В.В. Давыдов – общественно-значимую деятельность. Современные подходы к исследованию ведущей деятельности подростков отличаются, на наш взгляд, одной существенной особенностью, требующей отдельного обсуждения.

Прежде всего, современные исследователи учитывают нелинейность теоретической схемы Д.Б. Эльконина, о которой он всегда напоминал [5]. К.Н. Поливанова [2] и Г.А. Цукерман [4], называя, на первый взгляд, различные виды деятельности как ведущие в подростковом возрасте, дают, по сути, характеристику одной и той же деятельности, но с разных сторон. «Проектная деятельность», в которой подросток реализует свое авторское действие (К.Н. Поливанова), вполне может быть по форме социально-психологическим экспериментированием (Г.А. Цукерман). Многоаспектность ведущей деятельности подросткового возраста подчеркивает А.А. Либерман, утверждая, что она «должна быть игровой по типу, социально-моделирующей по форме и общественно значимой по содержанию» [1, с. 117].

Хорошо известно, что абсолютное большинство современных подростков зарегистрированы в социальных сетях. Активность в цифровом пространстве фактически становится для большинства современных подростков ведущей деятельностью, т.е. деятельностью, в которой, говоря словами Л.С. Выготского, они движутся в своем развитии. Такая активность многолика, и в зависимости от, с одной стороны, направленности личности и других устойчивых характеристик подростка, с другой – от его актуальных потребностей, она может выступать для подростка как интимно-личностное общение с характерной для него спецификой, связанной с опосредствованием социальными сетями; она может выступать как поиск социального признания и, конечно, как социально-психологическое экспериментирование, которое может выступать для подростка проектом реализации своего авторского действия. Такое представление о ведущей деятельности отрочества согласуется с идеей М.Ю. Кондратьева о многоплановости и полидеятельностном характере ведущей деятельности подросткового возраста.

Такое представление о ведущей деятельности современных подростков позволяет наметить целый ряд исследований такой деятельности, например, анализ ее развивающих эффектов (для познавательного, эмоционального, личностного развития и т.д.). Сами по себе особенности межличностного общения в интернете (поверхностность контактирования, легкость прерывания контакта, исключение из списка друзей как символическое завершение отношений в случае конфликта) представляют пока недостаточно изученную реальность. Изучение ведущей деятельности современ-

ных подростков обусловлено насущными потребностями детской практической психологии. А.А. Либерман [1] утверждает, что возможно построение форм возрастного развития для современных подростков. Если оно и возможно, то лишь на основе знаний о ведущей деятельности современных подростков. Правда, такое утверждение выглядит несколько несбыточным. Более реальным представляется проектирование развивающих практик, которые строились бы с учетом характеристик ведущей деятельности подростков, но выполняли бы для них функцию амплификации развития. Таковыми, например, могли бы стать тренинги безопасного поведения в интернете, которые не только создавали бы ресурс безопасности для подростка, но и способствовали развитию, а не редукции навыков общения, расширению интересов и наращивали возможности развития личности в подростковом возрасте за счет амплифицированного общения.

Литература

1. *Либерман А.А.* К вопросу о ведущей деятельности современных подростков // Вопросы психологии. 2005. № 4.
2. *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.
3. *Фельдштейн Д.И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогика. 2010. № 7.
4. *Цукерман Г.А.* Социально-психологическое экспериментирование как форма ведущей деятельности подросткового возраста // Вестник МАРУ. 2000. № 7.
5. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Этапы преодоления игровой зависимости в виртуальном сетевом пространстве

Ляскович А.В.,

*студентка 6-ого курса ГУД,
Дубна, Россия, livia-lav@mail.ru*

*Научный руководитель – Хозиев В.Б.
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой клинической психологии
факультета социальных и гуманитарных наук
Международного университета природы,
общества и человека «Дубна»*

Виртуальное сетевое пространство – сложная и неисследованная реальность, в которой наряду со множеством преимуществ для личностного развития имеется и потенциал деструкции и предпосылок для патогенеза. Одной из наиболее существенных проблем виртуальности является гэмблинг – игровая зависимость.

Компьютерная игромания, гэмблинг (gambling) – относительно новая проблема для клинической психологии. Ее особенность состоит в том, что, в отличие от «химических» зависимостей (алкоголизм, наркомания), она является общественно приемлемым, даже одобряемым занятием. Ребенок, находясь под контролем родителей, не требует внимания, не отвлекает их от иной деятельности. В самом деле, проблема воспитательного внимания легко замещается приобретением компьютера ребенку и его беспредельной игровой мотивацией. Возникает ощущение – «ну вот, наконец-то, и ребенок дома, и делать ничего не надо, дитя занято, само себя развивает». Более того, введенный однажды гаджет под предлогом развития дает абсолютно противоположный эффект, приводя ребенка к инфантильности (где инфантильность понимается как незрелость в развитии).

Цель проведенного исследования – создать универсальный путь преодоления игровой зависимости.

Задачи исследования: 1) найти подход к зависимой личности; 2) изучить патологическую траекторию развития личности игромана; 3) установить причины возникновения зависимости; 4) наметить мишени, стратегии и тактики.

В течение 5-ти лет было проведено клинико-психологическое исследование 92-х подопечных в возрасте от 10-ти до 46-ти лет, имеющих игровой стаж более 5-ти лет. Отличительной чертой этой выборки является то, что эти подопечные предпочитают виртуальную реальность в существенно большей степени, нежели работу, учебу, социальные контакты, быт, хобби и т.д.

Методы, которые использовались, нетрадиционны [5]. Для данной выборки невозможно было осуществление тестов, опросов и прочих стандартных для психологического исследования материалов, так как формализация общения, равно как и появление в среде геймеров «чужого» человека, крайне негативно воспринимались любой возрастной выборкой. Необходимо было встроиться в «сеть» и уже изнутри развернуть диалог и установить контакт с подопечным. Различные вопросы, посвященные сбору анамнеза, характеристике основных жизненных ориентиров подопечных, намеренно лишались нами формализованного вида, поскольку незамедлительно вызывали у них отторжение подобного стиля взаимодействия. Постепенно, в силу накопления опыта продуктивного взаимодействия, мы использовали: развернутую клиническую беседу с использованием Life-line (вариант Ж.-М. Шарко в переработке В.Б. Хозиева), шкалу самооценки Дембо-Рубинштейн, оценку уровня притязаний, методику М. Рокича «Ценностные ориентации», проективные методики (ТАТ, Сонди), анализ словесной и графической продукции игроманов (контент-анализ переписки, использование схематизации при характеристике значимых для подопечных моментов бытия и др.), а также включенное наблюдение за игрой и взаимодействием между виртуальными партнерами. Обследование по данной схе-

ме позволяло рассмотреть ориентировку наших подопечных в той или иной сфере личностных ценностей, о содержании и сформированности которой хотелось иметь представление.

Сопровождение осуществлялось по просьбе подопечных. Встречи же (не менее 3-х с каждым подопечным) проводились нами в индивидуальном порядке. В каждом из случаев мы руководствовались клинико-психологической задачей понимания уровня личностного развития игромана и оказания ему необходимой развивающей и психотерапевтической помощи. При каждом контакте (осуществлявшемся по необходимости и просьбе самого подопечного) выявлялись основные маркеры зависимого (гэмблингового) состояния. После чего производилась работа, направленная на компенсаторную работу с теми сферами, где подопечный имел наибольшую дезориентировку в жизни. Общий принцип здесь можно сравнить с опорой на сохранные, доступные для подопечного на тот период «звенья» (средства, возможности, по А.Р. Лурия), с постепенным вводом новых средств на каждом этапе последующего сопровождения. Самым трудным и объемным был сбор анамнеза и клиническая беседа, во время которых в основном определялось наличие симптомов инфантилизма. Кроме того, рассматривались условия, способствующие именно такой, патологической, траектории развития подопечного, варианты копинга, которые он вырабатывал в различных жизненных ситуациях, и сохранные звенья и тенденции личностного развития. Важнейшим итоговим моментом нашей работы было построение путей выхода конкретного подопечного из зависимости.

Подчеркнем, квазипотребность в диалоге с психологом является непременным условием для продуктивной психотерапии и принятия помощи, тем более в ситуации инфантилизма. Но из-за отсутствия прямого обращения к психологу с запросом, которое означало бы осознание подопечным наличия у себя проблемы, мы не могли опираться на очень важный момент. Необходимо было уже по ходу диалога с исследователем формировать эту квазипотребность в обращении. Сетевые виртуальные возможности как раз позволяли это осуществлять в самых различных вариантах.

Благодаря полученным результатам нами были составлены этапы пути преодоления игровой зависимости.

1. Знакомство с игроманом:

- поиск;
- знакомство и мотивировка псевдоисследованием.

2. Введение в проект:

- истинное исследование;
- самоанализ и активная рефлексия.

3. Возращивание подопечного:

- переосмысление (разрушение токсичных средств);
- возвращивание, приобретение новых средств, интересов, возможностей;

- включение родителей в новый мир подопечного;
- свободное плавание, применение.

Инфантильное бытие игромана – это как раз результат отсутствия включенности в семейные отношения. Геймер не проходил тех правительных инициатив, которые присутствуют в культуре, в которой он живет, незнакомился с содержанием отношений отца и матери, матери и бабушки и др. Близкие люди продолжали всегда оставаться для него замершими внешними фигурами управления его поведением или внешними источниками экономического благосостояния, не более. При таких поверхностных и невключенных отношениях с близкими школа становилась лишь проходным социальным институтом, в котором он не более чем отбывал срок. В целом в процессе обозначенного нами патогенеза у игромана формируется представление о жизни как о примитивной игре, в которую неинтересно играть, где нужно постоянно преодолевать себя, а персонажи (социальные роли) не притягивают настолько, чтобы отказаться от другого, виртуального мира.

Может ли что-то сделать общество, чтобы исправить бедственную ситуацию, которую невозможно признать терпимой? В бездействии мы рискуем наблюдать самоуничтожение целых поколений. Наша психотерапевтическая работа показывает, что трудно, но возможно реализовывать ремиссию игровой зависимости и выходить «офф-лайн» в жизнь. Необходимо также менять роль и содержание социальных институтов, детского сада, школы, семьи, образовательных учреждений, оказывая им необходимую психологическую поддержку. Так же, как и при других зависимостях [3; 4], спасением является культурная миссия родителя (учителя, психолога, иного медиатора) в привлечении подростка к социально значимому труду, в ухаживании за кем-то, в участии в практических занятиях, связанных с жизненно важными ситуациями, включение во все виды деятельности, способные привить понимание ответственности за свою жизнь, за жизнь другого, и возможное осознание жизни и человека в системе ценностей.

Литература

1. *Войскунский А.Е.* Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войсунского. М., 2000. С. 100–131.
2. *Выготский Л.С.* Педология подростка: в трех томах. Т. 1; 2; 3. Изд-во БЗО 2 МГУ; ЦИПККНО, 1929, 1930, 1931.
3. Преображение. Психологическое эссе о работе Центра по реабилитации наркоманов и токсикоманов г. Нижневартовска / Под ред. Муфтахетдинова М.Н. и Хозиева В.Б. 2-е изд., исправленное и расширенное. М.; Нижневартовск, 2004. 160 с.
4. Психологические условия реабилитации наркоманов: опыт исследовательской реконструкции / Под ред. Муфтахетдинова М.Н. и Хозиева В.Б. М.; Нижневартовск, 2004. 160 с.

5. *Хозиев В.Б.* К вопросу о месте консультативного метода исследования в грядущей парадигме психологии / Методология и история психологии. Вып. 1. Том 2. 2007. С. 190–206.

Развитие правового сознания подростков и юношей в эпоху цифровизации

Мовсисян В.А.

*аспирант факультета психологии, РГСУ,
Москва, Россия, vigen94@icloud.com*

По мнению большинства исследователей, в широком смысле правовое сознание представляет собой систему правовых идей, убеждений, ценностей, правовых традиций, стереотипов и навыков поведения, принятых членами определенной этнической, религиозной, государственной общности и применяемых в целях регулирования осуществляемой ими деятельности.

С нашей точки зрения, сложность понимания сути правового сознания заключается в индивидуальности критического понимания допустимости нарушения прав и осмысления позитивности правомерного поведения.

И.Ю. Серяевой предлагается определение правового сознания личности высокого уровня, внимание в котором акцентируется на основывающихся на внутренних убеждениях индивида поведенческой и когнитивной составляющих. По ее мнению, правовое сознание представляет собой единство правовых знаний, оценок и поведения, базирующееся на глубоком понимании и знании права, сознательном выполнении правовых предписаний как внутренней потребности и осознанной необходимости [5].

С точки зрения М.С. Фабрикова, рассматривающего правовое сознание с позиции аксиологического подхода, его существование обуславливается наличием осознанного уважения правовых принципов и норм, а не просто их принятием [6].

С точки зрения одного из основоположников трехуровневой классификации правового и нравственного сознания Л. Кольберга, действия зрелой в правовом плане личности основываются на системе личных этических принципов, а не на общепринятых правилах. Иными словами, действиями индивида руководят собственные принципы уважения законов. Исследователи [4] отмечают, что личность первого уровня бездумно исполняет законы исключительно потому, что они таковыми являются, не видя связи нравственности с законом. Личность второго уровня уже отдает себе отчет в возможности наказания за противоправные действия и необходимости исполнения законов в целях поддержания социального порядка. Для личности третьего уровня характерно индивидуальное законотворчество, при котором индивид выступает

активным субъектом правоотношений, поскольку осознает морально-нравственную значимость законности и правопорядка.

На переломных этапах общественно-исторического развития происходят изменения в содержании обучения и психического развития личности в силу новых задач, которые ставит общество перед подрастающими поколениями. При экстраполяции подхода Л. Кольберга на определение сути правового сознания в эпоху цифровизации можно утверждать, что правовое сознание личности, особенно подростка, выступает в качестве индикатора правовой жизни социума в целом, демонстрирует степень правовой информированности, социализации, осведомленности, желание и способность индивида к усвоению и применению правовых начал и норм общественной жизни. Фундаментальная характеристика правового сознания состоит в понимании и знании права как совокупности нормативно установленных общеобязательных правил поведения. Тем не менее, для квалификации данного понятия именно в соотношении с современной цифровизацией более весомыми факторами выступают: убежденность индивида в полезности, целесообразности и необходимости законов, его активное противодействие беззаконию, заинтересованность в укреплении правопорядка и правомерное поведение.

Развитие правового сознания лиц подросткового и юношеского возрастов в эпоху цифровизации связано с предоставлением несовершеннолетним возможности реализации собственных прав и обязанностей в качестве члена социума и гражданина своего государства. По мнению исследователей, ключевое препятствие к формированию высокого уровня правового сознания заключается в отсутствии для этого объективных оснований. Так, С.Н. Голвин указывает на некорректность целенаправленности процесса формирования правового сознания. С его точки зрения, невозможно ускорение данного процесса императивными методами, ввиду чего речь должна вестись исключительно о формировании необходимых для этого условий посредством внедрения современных цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности подростков и юношей [1].

По нашему мнению, в ходе совершения определенного поступка индивидом руководят не установленные в обществе правовые или моральные нормы, а негативная среда, в которой он оказался, в том числе и виртуальная цифровая среда. Указанная точка зрения отчасти аргументируется тем, что формирование благоприятных условий выступает в качестве ключевого, но не единственного или исключительного фактора формирования правового сознания, обусловленного, наряду со средой обитания индивида, также зависимостью от активных воспитательных форм и методов воздействия на личность.

Формирование правового сознания личности осуществляется в ходе любого этапа ее развития, не имея начала или конкретных сроков своей

реализации. Тем не менее в качестве наиболее адаптированного к изменениям этапа развития выступает период становления и взросления личности (подростковый и юношеский возраст), сопровождающийся активизацией развития ее социально значимых качеств.

Проводимые исследования правового сознания молодежи показывают противоречивые результаты. Например, с одной стороны, С.Н. Головин отмечает либерализацию в формировании правового сознания подростков и юношей, правовых ценностей и поведения [1]. В эпоху цифровизации благодаря правовому просвещению через СМИ и пропаганде правомерного поведения молодым людям предоставляется возможность получения правовой информации в доступной форме и оценки ее содержания. В данном случае качественным показателем развития правового сознания выступает более высокая информированность подростков о правовой защищенности, своих правах и фактах их нарушения.

С другой стороны, С.П. Зайцева делает вывод о том, что для молодежи в современном цифровом мире характерно не вполне адекватное представление о правовой культуре, обусловленное неверной интерпретацией либерализации в качестве фактора возвышения себя над другими людьми и вседозволенности [2]. Молодые люди зачастую понимают индивидуальное сознание как выпячивание за счет других членов социума собственного «я», а не в качестве условия реализации своих способностей и возможностей. Указанное определяет неправильное позиционирование установленных правовых норм и деформацию молодежного правосознания вплоть до правового нигилизма.

В процесс формирования правового сознания личности наряду с самим индивидом также вовлечены: его окружение, семья, разнообразные социальные институты (учебные заведения, СМИ, общественные объединения, государство), сопряженные цифровым взаимодействием современных глобальных тенденций. Правовое сознание личности подростков и юношей выступает в качестве интегрального образования, характеризующегося совокупностью правовых знаний индивида, его правовой активностью и ценностно-мотивационным отношением к правовой системе своего государства.

Несмотря на то, что процесс формирования правового сознания осуществляется в ходе всех этапов становления личности, ввиду психологических и возрастных особенностей он актуализируется в наибольшей степени в период подросткового и юношеского возраста [3; 6; 7]. Необходимо подчеркнуть, что в современных цифровых условиях формирование правового сознания происходит не только в ходе воспитания и обучения в рамках правовых дисциплин, но также благодаря СМИ, виртуальному общению в сети Интернет и другим возможностям цифрового мира.

Литература

1. *Головин С.Н.* Правовое образование и воспитание учащихся учреждений начального профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2001.
2. *Зайцева С.П.* Социально-культурные условия формирования правовой культуры студенческой молодежи средствами игровых технологий: Дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2015.
3. *Лагвилава К.Е., Махов А.С., Петрова Е.А. Цветкова Н.А.* Личностная детерминация травматизации подростков, занимающихся в учреждениях дополнительного образования различного спортивного профиля // Теория и практика физической культуры. 2018. № 5. С. 33–35.
4. Роль образования в формировании политической и правовой культуры / Под ред. А.В. Блажко. СПб: СПбУУЭ, 2013.
5. *Серяева И.Ю.* Формирование правовой компетентности студентов университета: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2005.
6. *Фабриков М.С.* Педагогические условия воспитания правовой культуры старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2016.
7. *Цветкова Н.А., Рыбакова А.И.* Личностный подход к формированию межличностной толерантности подростков, воспитывающихся в школах-интернатах // Электронный научный журнал «ЦИТИСЭ». 2015. № 4 (4).

Особенности использования механизмов морального самооправдания подростками в условиях информационной социализации

Молчанов С.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент факультета психологии МГУ имени
М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
s-molch2001@mail.ru*

Алмазова О.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент факультета психологии МГУ
имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
almaz.arg@gmail.com*

В условиях информационной социализации самоопределяющийся подросток сталкивается со значительным разнообразием представлений о социальных и моральных нормах. Изменение механизмов трансляции ценностей с увеличивающимся значением интернета, социальных сетей приводит к размыванию традиционных ценностных ориентиров предыдущих поколений. Социальная ситуация развития претерпевает изменения, что выражается в многообразии представлений о социальных и моральных нормах современных подростков [2]. Происходит возрастание

частоты встречаемости девиантного поведения в среде тинейджеров. В рамках традиционного подхода к пониманию девиантного поведения изучаются особенности морального мышления, демонстрируемые уровень развития моральных суждений и другие параметры уровня морального развития. Девиантное поведение часто оказывается связано с более низким уровнем морального развития подростков.

Предложенная А. Бандурой в рамках концепции социального научения модель механизмов морального самооправдания позволила рассмотреть ситуации нарушения моральных и социальных норм через фокус когнитивных способов совладания с реализуемым девиантным поведением. Для человека, совершающего аморальное поведение, особое значение приобретает его оправдание для самого себя с целью сохранения самооценки. Автор рассматривает механизмы морального самооправдания как группу социокогнитивных механизмов, которые позволяют человеку оправдать свое аморальное поведение, нарушающее социальную безопасность, для защиты самооценки [5]. Бандура выделяет ряд психологических механизмов, обеспечивающих так называемую «моральную свободу» человека. Они связаны с 3 процессами саморегуляции: восприятием ситуации морального выбора, оценкой последствий поступка для людей, оценкой фигуры жертвы и отношения к ней. Можно выделить следующие механизмы моральной свободы: моральное оправдание, речевой эвфемизм, оправдательное сравнение, распределение ответственности (перекладывание ответственности или диффузия ответственности), дегуманизация жертвы, искажение последствий, атрибуция вины. Необходимо отметить, что механизмы моральной свободы в большинстве случаев действуют одновременно, порождая целую систему самооправдания аморального поведения [4].

Сотрудниками Санкт-Петербургского государственного университета была проделана большая работа по апробации диагностической методики изучения особенностей использования механизмов морального самооправдания, которая может быть использована в исследовательских целях [1]. Однако анализ российских исследований в данной теме показал, что существует крайне ограниченный спектр исследований данной проблематики.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей использования механизмов морального самооправдания современными подростками. Данные были собраны на выборке более 100 респондентов в возрасте от 14 до 16 лет, учащихся московских школ.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики: методика определения механизмов морального самооправдания (вариант Ледова Я.А. и др.), методика «справедливость-забота» на оценку моральных суждений принципа справедливости и принципа заботы (автор – Молчанов С.В.), методика базовых убеждений личности (автор Р. Янов-Бульман).

Полученные результаты позволили выделить 3 группы подростков с разными предпочтениями в характере использования механизмов морального самооправдания. Самую большую группу составили тинейджеры со средним уровнем использования механизмов морального самооправдания, среди которых наиболее популярным оказывается искажение образа жертвы (группа «искажения образа жертвы»). Вторую по численности группу составили подростки, наиболее активно использующие все механизмы морального самооправдания (группа «активные»). Третья группа состоит из молодежи, не активно использующей механизмы морального самооправдания (группа «пассивных пользователей»). Были проанализированы особенности предпочтений моральных суждений принципа справедливости и принципа заботы представителями различных групп использования механизмов морального самооправдания. Было показано, что для группы активных пользователей и группы искажения образа жертвы характерны более низкие стадии морального развития как принципа справедливости, так и принципа заботы. Таким образом, существует взаимосвязь между уровнем морального развития и особенностями использования механизмов морального самооправдания, что согласуется с данными о том, что выраженная склонность к просоциальному поведению снижает частоту использования механизмов морального самооправдания [5]. Анализ особенностей базовых убеждений подростков с разными предпочтениями в использовании механизмов морального самооправдания показал, что «активные» пользователи воспринимают мир как враждебный, в то время как «пассивные» пользователи воспринимают его как благожелательный. Таким образом, в нашем исследовании мы рассмотрели особенности использования механизмов морального самооправдания подростками с разным уровнем морального развития и отношения к миру.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ № 19-013-00823А «Личностные и когнитивные факторы использования подростками механизмов морального самооправдания девиантного поведения (буллинга и кибербуллинга) в условиях информационной социализации».

Литература

1. Ледовая Я.А., Тихонов Р.В., Боголюбова О.Н., Казенная Е.В., Сорокина Ю.Л. Отчуждение моральной ответственности: психологический конструкт и методы его измерения // Вестник СПбГУ. Сер. 16. 2016. Вып. 4. С. 23–39.
2. Молчанов С.В. Морально-ценностная ориентация как функция социальной ситуации развития // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 73–80.
3. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Кирсанов К.А. Когнитивные способы переработки социальной информации

- в сети интернет и особенности морального сознания подростков // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 77–86. doi:10.17759/pse.2018230508
4. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. & Pastorelli C. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. № 71. pp. 364–374.
 5. Bandura A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency // Journal of Moral Education. 2002. № 31. pp. 101–119.

Академическая компетентность студентов в контексте цифровизации образования

Морозов А.И.

*студент факультета психолого-педагогического и
социального образования, ФГБОУ ВО «ВГСПУ»,
Волгоград, Россия, morozovelan@rambler.ru*

Научный руководитель – Меркулова О.П.

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психологии образования и развития,
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», Волгоград, Россия*

Технологический прогресс все больше затрагивает основополагающие аспекты жизни, делая ее более простой и удобной. Автоматизация многих рутинных процессов позволяет сохранить значительное количество времени, работа с информацией и ее хранение стали как никогда эффективными, но наряду с положительными сторонами возникли и неочевидные проблемы. Фобии, онлайн-зависимости и др. негативные проявления стали атрибутами технологического развития и одновременно полем киберпсихологических исследований. Другая сторона работы в данной области состоит в изучении способов интеграции предметов цифровой культуры в образовательный процесс. Интерес к этой теме отражают разрабатываемые национальные стратегии модернизации образования. Например, в национальном плане технологического обновления образования США широко обсуждается возможность использования потенциала технологически включенного образования для достижения дидактических целей. Среди путей интеграции технологий в образование отмечают построение индивидуальных образовательных траекторий на основе целей обучения с перспективой самостоятельного выбора «меню» учебного процесса в виде сотрудничества с экспертами из разных частей света, создания СМИ на цифровой платформе, написания эссе и др. [5]. Подобный контекст единства технологий и образования задает необходимость развития соответствующих компетенций, с одной стороны, и потребность в создании самого содержания образования в цифровой форме – с другой. Такие компетенции, как

цифровая грамотность, базовые технические навыки, навыки проверки достоверности информации и способности к цифровому благополучию сосуществуют с классическими навыками работы в «аналоговой» образовательной среде [4]. Как среди отечественных, так и среди зарубежных исследователей, данные навыки объединены понятием «академическая компетентность», т.е. целостным комплексом личностных качеств, знаний и умений, способствующим получению более качественного образования. В данный комплекс входят навыки самоорганизации, межличностного общения, устной и письменной речи, навыки работы с информацией и учебно-профессиональная мотивация [2]. Взаимосвязь компонентов академической компетентности с современными условиями технологических трансформаций наиболее явно выражается в развитии навыков работы с информацией, которые невозможны сегодня без поиска, анализа и оценки качества источников информации в сети интернет и последующей ее организации в программных средах. Не менее явно технологический прогресс затронул общение студентов в процессе решения учебных задач и ориентировки в образовательной среде вуза, особенно на начальных этапах обучения – сегодня практически каждый студенческий коллектив имеет совместную конференцию на базе одного из мессенджеров или социальной сети. Мотивационная составляющая академической компетентности также не стала исключением в отношении влияния технологического прогресса. Предоставленное цифровой средой поле возможностей для образования и самообразования вмещает в себя разнообразие смыслов, интересов и ценностей, но в то же время возникает риск появления прокрастинации при отсутствии внутренних мотивов к учебной деятельности. В таком контексте актуальность приобретает компетенция цифрового благополучия, предполагающая умение следить за личным здоровьем, безопасностью, взаимоотношениями, а также управлять цифровой нагрузкой.

К сожалению, происхождение навыков академической компетентности не всегда является результатом целенаправленной работы институциональной образовательной среды с вытекающими из этого рисками. И в этом смысле поле исследования путей интеграции технологий в образовательный процесс и содержание образования оказывается близким к изучению негативных проявлений новой культуры. Так, под руководством О.В. Рубцовой было проведено исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве на примере ролевой компьютерной игры «Dota 2» [3]. Игра состоит в соревновании двух команд по пять игроков с целью уничтожения главного построения противника, подбор товарищей по команде осуществляется либо случайным образом, либо по договоренности, при этом в игру включена возможность коммуникации через микрофон или внутриигровой чат. Не менее интересным аспектом того же

предметного материала в контексте развития академической компетентности может являться развитие коммуникации игроков по поводу решения совместной игровой задачи. Эффективность ее решения во многом оказывается связана не только с когнитивными возможностями отдельного игрока, но и с эффективностью коммуникации в процессе принятия игрового решения. Таким образом, в результате командного взаимодействия участники игры оказываются в ситуации стихийного развития компетенции совместного решения задач, которая уже отражена в исследованиях качества образования PISA под названием «Collaborative problem solving» как одна из основополагающих и наиболее актуальных в настоящий момент. Данный пример показывает характер соотношения случайного и целенаправленного в развитии навыков академической компетентности, общей основой которого часто является цифровая среда.

Фактор стихийного развития компонентов академической компетентности отсылает нас к проблеме создания специально организованных условий в рамках образовательной среды с интеграцией технологий, предоставляющих возможность обучающимся совместно решать учебные задачи в цифровом пространстве. Такие попытки ведутся с момента появления первых компьютерных систем, еще не предназначенных для массового использования. Например, в эксперименте А.Г. Крицкого, где предметом исследования было преобразование игрового действия группы детей в учебно-познавательное, специально разработанная для этого программная среда компьютера служила не только пространством для выполнения экспериментальной задачи, но и для коммуникации по поводу ее выполнения. Цель учащихся состояла в совместном перемещении вертолета в нужную точку пространства и погрузке объекта на корабль. При выполнении задания каждый участник выполнял свою функцию за отдельным монитором, один участник осуществлял функцию ориентировки в пространстве, другой управлял положением вертолета. Для обмена сообщениями играющие использовали компьютерную почту, обеспечивающую передачу сообщений по сети [1]. В современных условиях построение схожей программной среды с потенциалом включения в нее учебной задачи является более простым и менее затратным процессом. Среди существующих примеров реализации подобных идей можно отметить технологию «RoomQuake», где используются игры и симуляции для построения опыта совместной работы над проектом [5]. Обучающимся предлагается активно поучаствовать в ситуации, когда в классе симулируется землетрясение и перед ними ставится задача проанализировать линию разлома с помощью смоделированных сейсмографов, чтобы определить его эпицентр. Подобное содержание и формы организации учебного процесса объединяют в себе интерактивность и пространство для совместного решения учебных задач, и вместе с этим являются источником для развития соответствующих компетенций.

Цифровая среда в этом свете становится многомерной точкой пересечения развития составляющих академической компетентности, к которым относятся как классические для учебной деятельности навыки устной и письменной речи, работы с литературными источниками, так и актуальные для сегодняшнего тренда цифровизации образования навыки: цифровой грамотности, умения проверить достоверность информации и др. К сожалению, вместе с положительными сторонами союза технологий и образования возникли риски и противоречия, содержащиеся в самой цифровой культуре и ее предметах, что делает актуальным развитие не только навыков академической компетентности, но и дополнительных компетенций цифрового благополучия.

Литература

1. *Крицкий А.Г.* Методика групповой организации учебной деятельности с использованием компьютера // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 29–35.
2. *Меркулова О.П., Михайлова Н.С.* Методические предпосылки разработки средств диагностики академической компетентности студентов вуза [Электронный ресурс] // ТехноОБРАЗ' 2017: Инновации в образовании: сборник научных статей участников XI Междунар. науч. конф. (Гродно, 14–15 марта 2017 г.) / Редкол.: В.П. Тарантей (отв. ред.) [и др.]. Гродно, 2017. URL: <http://depository.bas-net.by/EDNI/Deposits/Details.aspx?Id=483>. С. 483–479.
3. *Рубцова О.В., Панфилова А.С., Артеменков С.Л.* Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры «Dota 2») // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 137–148. doi:10.17759/pse.2018230112
4. *Grand-Clement, Sarah, Axelle Devaux, Julie Belanger and Catriona Manville.* Digital learning: Education and skills in the digital age. RAND Corporation and Corsham Institute, 2017. Available at: https://www.rand.org/pubs/conf_proceedings/CF369.html.
5. Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update». Available at: <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf>. Accessed 19 March 2019.

Цифровая среда и индивидуальные особенности человека

Москвин В.А.

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, ФГБОУ ВО РГУФКСМиТ (ГЦОЛИФК), Москва, Россия, 1700018v@mail.ru

Москвина Н.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО РГУФКСМиТ (ГЦОЛИФК), Москва, Россия

Нургалеев В.С.

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, ФГБОУ ВО РГУФКСМиТ (ГЦОЛИФК), Москва, Россия

Проблема индивидуальных особенностей регуляции произвольных действий давно является актуальной в современной психологии [2; 5]. Интенсивное развитие информатизации и цифровых технологий приводит к трансформации современного общества и роли человека в нем. Цифровое общество ставит задачи исследования цифровой личности [3]. Первоначальные исследования в этой области связаны в большей степени с проблемами воздействия интернет-технологий на подрастающее поколение (формирование и развитие т.н. интернет-аддикции [4], которая сегодня приравнивается психиатрами к химическим видам зависимого поведения).

Зависимое поведение (любые его формы и варианты) представляет интерес для психологии как антитезис реализации независимого поведения, где осуществляется произвольная регуляция и самостоятельность личности.

Все это требует постановки вопроса исследования особенностей произвольной (волевой) регуляции с учетом возрастных факторов, а также с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей (таких, например, как индивидуальные проявления асимметрии) [1]. Наш эксперимент проводился традиционно в виде группового тестирования. Предполагалось, что более высокий уровень интернет-независимости связан с преобладанием левополушарного доминирования, что влияет и на особенности проявлений смысловых ориентаций.

Для определения вероятной связи интернет-аддикции с индивидуальными характеристиками в выборке испытуемых (студенты вуза от 17 до 18 лет, n=115) были использованы следующие психодиагностические методики:

1. «Карта латеральных признаков» (для выявления особенностей индивидуальных профилей латеральности с учетом признаков парциального доминирования по А.Р. Лурия) [1].
2. Степень выраженности интернет-аддикции или зависимости от интернета (тест С.А. Кулакова, 2004).

3. Особенности смысложизненных ориентаций испытуемых с помощью теста СЖО Д.А. Леонтьева.
4. Тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева.
5. Индивидуально-психологические особенности с помощью теста 16-ФЛО Р. Кеттелла (форма А).

В качестве испытуемых выступили студенты 1–2 курса ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)» 17–18 лет, объем выборки составил 115 человек.

Результаты исследования

Факторный анализ позволил выделить девять значимых факторов. В настоящей статье анализируется фактор «Нормативность поведения», который позволяет говорить о том, что студенты с преобладанием в моторной и анализаторной сферах правой латеральности (левополушарные) склонны вести себя в соответствии с общепринятыми нормами, способны предвидеть возможные последствия своих поступков, они мотивированы на достижение будущих целей, готовы принести в жертву сегодняшние удовольствия ради успеха в будущем, в целом более дисциплинированы. У них отмечены более высокие показатели по фактору G (нормативность поведения) теста Р. Кеттелла, по шкалам «Цели в жизни», «Процесс жизни» и по шкале «Общий показатель – осмысленность жизни» методики СЖО Д.А. Леонтьева. Достоверно более высокие показатели отмечены также по шкалам «Жизнестойкость», «Вовлеченность», «Приятие риска» в тесте жизнестойкости Д.А. Леонтьева.

Испытуемые с преобладанием левых латеральных признаков (правополушарные) более подвержены эмоциям, не всегда согласны с общепринятыми моральными нормами и стандартами, могут игнорировать свои обязанности, могут действовать антисоциально, чаще бывают безответственными и неорганизованными. Показатели временной перцепции больше связаны с ориентацией на настоящее и прошлое [3].

В целом по результатам проведенного исследования испытуемые с левополушарным доминированием обнаруживают более высокие данные по шкалам методик Р. Кеттелла и Д.А. Леонтьева (связанных с саморегуляцией и нормативностью поведения), что говорит о большей выраженности показателей произвольной регуляции у этой группы лиц. Полученные данные коррелируют и с результатами проведенных ранее психодиагностических исследований. Также (по данным ранее проведенных экспериментов) можно констатировать, что по мере взросления происходит повышение показателей саморегуляции и самостоятельности поведения [5].

Выводы

Полученные данные вполне могут быть использованы при решении дифференциально-диагностических задач, в том числе и при диагностике индивидуальных особенностей регуляторных функций.

Результаты доказывают наличие асимметрии третьего (регуляторного) блока мозга по А.Р. Лурия. Это положение подтверждается также данными психодиагностических исследований подростков и юношей с разными латеральными особенностями [5] и ранее установленными данными о том, что парциальное доминирование левой лобной доли (чаще у лиц мужского пола) связано с более высокими показателями целеобразования и волевой регуляции [2]. Ранее нами проведенные исследования показывают, что у испытуемых женского пола показатели являются менее определенными (более «размытыми»), т.е. они не всегда подтверждаются при статистической обработке. Полученные результаты могут быть использованы практически для дифференциальной диагностики индивидуальных особенностей произвольной регуляции человека в общей и спортивной психологии и для прогнозирования поведения человека в экстремальных ситуациях [5].

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00856 А: «Индивидуальные особенности психического здоровья человека и его психофизиологические предпосылки (на примере исследования особенностей интернет-аддикции)»

Литература

1. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: МГУ, 1973. 374 с.
2. Москвин В.А., Москвина Н.В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. М.: Смысл, 2011. 367 с.
3. Москвин В.А., Москвина Н.В. Индивидуальные особенности цифровой личности при проявлениях интернет-аддикции // Материалы Международной научно-практической конференции «Личность в эпоху перемен: mobilis in mobili». М.: Смысл, 2018. С. 125–127.
4. Moskvin V., Moskvina N. Individual Peculiarities of Students with Manifestations of Internet Addiction // European science review. 2018. № 7–8. P. 205–207.
5. Moskvin V., Moskvina N., Nurgaleev V., Lukyanchikova Zh. and etc.
6. Interhemispheric Asymmetries and Individual Features of Regulatory Functions in Sport Psychology // Sociology of Sport. London, IntechOpen, 2019. P. 1–18. doi: 10.5772/intechopen.87066

Взаимосвязь перфекционизма и учебной мотивации в подростковом возрасте

Мухлыгина А.А.

*студент 4 курса факультета «Спортивный менеджмент, педагогика и психология»,
ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия,
teylton@mail.ru*

*Научный руководитель – Распопова А.С.
кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии, ФГБОУ ВО КГУФКСТ,
Краснодар, Россия, annar25@mail.ru*

Одной из современных тенденций культуры нашего общества является перфекционизм, который стал одной из важнейших, основных черт современного человека.

В наиболее общем понимании перфекционизм представляет собой убеждение в том, что стремление к совершенству, своему личному и других людей является тем идеалом, к которому следует стремиться каждому человеку. Человек, которому свойственен перфекционизм, старается достичь завышенных, даже нереалистичных идеалов, чрезмерно стремится к недостижимым целям и определяет свою собственную ценность согласно своим достижениям и продуктивности [2].

Перфекционизм – это не какой-то особый тип поведения или стремление к совершенству. Перфекционизм складывается в процессе общения между людьми, редко формируется внутренней мотивацией, представляя собой стремление оправдать ожидания важных для себя людей и не разочаровать их, и поэтому никак не может быть «здоровым» [2; 3]. Перфекционисты рассматривают себя в рамках непостоянной самооценки, то есть они очень подвержены психологическому стрессу в ситуации, когда им приходится иметь дело с обстоятельствами, которые могут негативно сказаться на их самооценке.

Психоаналитики комментировали онтогенетические пути в развитии перфекционизма, сосредоточивая внимание на роли переживания детьми позора и стыда, неполноценности и «условного принятия» со стороны родителей.

На сегодняшний день сформировано понимание феномена перфекционизма как многомерного конструкта, который обладает сложной структурой и содержит в себе наравне с возвышенными личными стандартами ряд когнитивных и интерперсональных параметров [1].

Решение проблемы развития мотивационной сферы личности современного подростка имеет особо важное значение для современной психологической науки. Исследование мотивационной сферы личности подростка является чрезвычайно перспективной сферой, потому как пе-

реоценка значимости множества ценностных ориентиров, переосмысление своего места в мире, принятие ответственности за конечные результаты жизнедеятельности скрываются в мотивах личности и требуют не только понимания, но и управления их развитием.

В настоящее время в науке отсутствует общая теория мотивации личности, и это не дает нам возможности ответить на важные психолого-педагогические вопросы, касающиеся особенностей эффективной реализации возможностей учащихся [4]. Особенности современного общества обуславливают перспективность исследований перфекционизма для научного сообщества. Данное явление формируется у людей с раннего возраста [5].

Таким образом, проблема исследования определяется необходимостью установить взаимосвязь перфекционизма и мотивации учебной деятельности в рамках системы мотивации подростка.

Анализ средних показателей перфекционизма и мотивации учебной деятельности у подростков разного пола достоверных различий не выявил. Таким образом, для мальчиков и девочек в равной мере характерна адекватность реагирования в ситуациях стресса, они склонны приравнивать не все свои ошибки к неудачам. Они способны анализировать и делать из этого определенные выводы, не концентрируя внимание на неудачах. Что оказывает влияние на организованность и собранность подростков, готовность точно следовать правилам и указаниям.

Изучая взаимосвязи между перфекционизмом и мотивацией к обучению, мы обнаружили у подростков мужского пола ослабленную обратную связь между способностью к целеполаганию и организованностью, подтверждающую взаимное влияние одной на другую. У девочек выявлена одна сильная прямая связь между принятием личностных мотивов, зависящих от родительских ожиданий, и реализацией этих мотивов в поведении.

Обобщенные данные корреляционного исследования свидетельствуют о том, что мотивация к учебной деятельности зависит от перфекционизма. По двум переменным имеется взаимосвязь (способность к целеполаганию и организованности – мальчики, личные стандарты и родительские ожидания, реализация мотивов в поведении – девочки).

Это говорит о том, что подростки-девочки в большей степени ориентированы на личностные стандарты и родительские ожидания.

У подростков-мальчиков показатели организованности значительно ниже показателей у девочек. При этом способность к целеполаганию в большинстве случаев предполагает высокий уровень мотивации учения. Как результат, учебная мотивация и достижение успехов в учебе, зависящие от организованности, могут привести либо к высоким результатам (в случае оптимального соотношения обеих качественных характеристик), либо, наоборот, к снижению успеваемости (при дисбалансе обоих показателей).

На учебную мотивацию подростков влияют: оценка их достижений другими людьми, личные интересы, отношение к предмету, моральные

взгляды, суждения, собственные оценки изучаемого материала, степень взросления и самостоятельности, уровень когнитивного развития, а также связь учебных дисциплин с реальными жизненными ситуациями.

В ходе проведения исследования нами было установлено, что зависимость мотивации к учебной деятельности от уровня перфекционизма подростков обусловлена двумя переменными величинами – способностью к целеполаганию и организованности (мальчики) и личными стандартами, родительскими ожиданиями, реализацией мотивов в поведении (девочки).

Это говорит о том, что девочки-подростки более сконцентрированы на личностных стандартах и родительских ожиданиях.

У подростков-мальчиков показатели организованности существенно ниже, чем показатели исследуемых девочек. Более того, наличие у подростка способности к постановке целей в большинстве случаев предполагает высокий уровень мотивации к обучению. В результате учебная мотивация и достижение успехов в учебе, которые зависят от организованности, могут привести либо к высоким результатам (в случае оптимального, наилучшего соотношения обеих качественных характеристик), либо, наоборот, к снижению успеваемости (при дисбалансе обоих показателей).

Литература

1. *Босенко Ю.М.* Взаимосвязь перфекционизма и психической устойчивости спортсменов // Рудиковские чтения: материалы XIII Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта. 2017.
2. *Горская Г.Б.* Личностные факторы конструктивности проявлений перфекционизма у старшеклассников // Теория и практика общественного развития. 2013. № 8.
3. *Горская Г.Б.* Самодетерминация как мотивационная предпосылка субъектности студентов в учебной деятельности // Наука Кубани. 2008. № 4.
4. *Распопова А.С.* Возрастные особенности распространенности феномена перфекционизма и его взаимосвязи с личностными свойствами спортсменов // Физическая культура, спорт» – наука и практика. Научно-методический журнал. Краснодар. 2011. № 2.
5. *Распопова А.С.* Возрастные особенности проявления перфекционизма в спорте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2012.

Кибербуллинг в подростковой среде – что это такое и как с ним бороться?

Мылтасова О.В.

*старший преподаватель кафедры
прикладной социологии, ФГБОУ ВО УрГЭУ,
Екатеринбург, Россия, olg-gor@mail.ru*

Кибербуллинг – относительно новый термин, вошедший в обиход в связи с обозначением агрессивных действий, осуществляемых в сети Интернет в отношении отдельных лиц или групп людей.

Термин «буллинг» появился в конце XX века и по большей части обозначал проявление агрессии в подростковой среде, в частности, в школьных коллективах. Буллингом определялись систематически осуществляемые агрессивные нападки – от вербальной формы до физической расправы.

Развитие сети Интернет и, как следствие, появление так называемых социальных сетей привело к тому, что для подавляющего большинства детей и подростков нахождение в виртуальном мире стало важной составляющей жизни – здесь подростки общаются, обмениваясь самой разной информацией – от учебной до эмоциональной, играют, делятся впечатлениями через фото, видео и аудиосообщения. Нахождение детей в сети Интернет само по себе не плохо, но нередко включает деструктивные элементы, в том числе и кибербуллинг.

Чем опасен именно кибербуллинг, в чем его специфика? Первая, самая главная отличительная особенность данного феномена – это анонимность преследователя, следовательно, ощущение полной безнаказанности преследующего и усиление тревоги и напряжения преследуемого. Второй особенностью является круглосуточный доступ к «жертве» – в этом случае преследуемому никуда не скрыться от преследователя ни днем, ни ночью. Третья особенность связана со спецификой распространения информации в сети Интернет – информация разлетается молниеносно. Как только информация (в виде фото, аудио- и видеофайлов) загружена в интернет, она начинает быстро копироваться и распространяться, в результате ее становится невозможно контролировать, более того, негативная информация может «всплыть» спустя многие годы, снова и снова причиняя жертве страдания.

Хочется отметить, что в современном мире кибербуллингу подвергаются не только подростки, но и взрослые люди – чаще всего те, кто занимается ведением профессиональных блогов в интернете, в том числе и научных. Наблюдая за этими взрослыми, умными, психологически зрелыми личностями, нельзя не отметить, как негативно на них сказывается проявление любых форм кибер-травли – от негативных коммен-

тариив под постами до пожеланий зла и расправы в личных сообщениях. Сколько приходится им прикладывать усилий, чтобы справиться с таким отношением к ним абсолютно посторонних людей. Да, агрессоров отправляют в «черные списки» и «бан», их призывают не использовать троллинг, отписываться самостоятельно и прочее. И тем не менее очевидным фактом является то, что это и неприятно, и несправедливо, и, в конечном счете, является травмирующим психику явлением. Что же говорить о состоянии подростков, чья психика еще крайне неустойчива?

Как известно, подростковый возраст – это период перехода ребенка к взрослой жизни, когда хочется быть самостоятельным, «взрослым», позиционировать себя миру, взаимодействовать с миром по-взрослому. Безусловно, отправляются подростки в то пространство, которое им понятно и доступно – для современного человека таковыми, в первую очередь, являются социальные сети – посредством таких приложений и программ, как ВКонтакте, Whats`app, Viber, Инстаграм, Тик-ток и т.п. Здесь дети рассказывают о себе, многие из них пробуют вести собственные блоги, анализировать происходящие в их жизни события, демонстрируют свои увлечения и достижения. К сожалению, в процессах самопрезентации некоторым детям приходится сталкиваться с нападка-ми со стороны разных людей, при этом не всегда знакомых подростку. Выделяют следующие формы проявления кибербуллинга:

- 1) Различные формы вербальной агрессии – от хамства и оскорблений до издевательств и унижений.
- 2) Высмеивания, использование нецензурной лексики, утрирование неудач – данное явление обозначается термином «троллинг».
- 3) Навязчивый контакт с жертвой, преследование, в том числе через фейковые аккаунты, угрозы.
- 4) Размещение в сети Интернет оскорбительной и/или унижительной информации о человеке с целью испортить его репутацию – данное явление часто обозначают понятием «диссинг».
- 5) Распространение личных данных без согласия человека.
- 6) Рассылка сообщений близким людям, знакомым с жертвой (родственникам, одноклассникам, учителям), от лица жертвы с неприятными просьбами и предложениями.

В 2010 году было проведено исследование в рамках проекта «Дети России онлайн» [1], связанного с проблемами буллинга в среде детей и подростков. Были получены следующие результаты: 23 % детей, пользующихся интернетом, так или иначе подвергались кибербуллингу в течение последнего года; каждый десятый российский ребенок подвергается насилию в сети чаще одного раза в месяц, 6 % детей являются жертвами кибербуллинга ежедневно. Группа риска по частоте кибербуллинга – дети в возрасте от 11 до 12 лет. Не удалось выявить различий по полу в проблеме столкновения с кибербуллингом – и мальчики, и

девочки в равной степени подвергаются нападкам, при этом девочки переживают столкновение с агрессией в киберпространстве дольше, чем мальчики; среди девочек суицидальный исход в результате кибербуллинга встречается чаще, чем среди мальчиков.

В 2012 году компания Microsoft провела исследование, посвященное изучению проблемы кибербуллинга. В результате были получены данные, позволяющие говорить о пугающей масштабности данного явления в среде детей и подростков [1], более того, Россия является несомненным лидером по уровню кибербуллинга. В результате исследования, в котором приняли участие молодые люди в возрасте 8–17 лет, было выявлено, что практически половина опрошенных так или иначе подвергалась кибербуллингу, таким образом, из 25 задействованных в опросе государств Россия оказалась на пятом месте. При этом те же исследования показывают, что российские учителя мало включены в данный процесс – игнорируют в общем или мало уделяют внимания феномену кибербуллинга и, соответственно, способам защиты от него и профилактики. Также было выявлено, что российские школьники реже своих западных сверстников делятся проблемами со своими родителями.

Есть ли выход? Конечно. Более того, необходимо принимать активные меры, не пугаться, не выбирать стратегию избегания, а действовать активно – привлекать взрослых (родителей, учителей, старших друзей), блокировать агрессоров, не вступать в диалог, не вестись на провокационные действия с их стороны. Огромная роль в этом процессе отводится родителям – ведь именно они должны выстраивать доверительные отношения с ребенком, тогда при возникновении проблемной ситуации ребенок в первую очередь обратится за помощью к тем, кому он доверяет, кто поможет решить проблему, защитит, а не будет в одиночку справляться с проблемой или надеяться на ее самостоятельное разрешение. В России существуют «горячие линии», позвонив на которые, любой человек может получить грамотную квалифицированную помощь и поддержку.

Каждый ребенок (подросток) должен знать, что насилие в любых формах – недопустимо! Никто не имеет права унижать, пугать, оскорблять другого человека, а агрессоры всегда должны нести наказание за свои действия.

Литература

1. Солдатова Г. Агрессоры и жертвы. Буллинг в России становится серьезной проблемой общения в сети // Дети в информационном обществе. 2012. № 11. С. 42–51.
2. Online Bullying Among Youth 8–17 Years Old – Russia. URL: <https://www.google.lv/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewjdjLqVtvjPAhVFFyWKhDWCcBIQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fdownload.microsoft.com%2Fdownload%2FE%2F8%2F4%2FE84BEEAB-7B92-4CF8->

B5C7-7CC20D 92B4F9 %2FWW %2520Online %2520Bullying %2520Survey %2520- %2520Executive %2520Summary %2520 %2520Russia_Final.pdf&usg=AFQjCNECUpKYq474evpgm8u1SiGymrVV2w&sig2=Gob4VeuKslxCc2BT2p_Bmw

Взаимосвязь акцентуаций характера подростков со взаимоотношениями в группе сверстников

Оплетина Ю.В.

*студент 4 курса направления
«Психология служебной деятельности»,
НФИКемГУ, Новокузнецк, Россия,
yulya.opletina@mail.ru*

*Научный руководитель – Лучшева Л.М.
кандидат психологических наук, доцент кафедры
общей и прикладной психологии, НФИКемГУ,
Новокузнецк, Россия*

Подростковый этап – это время перемен как в физиологии человека, так и в его личности. Среди новообразований подросткового возраста Л.С. Выготский выделял чувство взрослости, становление рефлексии и самосознания. Одним из важнейших факторов полноценного развития личности в этот период является интимно-личностное общение со сверстниками. Д.Б. Эльконин выделял процесс общения как ведущий вид деятельности подросткового возраста. Для подростка считается актуально важным отыскать свое место среди сверстников [3]. На то, как подросток выстраивает взаимоотношения со сверстниками, как чувствует себя в коллективе, оказывают влияние его личностные особенности, такие как акцентуации характера. Чаще всего именно индивидуальные особенности акцентуированных черт характера подростка мешают ему занять высокое статусное место, социализироваться в социальной группе и выстроить здоровые взаимоотношения со сверстниками [1]. Зачастую это связано с тем, что подросток не может правильно себя оценить, осознать свои индивидуальные свойства и качества характера и скорректировать на основании этого свое поведение.

Исследование проводилось на базе школы МБОУ СОШ № 35 города Осинники Кемеровской области. В нем приняли участие 30 учеников в возрасте от 15 до 17 лет.

Были использованы следующие методики: Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков А.Е. Личко; Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; Методика «Социометрия» Дж. Морено.

В ходе исследования были получены следующие результаты.

Таблица 1

Взаимосвязь акцентуации характера с межличностными отношениями в группе (по Т. Лири)

Акцентуация характера	Дружелюбие	Доминирование
Гипертимный тип	0,42**	0,32**
Истероидный тип	0,16	-0,07
Сенситивный тип	-0,02	-0,1
Конформный тип	0,26	0,21
Циклоидный тип	0,02	-0,14
Неустойчивый тип	0,23	0,25
Лабильный тип	0,31**	-0,08
Астено-невротический тип	-0,21	0,53*
Шизоидный тип	-0,35*	-0,35*
Эпилептоидный тип	-0,08	0,39*

Примечание: * $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,05$

В таблице 1 представлены полученные эмпирические показатели взаимосвязей акцентуации характера со взаимоотношениями в группе сверстников среди учащихся при уровне достоверности $p \leq 0,05$, где $t_{кр} = 0,29$, и при уровне достоверности $p \leq 0,01$, где $t_{кр} = 0,35$.

Таблица 2

Взаимосвязь акцентуации характера с социометрическим статусом (Дж. Морено)

Акцентуация характера	Социометрический статус
Гипертимный тип	-0,02
Истероидный тип	0,03
Сенситивный тип	0,67*
Конформный тип	0,16
Циклоидный тип	0,12
Неустойчивый тип	0,50*
Лабильный тип	-0,08
Астено-невротический тип	0,04
Шизоидный тип	-0,18
Эпилептоидный тип	0,04

Примечание: * $p \leq 0,01$

В таблице 2 представлены полученные эмпирические показатели значимых взаимосвязей акцентуации характера с социометрическим статусом в группе сверстников среди учащихся при уровне достоверности $p \leq 0,05$, где $t_{кр} = 0,29$, при уровне достоверности $p \leq 0,01$, где $t_{кр} = 0,35$.

Таким образом, в ходе исследования с помощью корреляции Пирсона установлено, что существует взаимосвязь акцентуации характера со взаимоотношениями в группе сверстников, а именно: сенситивный и неустойчивый типы акцентуации характера напрямую связаны с социометрическим статусом в группе сверстников. При такой взаимосвязи учащиеся с сенситивным или неустойчивым типом акцентуации характера склонны обладать более высоким социометрическим статусом в группе сверстников. Также была выявлена прямая взаимосвязь между гипертимным типом акцентуации характера и фактором доминирования, а также обратная взаимосвязь между шизоидным типом акцентуации характера и фактором доминирования.

Преобладающие типы акцентуации характера в чистом виде встречаются редко, поскольку в одной личности могут сочетаться характеристики различных типов [2]. Полученные результаты могут быть применены в развитии взаимоотношений в группе, поскольку подросткам необходимо учитывать характерные особенности характера друг друга.

Литература

1. Белорусова А.В. Изучение влияния акцентуаций характера на социальную адаптацию в юношеском возрасте [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95155.htm>. (дата обращения: 26.07.2019).
2. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Питер, 2019. 304 с.
3. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные труды. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 417 с.

Психологическое пространство подростка: межкультурный аспект

Пак Е.А.

*магистрант факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
9880011@gmail.com*

Научный руководитель – Шаповаленко И.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой «Возрастная психология
им. профессора Л.Ф. Обуховой» факультета
«Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, shapovalenkoiv@mgppu.ru*

В современном обществе, где с каждым годом усиливается глобальное взаимодействие различных культур, направленное на расширение политических, экономических, культурных связей, все чаще возникает вопрос о межличностном взаимодействии в межкультурном аспекте. Та

или иная культура подразумевает под собой не только свою пережитую историю, географическое расположение и ее влияние на ментальность народа, но и человеческое общение, которое определяет прежде всего «ячейку» общества – семью. При изучении чужой культуры особый интерес всегда вызывала философия жизни, включая образ мышления, традиции, ритуалы, ценности. Интересно, что чем более радикально отличается эта жизненная философия от известной нам, тем больший интерес вызывает подобная культура с точки зрения поиска и обнаружения отличительных черт, достоинств и несовершенств.

В данном контексте хотелось бы остановиться на особенностях культуры Японии.

Учитывая географическое расположение Японии, ее отдаленность, обособленность, можно предположить, что и в масштабах окружения человека важно соблюдать похожую дистанцированность друг от друга. Исторические факты гласят, что слуга мог находиться на расстоянии от господина не ближе, чем 90 см, – именно этот предел являлся возможным для контроля за окружающими и наиболее подходящим для поддержания субординации [1]. Возможно, приверженность к соблюдению дистанции сохраняется и в наши дни, когда особенно часто можно слышать о таком психологическом понятии, как «личные границы» человека. Сохранность личных границ в японского социуме способствует сохранению гармоничных отношений с собеседником, дает возможность избегать конфликтов и достигать согласия по всем аспектам принятия решений. В основе этого явления лежит японский идеал гармонии. Подобное свойственно и другим азиатским народам, но особенно это проявляется в Японии, где были выработаны правила поведения в любых ситуациях, как при ведении дел, так и в повседневной жизни. Есть много такого, о чем японцы не говорят, но что очень хорошо ощущают. Им несвойственно проявлять свои привязанности публично, они избегают физических контактов, прикосновений, хватания за руку или рукав во время разговора. Еще одной значительной особенностью японской культуры является избегание прямого взгляда в глаза собеседнику, это воспринимается как вторжение в «душу» человека [4]. Учитывая вышеупомянутые факты общественной и культурной жизни Японии, можно предположить трепетное отношение японцев к личному психологическому пространству, как один из принципов благополучного психологического развития личности.

Личные границы и психологическое пространство, психологическая суверенность личности были рассмотрены и изучены в работах С.К. Нартовой-Бочавер, ранее в зарубежной психологии (У. Джемс, А. Адлер и др.). Понятие психологического пространства личности включает в себя субъективно значимый фрагмент бытия, который определяет деятельность и стратегию жизни человека, а ключевым местом в феноменологии

психологического пространства являются границы – маркеры, отделяющие приватность одного человека от приватности другого [2].

В связи с вышеуказанным определением психологического пространства, или суверенности, возникает вопрос о формировании границ психологического пространства. В процессе онтогенеза человека любой этап сопровождается определенным набором психологических явлений и событий, где в той или иной степени существуют привязанность, а наряду с ней и отождествление. Несмотря на то, что определение психологических границ возможно и на этапе формирования самости в возрасте трех лет, преимущественно эти границы устанавливаются в подростковом возрасте.

Подростковый период – период завершения детства, вырастания из него, где первоочередными желаниями являются стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипация» от взрослых, признание своих прав со стороны других людей [3]. Именно в этот период, особенно в старшем подростковом периоде, происходит отождествление или, как минимум, тяга и стремление к отождествлению путем принятия ответственности за свой будущий выбор, путем построения взаимоотношений (межличностные интимные отношения). При этом окружающий мир относительно суров и не безопасен для подростков, особенно если взрослые (родители) не готовы принимать их в свой мир. Допуская подростков в мир взрослых, родитель прежде всего теряет контроль, а вместе с ним ощущение безопасности и доверия миру. Безусловно, все это влияет на соблюдение и сохранность границ личности, даже если эта личность – собственный ребенок-подросток.

Имеются различные мнения о психологических границах в той или иной культуре, основанные на проведенных исследованиях, затрагивающие чаще всего близкие по уровню мышления, жизненным ценностям культуры. Именно поэтому особый интерес вызывает сравнительное исследование психологического пространства японских и российских подростков. Замысел подобного исследования связан с тем, что японский стиль воспитания менее авторитарен, демократичен в плане принятия решений, в нем ясно определены и соблюдены психологические границы личности.

Полученные результаты и выводы подобного исследования могут служить основой для коррекции детско-родительских отношений, установления принципов правильной, безопасной сепарации, что благоприятно отразится на дальнейшем психологическом развитии обеих сторон.

Литература

1. Дэвис Р.Дж., Икэно О. Япония. Как ее понять: очерки современной японской культуры / Пер. с англ. Ю.Е. Бугаева. М., 2006.
2. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. М., 2008.
3. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. М., 2014.
4. URL: <https://precious.jp/articles/-/6315>

Помогает ли современное общество детям с обретением идентичности?

Панишева К.Э.,

*студент института «Иностранные языки,
современные коммуникации и управление»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
panshevaxenia@gmail.com*

*Научный руководитель – Николаева А.А.,
кандидат социологических наук, доцент кафедры
«Теория и практика управления» института
«Иностранные языки, современные коммуникации и
управление», заместитель заведующего кафедрой,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nikolaevaaa@mgppu.ru*

Идентичность ребенка начинается с вопросов: «Кто я?», «Откуда я?», «Что меня окружает?». Идентичность можно определить как понимание того, из каких частей состоит личность ребенка, это принятие своего внутреннего «Я», необходимое для того, чтобы успешно идти по жизни, ставить себе цели и добиваться их с ощущением собственной полноценности. И чувство понимания собственного «Я» начинается из «Мы» – семьи, друзей, всего окружающего общества. Принадлежность к определенному общественному укладу не только определяет восприятие ребенком своего места в мире, но и задает вектор направления всего жизненного пути.

Идентичность основывается на совокупности определенных параметров, таких как:

- Принятие ребенком внутренних изменений и изменений внешней среды. Должно быть понимание того, что с возрастом и течением времени у ребенка происходят не только внутренние изменения в силу его физического развития, но на это также влияет и окружающий его мир. При этом детям нужно объяснять то, что они остаются самими собой при любых обстоятельствах.
- Принятие себя. Ребенку необходимо принимать себя со своими особенностями, мыслями и чувствами. При этом важно осознавать то, что люди видят его со стороны, и принимать позицию социального окружения.
- Уверенность в собственном «Я». При любых изменениях важно оставаться собой. Нельзя полностью подчиняться окружающей среде или чужому мнению. Какие бы перемены ни происходили в идентичности ребенка, что бы ни случилось, важно быть уверенным в том, что ты остаешься самим собой.
- Построение образа будущего. Ребенок должен видеть себя частью мира, необходимым элементом этой огромной системы. Понятно, что в детстве трудно построить образ будущего, но с наступлением подросткового возраста об этом стоит задумываться все более серьезно.

- Знание альтернатив. Подростки должны быть проинформированы о том, что существует целое множество альтернатив выбора, и никто не должен им навязывать одну-единственную верную точку зрения. Путь идентификации и заключается в том, что нужно самостоятельно выбирать свой путь с возможностями ролевых экспериментов.

Для обретения идентичности нужно познать себя, определиться в своих целях, желаниях и стремлениях. После этого ребенок начинает реализовывать себя как полноценная личность [1]. С самого раннего детства моральными и ценностными ориентирами для ребенка являются родители и их взгляды на жизнь. Частично ребенок перенимает и усваивает их. Вместе с взрослением в формировании идентичности ребенка возникают новые ориентиры, примеры и среды воздействия. Во все исторические периоды общество имело различную степень влияния на формирование идентичности ребенка и различные рычаги воздействия. Становление личностной идентичности опирается на групповую и социально-общественную идентичность, и каждая новая эпоха располагает определенным набором отличных друг от друга моделей идентификации. Перед ребенком стоит непростая задача: собрать все знания, духовные ценности, обычаи и установки современного общества и интегрировать их в свой собственный взгляд на мир, свое мировоззрение. Идентичность отдельной личности формируется на основе сложного взаимопроникновения предыдущих идентификаций. В ней воплощается социальный и культурный опыт, возможности и характерные черты социальных ролей. Общество отчасти само навязывает молодым людям преобладающую на данный момент идентичность, но при этом предлагает набор различных социальных ролей, опробовав которые, ребенок может выбрать подходящую своему внутреннему состоянию и ощущению себя роль. Методом проб и ошибок формируется новая целостная личность, идентичность которой зависит от всех жизненных сфер, с которыми соприкасается ребенок.

Современное общество ставит перед ребенком задачи профессионального самоопределения, выбора идеологии, выработки жизненных планов и ориентиров, а также самоопределения в общем. Все это входит в общую картину идентичности и понимания себя. Сейчас появляется все больше возможностей для того, чтобы ребенок правильно выбрал свой путь. Реализуются государственные программы, помогающие с выбором профессии, появляется все больше онлайн-сервисов и курсов для подростков, проводятся форумы для молодых и талантливых ребят [2]. Взросление в современных реалиях происходит стремительнее, чем это было сто лет назад. Социальная среда адаптируется к этому достаточно быстро и способна давать адекватные своему времени знания и установки.

В 21 веке перед ребенком с самого детства мелькают тысячи различных образов и образцов поведения, будь то вымышленные герои мульт-

фильмов, актеры, спортсмены, политики, учителя, сверстники, «лидеры мнений» и т.д. В современном обществе велико количество соблазнов и мнимых ценностей, навязываемых ребенку СМИ, интернетом. Перед родителями стоит важная задача: оградить ребенка от негативного влияния, не дать ему впитать в себя ложные знания о том, как строить жизненный путь. Но нельзя высмеивать предпочтения ребенка, осуждать его выбор, всегда необходимо подходить к этому вопросу серьезно и с заботой о психологическом состоянии ребенка. Надо помочь увидеть качества, которые вызывают уважение в любом отрицательном индивиду, и при этом указать на его недостатки.

Общество требует от молодежи выработки собственной философии жизни, выбора в сфере религии, политики, интересов, любви. Выбор идеологии и политических взглядов определяет, какую позицию будет занимать подросток в социальной сфере еще задолго до того, как получит образование и профессию. Принятая философия и взгляд на мир закономерно изменяются с переходом от подросткового возраста к более зрелому [2]. Устои, статусы и цели должны меняться в направлении от низших к высшим, т.е. совершенствоваться. Уровень личностного развития зависит от социальной среды, в которой растет ребенок, и тоже влияет на идентичность в будущем. Общество выступает примером реализации социальных ожиданий и проводником к достижению целей, а также вносит свои коррективы в картину мира ребенка.

В заключение хочется сказать о том, что современное общество, несомненно, обладает большим количеством достоинств. Прогресс и технологии помогают в развитии ребенка, становлении его идентичности. Тем не менее появляется все больше подводных камней, препятствий, и сделать неверное решение становится куда проще. Наравне с положительными и нравственными примерами всегда есть и будут те, кто подает плохой пример открыто или завуалированно. Дети впитывают все, что видят, и для родителей очень важно помогать им двигаться в верном направлении для понимания своей идентичности.

Литература

1. *Микляева А.В., Румянцева П.В.* Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: Монография. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 89 с.
2. *Николаева А.А., Караханян К.Г.* Инновации в образовании: развитие, деятельность, мышление // Инновации и инвестиции. 2015. № 11. С. 15–18.
3. *Штиц Р.* Психологический анализ раннего детского возраста; пер. с англ. СПб.: Университетская книга, 2001. 130 с.

Жизнестойкость и экзистенциальная исполненность студентов колледжей с разным уровнем психологического благополучия

Пономаренко А.А.

*генеральный директор международного
научного общества Психологической помощи
населению и профилактики старения,
msk.ponomarenko@gmail.com*

В последнее время проблема психологического благополучия молодых людей все чаще становится предметом серьезного внимания психологов. Актуальность данной проблемы во многом обусловлена теми изменениями в общественной и экономической жизни, которые происходят в нашем обществе. Современный век требует от молодых людей, вступающих в самостоятельную жизнь, умения конструктивно выходить из сложных жизненных ситуаций, высокого уровня жизнестойкости и конструктивного преодолеляющего поведения.

Проблемы развития жизнестойкости, виктимности, психологического благополучия современных молодых людей привлекают внимание специалистов-психологов. Так, большой интерес к вопросам виктимности, эмоционального интеллекта, жизнестойкости прослеживаются в работах М.А. Одинцовой, О.В. Бариновой, А.В. Мудрика и др. [3; 5].

В настоящий момент наблюдается дефицит прикладных исследований, направленных на изучение роли жизнестойкости в развитии психологического благополучия. Мы провели исследование особенностей развития жизнестойкости и экзистенциальной исполненности у студентов колледжей с разным уровнем психологического благополучия. В исследовании приняли участие студенты колледжей г. Москвы в количестве 124 человек.

В ходе исследования студентам предлагалось заполнить опросник «Психологическое благополучие личности» (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко, 2005), «Тест жизнестойкости» (Д.А. Леонтьев, Е.И. Расказова, 2007), «Шкалу экзистенции» (И.Н. Майнина, А.Ю. Васанов, 2011).

Для выделения групп студентов с разным уровнем психологического благополучия был использован метод *k*-средних. В первую группу попало 38 студентов с высоким уровнем психологического благополучия. Во вторую группу – 32 студента с низким уровнем психологического благополучия. В третьей группе оказались 54 студента со средним уровнем психологического благополучия.

Далее были выявлены значимые различия между группами по таким характеристикам жизнестойкости, как: вовлеченность ($p=0,000$), контроль ($p=0,000$), принятие риска ($p=0,000$), общий уровень жизнестойкости ($p=0,000$); и по характеристикам экзистенциальной ис-

полноты: самодистанцирование ($p=0,003$), самотрансценденция ($p=0,000$), свобода ($p=0,000$), ответственность ($p=0,000$), личность ($p=0,000$), экзистенция ($p=0,000$).

Попарное сравнение групп показало, что группа с высоким уровнем психологического благополучия и группа с низким уровнем психологического благополучия значительно отличаются по всем исследуемым параметрам. Группа с высоким уровнем психологического благополучия также значительно различается по всем изучаемым характеристикам. Группа с низким уровнем психологического благополучия и группа со средним уровнем психологического благополучия значительно отличаются по всем параметрам, кроме самодистанцирования и самотрансценденции.

Студенты с высоким уровнем психологического благополучия получают удовольствие от своей деятельности, максимально вовлечены в процесс самостоятельного принятия важных жизненных решений, что согласуется с исследованиями О.В. Кобзевой [1].

Студенты с низким уровнем психологического благополучия испытывают чувство опустошенности, внутренней беспомощности. Стресс становится для них важным фактором, препятствующим достижению целей. Представители данной группы рассматривают жизнь как источник трудностей, зависимостей. Данный феномен подчеркивался и в работах И.Г. Малкиной-Пых, М.А. Одинцовой [2; 4].

Таким образом, было выделено три группы студентов с разным уровнем психологического благополучия, которые значительно отличаются между собой по большинству характеристик жизнестойкости и экзистенции. Полученные данные заставляют задуматься о системной психологической помощи молодым людям с низким уровнем психологического благополучия в контексте развития навыков жизнестойкости. В качестве примера такой работы можно привести программу развития жизнестойкости «От беспомощности к жизнестойкости» (для юношей и девушек), которая стала лауреатом премии Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы» и рекомендована Федерацией психологов образования России для использования в образовательных учреждениях.

Литература

1. Кобзева О.В. Проявление копинг-поведения в юношеском возрасте // Вестник науки ТГУ. 2011. № 3 (6).
2. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. М., 2006.
3. Мудрик А.В. Человек – объект, субъект и жертва социализации // Известия РАО. 2008. № 8.
4. Одинцова М.А. Ролевая виктимность в поведении подростков из социально незащищенных семей // Психологическая наука и образование. 2012. № 3.

5. *Одинцова М.А., Барина О.В., Гурова Е.В.* Копинг-стратегии и жизнестойкость людей с разным уровнем эмоционального интеллекта // Вестник Полоцкого государственного университета. Педагогические науки. 2017. № 7.

Психолого-педагогические условия формирования гражданской идентичности подростков

Попова С.И.

*доктор педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник научно-
исследовательского сектора, ФГБОУ ВО ЧГУ,
Череповец, Россия, psvetlana2015@mail.ru*

В условиях глобальных изменений российская идентичность подвергается серьезным рискам. В России, как и в целом в мире, гражданское общество, представления о его ценностях и идеалах находятся в стадии развития. В условиях неразвитого гражданского общества и в период кардинальных социальных трансформаций возрастает важность ориентации на культурную парадигму [2].

На базе Череповецкого государственного университета реализуется проект «Формирование гражданской идентичности школьников в условиях поликультурного воспитания Вологодской области». Цель проекта – обосновать теоретические основы и разработать механизмы формирования гражданской идентичности учащихся в условиях поликультурного воспитания на базе городских и сельских школ Вологодской области.

Научная идея исследования состоит в том, что развитие способности школьника к самостоятельному конструированию индивидуальной траектории вхождения в общество рассматривается в процессе организации жизнедеятельности учащегося, и никакая методика (мероприятие) в отдельности или их совокупность не могут обеспечить продуктивное формирование гражданской идентичности школьника. Цель работы – выявить психолого-педагогические и организационные условия эффективной реализации процесса формирования у подростков гражданской идентичности в условиях поликультурного воспитания.

Гражданская идентичность учащихся рассматривается как компонент социокультурной идентичности в системе поликультурного воспитания. Теоретической основой исследования является теория социальной идентичности. Категория «формирование гражданской идентичности учащихся» представлена как целенаправленный процесс, предусматривающий проживание, переживание и осознание личностью своей принадлежности к определенному государству на общекультурной основе.

Социальное конструирование гражданской идентичности учащихся охватывает все пространство их жизнедеятельности – учебный

процесс, спортивную деятельность, взаимодействие с искусством, межличностное взаимодействие, способствуя расширению воспитательного пространства. В процессе формирования гражданской идентичности осуществляется основополагающее влияние на самоопределение учащегося в мире ценностей, а значит, определяется результат воспитательного процесса (формируется историко-географический образ России, региона и т.д., целостная картина мира).

В качестве механизма в исследовании используется оперативный образ. Педагог через обращение к оперативным образам объекта, выделение его существенных и сущностных признаков демонстрирует возможное вариативное прочтение объектов окружающего мира с позиции базовых (Человек, Жизнь, Общество, Природа, Мое «Я») и инструментальных ценностей культуры [4].

В результате опосредованно осуществляется воспитательное влияние, способствующее развитию способности у учащегося к самостоятельному конструированию индивидуальной траектории вхождения в общество на основе учета его многообразия.

Структура гражданской идентичности представлена следующими компонентами: когнитивным, ценностным и эмоциональным, поведенческим. На основе теоретического анализа определены критерии оценки эффективности сформированности показателей компонентов структуры гражданской идентичности подростков: степень осмысления учащимися образа гражданина России, степень проявления сочувствия школьником, готовность учащегося включиться в активную социальную деятельность.

Анализ результатов исследования, проведенного на базе общеобразовательных школ г. Череповца, Череповецкого и Шекнинского районов Вологодской области (выборка составила 517 человек, учащиеся пятых и седьмых классов), позволяет сделать вывод, что в воспитательном процессе современной школы преобладает апелляция к знаниям и почти отсутствует включение школьника в ценностно-ориентированную самостоятельную практическую деятельность. В школьном возрасте расширяются границы представлений школьников о своем месте в социокультурном пространстве [1; 5]. Смысловое содержание изучаемого явления «быть россиянином» в ответах учащихся связано с эмоционально-субъективными темами. Подростки отмечают важность выполнения россиянином обязанностей и соблюдения законов, но еще недостаточно осмыслено отношение к системе законов, правил и других атрибутов государства как социального института. Для них характерна слабая связь с населенным пунктом, регионом проживания.

Школьник стремится к осмыслению жизни в современном обществе, но у него отсутствует опыт ориентации на эмоциональные состояния Другого, адекватного выражения проживаемых эмоций с учетом контекста ситуации. Наши данные согласуются с выводами Д.В. Наумовой,

которая указывает, что налицо фрагментарность гражданского восприятия, подразумевающая отказ от ответственности, пассивность, отстраненность, критичность к другим, в том числе к власти, государству [3].

Формирование деятельного соучастия и активное включение в деятельность на уровне семьи, школы, населенного пункта, региона становится сегодня важнейшей задачей организации воспитательного процесса.

В ходе проведенного исследования были выявлены следующие психолого-педагогические и организационные условия эффективной реализации процесса формирования гражданской идентичности подростков в системе поликультурного воспитания.

К психолого-педагогическим условиям относятся: проживание учащимися ценностных отношений к миру посредством использования опосредованных методов и средств, оказывающих влияние преимущественно на эмоциональную сферу личности; осмысление учащимися глубинных вопросов и проблем жизни, оперирование ими образами объектов; инициирование самостоятельного конструирования школьниками индивидуальной траектории вхождения в общество на основе учета его многообразия; вариативность и гибкость использования форм, средств и методов формирования гражданской идентичности школьников в системе воспитания; осознание учащимся ориентации на другого человека в разрешении жизненных ситуаций посредством выявления смысла собственных действий.

К организационным условиям относятся: акцент на формировании региональной идентичности как основы формирования гражданской идентичности учащихся; создание смысловых контекстов на основе учета личностных смыслов школьников; применение разнообразных средств формирования гражданской идентичности, стимулирующих процессы смыслообразования в урочной и внеурочной деятельности школьников; выстраивание деятельности учащихся в последовательности «от совместной – к самостоятельной».

Реализация выявленных психолого-педагогических и организационных условий в социокультурном плане позволит глубже понять особенности и механизмы формирования гражданской идентичности как основы субъективной причастности школьника к различным аспектам жизнедеятельности собственной семьи, своей школы, населенному пункту (городу, поселку и т.д.), области, Российской Федерации и т.д.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Правительства Вологодской области и РФФИ, проект № 18-413-350010.

Литература

1. *Арапова П.И.* Возможности подготовки школьника к выбору // Начальная школа. 2016. № 3.
2. *Марцинковская Т.Д., Чумичева И.В.* Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 39. С. 10.

3. *Наумова Д.В.* Диагностика видов гражданского мировосприятия молодежи // Вестник ПСТГУ. Серия IV. Педагогика. Психология. 2017. Вып. 46. С. 108–118.
4. *Щуркова Н.Е., Арапова П.И., Баранова Е.Ф.* и др. Горизонт воспитания. М., 2018.
5. *Щуркова Н.Е., Бабурова И.В., Баранова Е.Ф.* Воспитание как педагогический процесс. М., 2004.

Развитие коммуникативной компетентности подростков в пространстве цифровой среды

Романовская В.Г.

клинический психолог, аспирант факультета психологии и педагогики, БУ ВО ХМАО-Югры СГПУ, Сургут, Россия, Violetta.romanovskaya@mail.ru

Научный руководитель – Шibaева Л.В.

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии Сургутского государственного университета

Компьютер стал неотъемлемой частью современной жизни, захватывая своим влиянием современных детей и подростков. Мощный поток новой информации, применение компьютерных технологий, а именно распространение компьютерной иллюзорной реальности оказывают огромное влияние на коммуникативные возможности подростков. Существенно изменяется и структура досуга, т.к. компьютер сочетает в себе многие возможности. Для детей и подростков цифровая среда выступает как пространство коммуникации, в котором они учатся общаться друг с другом. Online-общение признается как приоритетное, доступное и простое. В online легче выразить свою индивидуальность, войти в доверие, избежать сложных отношений, проще обсудить интимные темы, которые очень волнуют детей в этом возрасте. Число межличностных интеракций при online-контакте ниже, чем в offline, и, соответственно, меньше выражено чувство общности.

Наряду с позитивным влиянием общения в цифровой среде авторы выделяют угрозы и риски. Переход от увлечения к патологическому влечению и сформированной привычке не происходит в одночасье, данный процесс может длиться от нескольких месяцев до нескольких лет. Зачастую родители в силу своей высокой занятости потворствуют процветанию зависимости, сами того не подозревая. Психологи классифицируют эту вредную привычку как разновидность эмоциональной «наркомании» (в связи с тем, что нейронный ответ при компьютерной зависимости имеет аналогии с химической зависимостью), вызванной техническими средствами. Позитивных отношений в сети намного больше, чем негатива (кибербуллинг и пр.). Дети совершенствуются в особых формах цифрового общения. Каждый второй подросток нахо-

дит в сети настоящих друзей, почти каждый пятый школьник сообщает о том, что за последние полгода в социальной сети у него возникали романтические отношения. Реальные друзья, бесспорно, лидируют среди доверенных лиц подростков. Проблема развития коммуникативной компетентности подростков в цифровой среде как во всем мире, так и в России, приобретает особую значимость в связи с высокотехнологичным обществом, повсеместной компьютеризацией и бурным развитием компьютерных технологий, начиная уже с младшего школьного возраста. В последние годы компьютерная индустрия, будь то игры, социальные сети, создание программ, просмотр фильмов и чтение книг, накладывает колоссальный отпечаток на развитие личности современного подростка.

Изучение коммуникативной компетентности подростков характеризуется интересом отечественных и зарубежных психологов к подростковому возрасту и его особенностям в целом. У истоков многообразных теорий подростничества стояли такие крупные ученые, как С. Холл, З. Фрейд, К. Левин, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн, И.С. Кон, Н.Е. Харламенкова и многие другие. Определение психологического содержания данного возраста, описание системы центральных новообразований, решение вопроса о ведущей деятельности подростка, о значении разнообразных продуктивных видов деятельности для успешного разрешения основных задач возраста до сих пор остаются дискуссионными. Интимно-личностное общение рассматривается как средство оформления жизненных замыслов ценностно-смысловых ориентиров подростков. Подростковый возраст выступает как один из значимых в становлении новообразований в личности и познавательной сфере, предопределяющий дальнейший жизненный цикл человека. С одной стороны, происходит бурное изменение гормонального фона, меняется внешность ребенка, с другой стороны, изменяется мировоззрение, и ключевым моментом является становление сознания и самосознания через активность смыслоосознания, смыслополагания и смыслореализации.

Несмотря на то, что значение общения как ведущей деятельности подчеркнуто, категориальных средств для описания его динамики от низких к более высоким уровням не представлено. Фиксируется и дефицит понятийно-категориального аппарата для характеристик шкал развития общения от низких к более высоким и для описания деструктивных линий его развития. Это выступает как одно из проблемных направлений изучения, в русле которых будет проводиться наше исследование.

Одним из авторов, который преодолевает дефицит исследований в этой области, является Н.Е. Харламенкова. В своей известной работе она выделила и описала траектории позитивных и отклоняющихся линий развития самоутверждения подростков в общении. Анализ категории «самоутверждение» в основных научных школах рассмотрен ею как сближающееся с понятиями «самоактуализация», «самореализация»,

прежде всего, в межличностных отношениях. Характеристика средств и способов самоутверждения подростков в системе межличностных отношений с ровесниками правомерно рассматривать как проявление динамики коммуникативной компетентности.

Целью работы является выявление, описание эмпирических проявлений особенностей самоутверждения и динамики стиля самоутверждения в контексте специальной проектной формы обучения и развитие коммуникативной компетентности у подростков в цифровой среде (по средством использования соц.сетей, гаджетов и пр.).

Гипотезы:

- 1) Мы предполагаем, есть ли связь между стратегиями самоутверждения подростков в пространстве реальных межличностных отношений с ровесниками и в пространстве цифровой среды;
- 2) Мы предполагаем, что если оказывать влияние на развитие средств и способов самоутверждения как проявлений коммуникативной компетентности в реальных межличностных отношениях подростков в специально организованных условиях, то это найдет свое выражение и в положительной динамике средств и способов самоутверждения в пространстве цифровой среды.

Может оказаться достаточно продуктивным опереться на понятие «самоутверждение» для анализа позитивных и негативных линий развития коммуникативной компетентности подростков в системе offline- и online-общения.

На наш взгляд, реконструкция формирующейся личности ребенка, относительно данного контекста, должна лежать через исследования коммуникативной компетентности в цифровой среде. При анализе коммуникативной компетентности подростков необходимо учитывать, что вторичные, социально-перцептивные процессы, в свою очередь, выступают важным каналом влияния на групповое развитие в целом. Таким образом, на основе выявленных различий можно строить новые подходы к формированию вербально-коммуникативного уровня подростков для дальнейшего продуктивного социального взаимодействия через самопрезентацию, здоровое самосознание в формирующейся Я-концепции, основанной на здоровом творческом потенциале и проактивности подростков, что в последующем даст возможность проявления себя не только в цифровом пространстве, но и в рамках реального времени с реальными собеседниками.

Литература

1. Амяга Н.В. Измерение личностной представленности // Журнал практического психолога. 1998. № 1. С.42–53.
2. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. докт. психол. наук. Л., 1990. 403 с.
3. Королева Д.О. Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 205–224.

4. *Поливанова К.Н.* Что в профиле тебе моем, данные «Вконтакте» как инструмент изучения интересов современных подростков / К.Н. Поливанова, И.Б. Смирнов // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 134–152.
5. *Петровская Л.А.* Общение-компетентность-тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская; под ред. О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 2007. 387 с.
6. *Харламенкова Н.Е.* Самоутверждение подростка. М.: Институт психологии РАН, 2004. 296 с.

Образ тела как значимый аспект имиджа подростка, создаваемого в социальных сетях

Ружина О.И.

*студент факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
Ruzhina.olga.igorevna@gmail.com*

Наушный руководитель – Кулагина И.Ю.

*кандидат психологических наук, профессор
кафедры возрастной психологии имени профессора
Л.Ф. Обухова факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kulaginaiu@mgppu.ru*

Общение подростков в социальных сетях, способы создания ими своего имиджа, ожидания оценки собственных фотографий от пользователей интернета связаны с интенсивным в подростковом возрасте развитием образа тела. Личностная нестабильность, характерная для отрочества, недовольство своей внешностью, изменяющейся в связи с половым созреванием, неприятие временных негативных изменений внешности, ориентация на модные тенденции, транслируемые СМИ и поддерживаемые неформальными подростковыми группами, приводят к гипертрофированной значимости образа тела, особенно у девочек. Планируя исследование образа тела у современных подростков, остановимся на самом понятии.

Образ тела стал популярной темой психологических исследований в последние 35 лет: 90 % работ по этой проблематике опубликованы после 1980 года. Интерес к этой области связан с медицинскими проблемами физической инертности, ожирения, расстройств пищевого поведения и их последствий для состояния здоровья [5].

До XX столетия в рамках философского знания телесность рассматривалась лишь как некий «субстрат», материальная основа, которая обеспечивает человеку биологическое существование. Тело человека как структурно организованное образование предстает в качестве объекта исследования не только философии, но и естественнонаучных дисциплин – физики, химии, биологии и др. Начиная с XX века, телесность

как проекция состояний и форм коммуникативных репрезентаций тела, как знак и символ выступает в качестве предмета анализа также гуманитарных научных дисциплин [2].

Среди интрапсихических эквивалентов человеческого тела в психике субъекта наиболее востребованным конструктом является «образ тела» (или «телесный образ»). Считается, что в качестве научного термина его ввел Р. Schilder (1935). Согласно его определению, образ тела есть изображение собственного тела, которое формируется в сознании. При этом к формальному знанию субъекта о своем теле добавляются элементы активного восприятия, воображения и социального опыта, подчеркивается несводимость телесного образа к набору ощущений. Образ тела как специфическая ментальная репрезентация существует и функционирует в условиях продолжающихся процессов интеграции и дифференциации, которые обусловлены установлением отношений с другими людьми и формированием отношения к самому себе. Р. Schilder трактует любовь и переживание субъектом позитивных эмоций по отношению к собственному телу в психоаналитическом ключе – как проявление нарциссических тенденций.

Дальнейшему прогрессу в обособлении категории телесного образа способствовала фундаментальная работа S. Fisher и S. Cleveland (1958). По их мнению, человеческое тело приобретает положение посредника между «внутри» (ядро личности, Я-концепция и ее компоненты) и «снаружи» (социальное окружение, внешний мир) и выступает в качестве «проекционного экрана», отражающего ключевые особенности системы отношений и установок субъекта. Подчеркивается, что каждому индивиду свойственно переносить на собственное тело отношение значимых других. S. Fisher и S. Cleveland называют важнейшей характеристикой, которая относится к сфере телесного образа, «границы тела», в чем прослеживается влияние психоаналитических концепций З. Фрейда, П. Федерна, В. Райха. Телесные границы не отражают реально существующие пределы и актуальные свойства человеческого тела, поскольку это субъективная репрезентация predispositions и ожиданий, вынесенных на «периферию». Определенность субъективных границ тела связана с индивидуальной способностью быть независимой личностью, обладающей определенными базисными убеждениями, целями и способами их достижения. Следовательно, знание того, как конкретный субъект организует процесс и результат восприятия собственного тела, предоставляет доступ к его базовым представлениям о самом себе как отдельной, самостоятельной личности.

Развивая собственные идеи в рамках концепции «образ тела», F. Shontz (1969) считает, что главным препятствием при изучении телесности в психологии является отсутствие унифицированной языковой схемы для описания и объяснения телесных переживаний и, соответственно, для эффективной коммуникации на данную тему. В своей ра-

боте он характеризует тело как символ «Я» и как «агента» в межличностных отношениях, а образ тела приобретает толкование в виде субъективно визуализированной репрезентации схемы тела и его глубинной сущности – значения и смысла тела [4].

Неоднозначность понятия «образ тела» приводит к появлению большого количества работ, которые направлены на изучение его психологического содержания. Наиболее полное описание различных подходов к пониманию образа тела предпринято Е.Т. Соколовой [3].

В первом подходе образ тела понимается как результат активности определенных нейронных систем, который может быть исследован через изучения различных физиологических структур. «Образ тела» в данном подходе часто отождествляют с понятием «схема тела». Схема тела строится на основе соматических ощущений и ответственна за регулировку положения частей тела, контроль и коррекцию двигательного акта. Как отмечает Е.Т. Соколова, схема тела и образ тела отождествляются только в работах физиологов и неврологов, в то время как в психологических исследованиях эти понятия разводятся. В соответствии со вторым подходом образ тела является результатом психического отражения, определенной умственной картиной своего тела. Третий подход рассматривает образ тела «как сложное комплексное единство восприятий, установок, оценок, представлений, связанных и с телесной внешностью, и с функциями тела». Этот подход, отмечает Е.Т. Соколова, является в настоящее время наиболее распространенным.

Одной из центральных характеристик образа тела являются телесные границы, которые подчеркивают осознание субъектом собственной отделенности, помогают разграничить «Я» от «не-Я». Граница образа тела является средством защиты «Я» от окружающей среды. Недостаток устойчивости и определенности границ тела препятствует качественной интеграции личности, формированию полноценного образа «Я».

Впервые идея существования «границы Я» была предложена В. Тауском и развита П. Федерном. В соответствии с их представлениями следует выделить внутреннюю и внешнюю границы. Внешняя граница отвечает за контроль воздействий, идущих из внешнего мира, и оценку поступающей информации. Представления о внутренней границе расходятся у авторов. Внутреннюю границу П. Федерн рассматривает как границу «культурного тела», а В. Тауск – как границу между внутриличностными структурами. По мнению В. Тауска, ключевую роль в формировании и интеграции границ «Я» играет телесный опыт, нарушения в структуре телесного Я с неизбежностью приводят к нарушению границ «Я» [1].

Границы категории «образ тела» можно задать следующим образом: (1) телесный образ трактуется большинством авторов как самостоятельное личностное образование; (2) телесный образ в большей степе-

ни есть результат восприятия и включает неосознаваемые компоненты; (3) в категории образа тела фиксируются аффективные переживания субъектом своего тела и установки по отношению к нему.

Современный прогресс в понимании структуры и функций образа тела связан с работами T.F. Cash и T. Pruzinsky. По их мысли, образ тела является многомерным психологическим конструктом, состоящим из двух компонентов: перцептивного и установочного. Перцептивный компонент образа тела представлен количественно и выражается в степени точности и осознанности, с которой индивид воспринимает конкретное физическое измерение собственного тела (например, пропорции тела). Установочный компонент телесного образа включает мысли, чувства и поведенческие паттерны, которые олицетворяют отношение к своему телу и внешности. Самооценка и удовлетворенность/неудовлетворенность физическим обликом порождают аффективные реакции, направленные на образ тела и детерминирующие его принятие или отвержение. Характеризуя активность субъекта, направленную на телесный образ, T.F. Cash (2006) вводит понятие «инвестирование». Оно подразумевает, насколько внимание, когниции и действия индивида сосредоточены на собственном внешнем облике, включая степень надежности внешности в качестве критерия для определения и осознания собственного «Я». В подобном контексте образ тела выступает универсальной психологической переменной, которая описывает телесный опыт, переживания и мысли относительно физического облика непосредственно с позиции субъекта. Достоинствами данного подхода являются независимость от методологических влияний психоанализа и бихевиоризма, а также точная направленность на изучение телесного образа как психологического конструкта и связей с другими личностными образованиями [4].

Литература

1. Горшкова Н.М. Особенности образа тела у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях отцовской депривации в разные периоды детства. 2013.
2. Никитин В.Н. Психология телесного сознания. М., 1999. С. 1.
3. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 1995.
4. Фаустова А.Г. Соотношение категорий «образ тела» и «концепция тела» в трудах зарубежных ученых [Электронный ресурс] // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журнал. 2018. Т. 6 № 3 (22).
5. Dana K Voelker, Justine J Reel, Christy Greenleaf Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives 2015. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4554432/>

Культурно-специфические факторы сепарации студентов от родителей

Садовникова Т.Ю.

*кандидат психологических наук, доцент
кафедры возрастной психологии,
ФГОУ ВПО «Московский государственный
университет им. М.В. Ломоносова»,
Москва, Россия, tatsadov@yandex.ru*

Дзукаева В.П.

*кандидат психологических наук, психолог,
Центр психологической помощи населению,
Москва, Россия, dzukaevavp@gmail.com*

Актуальность изучения психологических закономерностей взросления в кризисном российском обществе не вызывает сомнений [2].

Юношеский возраст является переходным периодом от детства к взрослости (Р. Бернс, И.С. Кон, О.А. Карабанова, А.М. Прихожан, А.А. Реан, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон и др.). Одной из важнейших *задач развития* (R. Navighurst) юношеского возраста является психологическая сепарация от родителей.

Достижение позиции взрослого человека, самоопределение (профессиональное и личностное) объективно более сложно, по сравнению с прошлыми историческими эпохами, и требует от современного молодого человека значительных усилий, направленных на широкую ориентировку во всех сферах жизни (В.И. Ильин, Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская, Е.Н. Осин, Н.С. Пряжников, О.В. Сулимина, Н.Н. Толстых).

Психологическая сепарация от родителей рассматривается в современной психологии развития как целый ряд качеств личности: опора на собственное мнение, сохранение эмоционально близких отношений с родителями даже при наличии различающихся мнений по ряду вопросов [1; 3; 4; 5].

Этап «вторичной сепарации-индивидуации», описанный в работах П. Блоса (1962, 1967), включает периоды подросткового возраста и ранней юности. Опираясь на психоаналитические представления о сепарации (М. Малер, П. Блос), американский психоаналитик J. Hoffman (1984) предложил структурную модель психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте, которая включает стиль сепарации, когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты сепарации.

Психологическая сепарация от родителей в юношеском возрасте в широком смысле понимается как процесс дифференциации, «разъединения» личности юноши/девушки с родителем, выход из «симбиотических отношений». В узком смысле психологическая сепарация от родителей в юношеском возрасте рассматривается как сложный процесс

перестройки детско-родительских отношений в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах, что приводит к изменению самосознания взрослеющей личности [1; 3].

А.Я. Варга (2009) считает, что необходимым условием успешной психологической сепарации от родителей является, с одной стороны, готовность юноши/девушки занять новое место в отношениях с родителями, т.е. готовность к перестройке этих отношений, а с другой стороны – готовность родителей к взрослению ребенка. Достижение молодыми людьми личностной автономии R. Josselson (1980), D. Lapsley (2002), О.А. Карабанова, Н.Н. Поскребышева (2013) считают результатом и критерием завершения процесса психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте.

Актуальность анализа роли культурно-специфических факторов в психологической сепарации юношей и девушек в отношениях с родителями связана с признанием роста значимости культурных факторов в развитии личности (Дж. Берри, Н.М. Лебедева, Д. Мацумото, А.Х. Пуртинга, М.Х. Сигал; Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова, Ш. Шварц).

Целью исследования было изучение особенностей психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте; их связь с культурно-специфическими факторами (этнокультурная принадлежность, тип культуры), возрастом и полом.

Выборка исследования: 534 студентов вузов и ссузов Москвы, Курска, Владикавказа, Алагир (РСО-Алания) в возрасте от 17 до 21 года ($M=18,9$; $SD=1,11$), из них 242 чел. – русские, 292 чел. – осетины.

Методы: 1) Анкета для выявления социально-демографических данных респондентов; 2) опросник психологической сепарации – Psychological Separation Inventory (PSI), автор J. Hoffman (1984), в адаптации В.П. Дзукаевой, Т.Ю. Садовниковой (2014); 3) тест культурно-ценностных ориентаций Дж. Таусенда в адаптации Л.Г. Почебут (2013).

Основные результаты

Кросс-культурные особенности психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте

Сравнительный анализ психологической сепарации от родителей русских и осетинских студентов выявил как *сходства*, так и выраженные *отличия*.

- Осетинские юноши и девушки значимо больше нуждаются в эмоционально-поддерживающих отношениях с родителями, значимо чаще подтверждают близость их мировоззрения с мировоззрением родителей, по сравнению с русскими студентами.
- Общими оказались закономерности в структуре психологической сепарации (корреляционное исследование).
- Различия проявились в том, что рост самостоятельности в повседневной жизнедеятельности у русских студентов связан с уменьше-

нием негативных чувств в отношениях с родителями при возникающих разногласиях, а у осетинских студентов, напротив, с ростом переживаний негативных чувств широкого спектра в аналогичных ситуациях.

- Показатели компонентов психологической сепарации от родителей разного пола (матери и отца) у русских студентов значимо выше по сравнению с аналогичными показателями сепарации от родителей у осетинских студентов.
- Анализ корреляционных связей показателей сепарации от матери и сепарации от отца в двух исследуемых этнокультурных группах выявил кросс-культурные различия.
- Рост самостоятельности студентов в принятии важных решений у русских студентов приводит к уменьшению амбивалентных и/или негативных чувств в отношениях с отцом, а у осетинских – к усилению переживания амбивалентных чувств в отношениях с отцом.
- Психологическая сепарация от родителей разного пола проходит с опережением у русских юношей и девушек, по сравнению с осетинскими юношами и девушками.
- Кросс-культурные особенности психологического отделения от родителей разного пола имеют гендерные особенности.

Типы культуры, по Дж. Таусенду, и особенности психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте

Все студенты на основе классификации типов культур, предложенной Дж. Таусендом, были отнесены к трем основным типам культур: *традиционному, современному и динамически развивающемуся* [1].

Студенты, воспринимающие свою культуру как *культуру традиционного типа* (по Дж. Таусенду), чаще переживают выраженные чувства вины, тревоги или гнева в отношениях с родителями при возникающих различиях во мнениях, представлениях по сравнению со сверстниками двух других групп. В культуре традиционного типа со стороны общества осуществляется контроль за действиями, поступками и мыслями человека.

Юноши/девушки, оценивающие свою культуру как *культуру современного типа*, в которой поддерживается стремление молодых людей к саморазвитию, самореализации, по нашим данным, достигли большего уровня психологической сепарации от родителей. Студенты этой группы характеризуются менее выраженными негативными и/или амбивалентными переживаниями в ситуациях расхождения мнений, убеждений со своими родителями, по сравнению со сверстниками, воспринимающими свою культуру как культуру традиционного типа.

У участников исследования, воспринимающих свою культуру как *культуру динамически развивающегося типа*, редко возникают негативные переживания при несовпадении взглядов с родителями. Респонденты из третьей группы достигли наиболее высокого уровня сепарации от родителей в разных сферах, по сравнению с их ровесниками из первой и второй групп.

Итак, полученные данные подтверждают наше предположение о **принадлежности студентов к определенному типу культуры, по Дж. Таусенду**, – традиционному, современному или динамически развивающемуся – как значимом факторе психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте.

Литература

1. *Дзукаева В.П.* Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2016.
2. *Леонтьев Д.А.* Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. 2010. Том 5. Выпуск 3.
3. *Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К.* Психологическая сепарация. Подходы, проблемы, механизмы. М.: Институт психологии РАН, 2015.
4. *Kagıtcıbası С.* Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2005. Vol. 36.
5. *Kins E., Mol D., Beyers W.* "Why Should I Leave?" Belgian Emerging Adults' Departure From Home // Journal of Adolescent Research XX(X). 2013.

Особенности профессионального самоопределения учащихся в условиях цифровизации образования

Самсоненко Л.С.

*кандидат психологических наук,
доцент, сотрудник Института педагогики и
психологии ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург, Россия,
lsamsonenko@yandex.ru*

Кучина Е.Н.

*старший преподаватель, сотрудник
Института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург, Россия*

В настоящее время уже очевиден факт, что дети с раннего возраста включаются в цифровое пространство и общение.

Быстрые темпы в развитии цифровизации современного общества приводят к изменениям в психологическом восприятии профессиональной деятельности. Меняется значимость получения профессионального образования, меняется ценностное содержание представлений о карьере и профессиональных качествах. В этих условиях профессиональное самоопределение учащихся приобретает уникальные черты, отличающие этот процесс в условиях цифровизации общества и образования.

Представим некоторые из этих особенностей.

Во-первых, необходимо пересматривать само содержание понятия «профессиональное самоопределение». Современная ситуация такова,

что сделанный однажды выбор не гарантирует человеку возможностей реализации своих способностей или достижения профессионального успеха. Для условий цифровизации, как нам кажется, наиболее приемлемое понимание самоопределения предлагает Н.С. Пряжников [3]. В работах данного автора основной задачей профессионального самоопределения выступает постепенное формирование готовности «рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла, постоянно расширять свои возможности и максимально их реализовывать» [3, с. 43].

Во-вторых, профессиональное самоопределение в цифровом мире требует от человека готовности к непрерывному обучению, развитию способности к мобильности и активной профессиональной позиции, связанной с появлением новых профессий.

В-третьих, цифровизация образования предъявляет новые требования к системе психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся. Привычные диагностические материалы уже не соответствуют социокультурной ситуации развития. К сожалению, достаточно часто изучение интересов и способностей школьников носит формальный характер и не содержит никакой практической значимости для дальнейшего профессионального становления учащихся. Также нуждаются в обновлении программы по развитию мотивации и личностных особенностей подростков, которые должны отражать особенности цифрового общества, содержать информацию о возникающих профессиях, о рисках и преимуществах новых профессий.

В работе И.С. Сергеева, Н.Ф. Родичева и М.А. Сикорской-Декановой [4] представлено несколько тенденций, также отличающих современные особенности профессионального самоопределения:

1. Возрастание значимости самостоятельности. В цифровом обществе условием для достижения целей становится умение личности справляться самостоятельно с задачей планирования, выделения приоритетов и принятия решений.
2. Необходимость овладения различными ролевыми позициями в профессии: от роли наемного сотрудника до роли владельца своего дела. В связи с этим возникает необходимость при организации психолого-педагогического сопровождения профессионального сопровождения включать работу по анализу особенностей социально-трудовых ролей и поведения их носителей.
3. Переход от «мира профессий» к «миру компетенций». В условиях цифровизации возрастает ценность овладения не конкретной профессией, а более широкими умениями. Например, такими как выполнение исследования и проектной деятельности, способность к творческим решениям и проявлению инициативы. Активно развиваются представления о значимости soft skills («мягкие навыки»), которые

включают более универсальные компетенции (умение сотрудничать, решать конфликтные ситуации и т.д.). Важность развития именно названных компетенций подтверждается и в эмпирических исследованиях. Например, в исследованиях О.А. Андриенко [1], Т.А. Асекритовой [2], О.И. Сысоевой и М.А. Сысоева [5] у подростков и старшеклассников выявлен низкий уровень представлений о жизненных и профессиональных планах, размытые ценностно-нравственные представления и представления о мире современных профессий.

Таким образом, профессиональное самоопределение учащихся в условиях цифровизации характеризуется рядом особенностей, которые обусловлены неопределенностью развития современной профессиональной сферы. Профессиональное самоопределение в цифровом обществе требует готовности к самостоятельности, проявлениям активности и творчества, к постоянному обучению и решению моральных дилемм. Цифровизация обладает своими преимуществами и ограничениями при влиянии на профессиональное самоопределение личности.

Вопросы разработки психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения в условиях цифровизации образования еще нуждаются в глубоких исследованиях с созданием методических материалов.

Литература

1. *Андриенко О.А.* Особенности профессионального самоопределения обучающихся старших классов средних общеобразовательных школ [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. № 2 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnogo-samoopredeleniya-obuchayuschih-sya-starshih-klassov-srednih-obsheobrazovatelnyh-shkol>.
2. *Асекритова Т.А.* Исследование причин несформированности жизненных планов старшеклассников // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. Сборник материалов XLI Молодежной международной научно-практической конференции. 2017.
3. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: «Академия», 2007.
4. *Сергеев И.С., Родичев Н.Ф., Сикорская-Деканова М.А.* Профессиональное самоопределение и его сопровождение в постиндустриальном мире: попытка прогноза // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 4.
5. *Сысоева О.И., Сысоев М.А.* Профессиональное самоопределение поколения Z в ранней юности [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 11. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/11/84725>

Социально-психологический тренинг как средство развития эмоционального интеллекта юношей и девушек с аддиктивным поведением

Сафонов Д.С.

*магистрант факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ac1121@yandex.ru*

Научный руководитель – Кочетова Ю.А.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обуховой»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kochetovayua@mgppu.ru*

Одним из самых социально опасных видов поведения в России является аддиктивное поведение. Современное общество само создает условия для формирования самых разных видов аддикций. В средствах массовой информации постоянно делается акцент на богатом образе жизни, на возможности получения мгновенного, ежесекундного удовольствия, которое рекламируется как главная и единственная цель существования. Тем самым естественные человеческие ценности отодвигаются на второй план, обедняются эмоции, обесцениваются потребности в обучении и самореализации. Все они могут быть заменены развлекательными телепрограммами, фастфудом, компьютерными играми, наркотиками, алкоголем и всем легкодоступным, что предлагается на каналах СМИ и в сети Интернет [3].

Для рекламируемых удовольствий необходимы большие затраты, а уровень жизни населения не растет, а только снижается. Зато проследживается рост преступности, обесценивания человеческой жизни, вовлечение юношей и девушек в торговлю психоактивными веществами и воровство. Привлекательными становятся игры в онлайн-казино, реклама которых всплывает при посещении развлекательных интернет-порталов. Распространение аддиктивного поведения в нашей стране можно охарактеризовать как эпидемию, перманентную катастрофу, которая с каждым годом поглощает все больше и больше неблагополучных семей. Человек выбирает аддиктивную модель поведения в том случае, когда он не способен естественным образом адаптироваться к жизненным трудностям: неблагоприятным социально-экономическим условиям, конфликтам в семье и на работе, потере значимых близких и т.п. Сложной становится реализация потребности в психологическом и физиологическом комфорте по причине постоянных внешних изменений и отсутствия стабильности. Возникают трудности в семье, а вместе с ними появляются склонности к девиациям в поведении, что для подрастающего поколения является фактически приговором [2].

Незрелость аддиктивной личности выражается в невыраженности интеллектуальных и духовных интересов, отсутствии понимания нравственных норм, эмоциональной неустойчивости, безответственности, зависимости от общественного мнения, неспособности и нежелании принимать самостоятельные решения, склонности к лжи, пустым обвинениям, обидчивости, перманентной жалости к себе, стереотипности поведения [1].

Проблема эмоциональной устойчивости занимает важное место в психологии и напрямую связана с зависимым поведением. Политическая и экономическая нестабильность создают психоэмоциональное напряжение населения, а огромное количество информации в интернете и СМИ, с одной стороны, дает современному человеку более обширный выбор и свободу в решениях, с другой стороны – требует постоянной концентрации, быстрого и точного принятия решений и приводит к возникновению у людей любых возрастов и классов всевозможных стрессов, возникающих у человека, когда его нервная система получает эмоциональную нагрузку. Агрессивность, тревожность, ощущение опасности, недоверие к окружающим, неуверенность в завтрашнем дне, депрессия уже стали обычными спутниками современного человека [4].

Современная личность слаба, а различные виды нервных и психических заболеваний, частые и длительные стрессы оказывают отрицательное влияние не только на психологическое состояние, но и на физиологическое здоровье человека, часто не способного справиться самостоятельно.

Развитие эмоциональной устойчивости как способности человека владеть зрелыми механизмами защиты и стратегиями преодоления трудных ситуаций уменьшает отрицательное влияние внешних воздействий и снижает крайний стресс.

Одним из способов преодоления аддиктивного поведения является социально-психологический тренинг. Это вид групповой практической психологии, ориентированный на развитие социально-психологической компетентности. Автор термина – М. Форверг [5].

Объединяя в себе элементы реального и лабораторного эксперимента, социально-психологические тренинги являются эффективным средством психологического воздействия, позволяющим решать широкий круг задач в области компетентности в общении. Социально-психологический тренинг – один из методов активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия и направленного на повышение компетентности в сфере общения, в котором общий принцип активности обучаемого дополняется принципом рефлексии над собственным поведением и поведением других участников групп. Поэтому для исследования нами была выбрана тема: социально-психологический тренинг как средство развития эмоционального интеллекта юношей и девушек с аддиктивным поведением.

Целью данного исследования была разработка и апробация социально-психологического тренинга для развития эмоционального интеллекта юношей и девушек с аддиктивным поведением.

Теоретико-методологической основой послужили исследования С.В. Березина, Э. Берн, В.С. Битенского, С.Н. Зайцева, Ц.П. Короленко, С.А. Кулакова, Д. МакДугалл, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, А.Д. Минина, Р. Мэй, Н. Пезешкиана, К. Штайнера, Э. Эриксона и др.; по проблеме эмоциональной устойчивости личности – Л.М. Аболина, П.И. Зильбермана, Е.П. Крупника, Л.В. Куликова, К. Левина, Я. Рейковского, Д.Н. Узнадзе, В.Э Чудновкого, Э. Эриксона и др. Социально-психологические особенности подростков с аддиктивным поведением А.Д. Асеевой, М.В. Кочкиной, Д.В. Семенова и др.

Исследование будет проведено на базе ГБУЗ МО «Одинцовский наркологический диспансер» (детское отделение) и Реабилитационного центра «Рестар». Испытуемыми будут подростки 15–18 лет в количестве 60 человек.

В процессе исследования будут применены методики: самооценка эмоциональных состояний (сокращенный вариант методики А. Уэссмана и Д. Рикса); опросник личностной и ситуативной тревожности Ч. Спилбергера (адаптация Ю.Л. Ханина); Торонтская шкала алекситимии (адаптирована в НИИ им. Бехтерева).

На основании полученных результатов будет произведена разработка и последующая апробация социально-психологического тренинга для развития эмоционального интеллекта юношей и девушек с аддиктивным поведением.

Результаты, которые мы предполагаем получить, проведя исследование по данной теме, подтвердят выдвинутую нами гипотезу о том, что социально-психологический тренинг способствует развитию эмоционального интеллекта юношей и девушек с аддиктивным поведением.

Полученные данные позволяют расширить научные представления о специфике эмоционального интеллекта юношей и девушек с аддиктивным поведением и социально-психологических тренингах как средстве развития эмоционального интеллекта.

Разработанный в результате исследования тренинг может найти применение в работе наркологических диспансеров, реабилитационных центров для лиц, страдающих последствиями химической зависимости, для создания коррекционных программ, направленных на оптимизацию эмоциональной устойчивости и снижение тревожности, а также может быть использован для профилактических мероприятий по формированию эмоционального интеллекта юношей и девушек.

Литература

1. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Эмоциональный интеллект в условиях информационного общества и кибербуллинга // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 2. С. 51.

2. *Кочетова Ю.А., Климакова М.В.* Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 4. С. 65–74. doi:10.17759/psyedu.2017090407
3. *Минин А.* Актуальные проблемы девиантного поведения несовершеннолетних и молодежи. М.: Прометей, 2016. 172 с.
4. *Печеневская Е.И.* Формирование эмоциональной устойчивости подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 8. С. 21–25.
5. *Форверг М.* Введение в марксистскую социальную психологию / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1972. 294 с.

Структура эмоционального интеллекта подростков с элементами обсессивно-компульсивного поведения

Синица Е.А.

*магистрант факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
sinitsaevgeniya@gmail.com*

Научный руководитель – Кочетова Ю.А.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kochetovayua@mgppu.ru*

Подростковый возраст – граница между детством и взрослой жизнью. Центральным новообразованием старшего подросткового возраста становится Я-концепция. Это представление о самом себе: «Какой я?», «Чем я похож на окружающих и чем я отличаюсь от них, в чем моя уникальность?». Подросток в этот период стремится к самопознанию, т.к. знание о самом себе необходимо для общения со сверстниками, для установления близких доверительных отношений с ними, для формирования сообществ единомышленников и разрешения конфликтных ситуаций в соответствии со своими ценностями.

Доверительные отношения и рефлексия не только помогают разобраться в своих чувствах, но и заглянуть во внутренний мир другого, понять, что чувствует другой человек, и как он реагирует на жизненные ситуации. Поэтому старший подростковый возраст – сензитивный период формирования эмоционального интеллекта [1].

Эмоциональный интеллект – это совокупность навыков, позволяющих оценивать и выражать эмоции, регулировать свои эмоции, управлять ими, влиять на эмоциональное состояние окружающих людей, использовать эмоции для достижения собственных целей и повышения эффективности своей деятельности.

Термин «Эмоциональный интеллект» был введен в 1990 году Дж. Мэйером и П. Сэловеем. С того момента было проведено большое количество исследований, подтверждающих важность эмоционального интеллекта. Согласно этим исследованиям, уровень развития эмоционального интеллекта и его отдельных компонентов помогает спрогнозировать как успешность межличностного взаимодействия, лидерства и профессиональной адаптации, так и риск кибервиктимизации и, как следствие, суицидального поведения [2].

На сегодняшний день существует несколько как зарубежных, так и отечественных методик для определения уровня и структуры эмоционального интеллекта. Первую методику разработали Дж. Мэйер и П. Сэловеи, которая была доработана в 2002 году в сотрудничестве с Д. Карузо и получила название MSCEIT v. 2.0 (The Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Компоненты эмоционального интеллекта в методике MSCEIT v. 2.0 разделены на два домена, каждый из которых далее делится на две ветви (см. рисунок) [3]. Опытный домен включает в себя распознавание (идентификацию) эмоций и использование эмоций для решения задач. Стратегический домен включает понимание, понимание эмоций и управление эмоциями.



Рис. Структура методики MSCEIT v. 2.0

Обсессивно-компульсивное расстройство является тяжелым, изматывающим заболеванием, которое приводит к дистрессу и социальной дезадаптации человека. По информации эпидемиологических исследований разных стран, его распространенность варьируется от 0,3 % до 3,1 % от общей численности населения. Распространенность заболевания у детей и подростков от 5 до 15 лет увеличивается экспоненциально. Самым уязвимым периодом для развития обсессивно-компульсивного расстройства считается старший подростковый возраст, то есть возраст

интенсивного развития эмоционального интеллекта. Это расстройство является толерантным к психофармакотерапии и психотерапии, поэтому актуальными являются ранняя диагностика и лечение менее выраженных и не выявленных случаев [4].

Исследование, проведенное Р. Даром в Тель-Авивском Университете, показало, что у людей с элементами обсессивно-компульсивного поведения, в сравнении с людьми с нормотипичным поведением, эффективность опытного эмоционального интеллекта ниже, при этом стратегический эмоциональный интеллект был на одинаковом уровне. В выборке участвовали люди от 18 до 30 лет [5].

Анализ структуры эмоционального интеллекта подростков с элементами обсессивно-компульсивного поведения позволит выявить компоненты эмоционального интеллекта, которые требуют улучшения, что является важной информацией для разработки мер улучшения их навыков социального взаимодействия.

Для проведения исследования в рамках магистерской диссертации мы планируем задействовать более ста пятидесяти учеников среднеобразовательных школ в возрасте от 15 до 17 лет, из которых по результатам первичного тестирования будет сформирована выборка подростков с элементами указанного поведения не менее 20 человек для определения уровня и структуры эмоционального интеллекта.

Цель данного исследования – выявить структуру эмоционального интеллекта подростков с элементами обсессивно-компульсивного поведения.

Гипотеза исследования – эмоциональный интеллект у подростков с элементами обсессивно-компульсивного поведения и у подростков с нормотипичным поведением отличаются.

Частные гипотезы: у подростков с элементами обсессивно-компульсивного поведения уровень развития отдельных компонентов эмоционального интеллекта ниже, чем у подростков с нормотипичным поведением.

Задачи исследования:

- провести анализ психологической литературы по проблеме исследования эмоционального интеллекта подростков с элементами обсессивно-компульсивного поведения;
- выявить особенности эмоционального интеллекта, а также установить ведущие компоненты в структуре у подростков с элементами обсессивно-компульсивного поведения;
- сравнить уровни развития и структуры эмоционального интеллекта у подростков с нормотипичным поведением и при наличии элементов обсессивно-компульсивного поведения;
- проанализировать полученные данные и проследить взаимосвязь эмоционального интеллекта с наличием или отсутствием элементов обсессивно-компульсивного поведения у подростков.

Методы и методики, которые мы планируем применить:

Методы: констатирующий эксперимент (тестирование); методы статистической обработки результатов.

Методики исследования:

1. Модифицированная версия теста MSCEIT V2.0 (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) (адаптация Сергиенко Е.А., Ветрова И.И.);
2. Опросник выраженности психопатологической симптоматики (SYMPTOM CHECK LIST-90-REVISED-SCL-90-R) (адаптация Тарабрина Н.В.);
3. Стандартная клиническая шкала для обсессивно-компульсивных расстройств Йельского и Брауновского университетов (CY-BOCS).

Мы считаем, что данные о структуре эмоционального интеллекта подростков с элементами обсессивно-компульсивного поведения помогут при разработке мер для развития компонентов эмоционального интеллекта и, как следствие, улучшения их социального взаимодействия.

Литература

1. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков // Психолого-педагогические исследования. 2017. № 4 (9). doi:10.17759/psyedu.2017090407
2. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Эмоциональный интеллект в условиях информационного общества и кибербуллинга // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 2.
3. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Никитина А.А. Тест эмоционального интеллекта – русскоязычная методика // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 3. doi:10.17759/sps.2019100311
4. Fontenelle L.F., Hasler G. Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry. 2008 January. Vol. 32. Issue 1.
5. Dar R., Lazarov A., Liberman N. How can I know what I'm feeling? Obsessive-compulsive tendencies and induced doubt are related to reduced access to emotional states// Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry. 2016. № 52.

Взаимосвязь личностных особенностей лиц юношеского возраста с возможностью реализации коммуникативных потребностей в интернете и в реальности

Скрыльникова Н.И.

*клинический психолог, руководитель проекта
«Ассоциация выпускников МГППУ», ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, nat24@mail.ru*

Кузнецова О.В.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной
психологии им. профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, kseniko@mail.ru*

В эпоху цифровизации экономики особенный интерес представляет роль характерологических особенностей в регуляции выбора средств виртуального пространства для реализации коммуникативных потребностей разных видов.

В отличие от своих предшественников, современные девушки и юноши зачастую уже с ранних лет имели доступ к компьютерным технологиям и интернету, которые стали, по сути, неотъемлемой частью жизни большинства из них.

Экспериментальный подход в психологии способствовал формированию теории личностных черт, в рамках которой личность можно описать с помощью устойчивых свойств характера, определяющих как внутреннюю сущность, так и поведение человека. Р. Кеттелл выделил 16 биполярных факторов, представляющих интегральные характеристики основных первичных свойств личности. Обратим внимание, что согласно теоретическим предпосылкам, уровень выраженности черт личности в разных ситуациях остается идентичным.

Таким образом, *целью нашего исследования* является выявление взаимосвязи уровня выраженности определенных личностных черт со степенью, в которой интернет и личное общение в реальности подходят для реализации коммуникативных потребностей юношей и девушек.

Объект исследования – коммуникативные потребности, которые в рамках данной работы были разделены на 9 групп, согласно классификации Л.И. Марисовой [1, с. 31].

Предмет исследования – взаимосвязь уровня выраженности черт характера со степенью, в которой личное общение в реальности или виртуальное общение подходит для реализации разных видов коммуникативных потребностей.

Объем выборки составил 118 человек в возрасте 18–23 лет. Из них 89 – женщины, 29 – мужчины. Частотное распределение по возрастам:

18 лет – 18,6 %, 19 лет – 29,7 %, 20 лет – 15,3 %, 21 год – 13,6 %, 22 года – 11 %, 23 года – 11,9 %.

Общая гипотеза: уровень выраженности определенных личностных черт будет взаимосвязан со степенью, в которой виртуальное и реальное пространство подходят для реализации коммуникативных потребностей определенного вида.

Конкретизируем общую гипотезу в ряде *частных предположений*:

- 1) виртуальное пространство в большей степени будет подходить тем, у кого выше уровень тревожности, шизотимии, фрустрированности и эмоциональной неустойчивости;
- 2) личное общение в реальности в большей степени будет подходить тем, у кого выше уровень экстраверсии, социальности, общительности;
- 3) степень, в которой виртуальное или реальное пространство подходит для реализации коммуникативной потребности, будет зависеть не только от выраженности у девушек и юношей определенных черт характера, но и от вида реализуемой коммуникативной потребности.

Теоретико-методологической основой исследования послужили: культурно-историческая концепция (Л.С. Выготский), теория формирования коммуникативных потребностей (М.И. Лисина), классификация коммуникативных потребностей (Л.И. Марисова), теория личностных черт (Р. Кеттелл).

Эмпирическое исследование представляет собой констатирующий эксперимент с применением следующего инструментария:

- 1) Факторный личностный опросник (Р. Кеттелл)/форма В [3];
- 2) авторская анкета (Н.И. Скрыльникова), направленная на выявление специфики поведения интернет-пользователей юношеского возраста.

Собранный эмпирический материал анализировался с помощью методов математической статистики (коэффициент корреляции Спирмена).

Результаты исследования (прим. авт.: представлены только статистически значимые отличия на уровне $p < 0,01$ или $p < 0,05$).

Для реализации потребности в другом человеке:

- личное общение в реальности в большей степени подходит тем, у кого выше уровень выраженности таких факторов, как аффектотимия (А), эмоциональная устойчивость (С), сургенсия (F), пармия (Н) и экстраверсия;
- для виртуального общения статистически значимых корреляций не выявлено.

Для реализации потребности в принадлежности к социальной группе:

- личное общение в реальности в большей степени подходит тем, у кого выше уровень выраженности таких факторов, как конформность (Е), сургенсия (F), гипотимия (О) и экстраверсия;
- для виртуального общения статистически значимых корреляций не выявлено.

Для реализации потребности в сопереживании и сочувствии:

- личное общение в реальности в большей степени подходит тем, у кого выше уровень выраженности таких факторов, как сургенсия (F), консерватизм (Q1), социабельность (Q2) и экстраверсия;
- виртуальное общение в большей степени подходит тем, у кого выше уровень выраженности таких факторов, как эмоциональная неустойчивость (C), конформность (E), гипотимия (O), фрустрированность (Q4), тревожность.

Для реализации потребности в заботе со стороны других:

- личное общение в реальности в большей степени подходит тем, у кого выше уровень выраженности таких факторов, как сургенсия (F), премсия (I), алаксия (L), консерватизм (Q1), социабельность (Q2) и экстраверсия;
- виртуальное общение в большей степени подходит тем, у кого выше уровень выраженности таких факторов, как эмоциональная неустойчивость (C), конформность (E) и гипотимия (O).

Для реализации потребности в оказании помощи другим:

- личное общение в реальности в большей степени подходит тем, у кого выше уровень выраженности таких факторов, как конформность (E), алаксия (L), искусственность (N) и социабельность (Q2);
- виртуальное общение в большей степени подходит тем, у кого выше уровень выраженности таких факторов, как конформность (E), тректия (H) и гипотимия (O).

Для реализации потребности в установлении деловых связей:

- личное общение в реальности в большей степени подходит тем, у кого выше уровень выраженности таких факторов, как доминантность (E) и пармия (H);
- для виртуального общения статистически значимых корреляций не выявлено.

Для реализации потребности в обмене опытом и знаниями:

- личное общение в реальности в большей степени подходит тем, у кого выше уровень выраженности такого фактора, как радикализм (Q1);
- виртуальное общение в большей степени подходит тем, у кого выше уровень выраженности таких факторов, как шизотимия (A), конформность (E), десургенсия (F), радикализм (Q1), нефрустрированность (Q4), и ниже уровень выраженности экстраверсии.

Для реализации потребности в оценке со стороны других:

- как для личного общения в реальности, так и для виртуального статистически значимых корреляций не выявлено.

Для реализации потребности в выработке общего понимания окружающей реальности:

- для личного общения в реальности статистически значимых корреляций не выявлено;

- виртуальное общение в большей степени подходит тем, у кого выше уровень выраженности таких факторов, как шизотимия (А), конформность (Е), гипотимия (О) и ниже уровень выраженности экстраверсии. *Обсуждение результатов.* Выдвинутые гипотезы подтвердились.

Обобщая результаты по всем коммуникативным потребностям, видно, что личное общение в реальности больше подходит девушкам и юношам, у которых более выражены такие личностные факторы, как аффектотимия (А), эмоциональная устойчивость (С), конформность (Е), доминантность (Е), сургенсия (F), пармия (Н), премсия (I), алаксия (L), искусственность (N), гипотимия (O), консерватизм (Q1), радикализм (Q1), социабельность (Q2), экстраверсия.

Обратим внимание на то, что у таких факторов, как Е (конформность/доминантность) и Q1 (консерватизм/радикализм), статистически значимыми оказались коэффициенты у обоих полюсов шкалы. В свою очередь, это подтверждает гипотезу о том, что не только черты характера взаимосвязаны с тем, насколько подходит та или иная коммуникативная среда для реализации потребностей, но и от вида реализуемой потребности.

Для реализации в реальности потребностей в принадлежности к социальной группе и оказании помощи другим значимым является полюс фактора Е – конформность, а для реализации потребности в установлении деловых связей – полюс фактора Е – доминантность. Для реализации потребности в сопереживании и сочувствии и потребности в заботе со стороны других значимым является полюс фактора Q1 – консерватизм, а для реализации потребности в обмене опытом и знаниями – полюс фактора Q1 – радикализм.

Общение в виртуальном пространстве более привлекательно для тех, у кого выше уровень выраженности таких личностных факторов, как шизотимия (А), эмоциональная неустойчивость (С), конформность (Е), десургенсия (F), тректия (Н), гипотимия (O), радикализм (Q1), нефрустрированность (Q4), фрустрированность (Q4), тревожность, и ниже уровень выраженности экстраверсии.

И здесь выявлено наличие фактора, у которого значимыми являются оба полюса. Так, для реализации потребности в сопереживании и сочувствии значимым является полюс фактора Q4 – фрустрированность, а для реализации потребности в обмене опытом и знаниями – нефрустрированность.

Таким образом, в эпоху цифровизации при планировании деятельности, направленной на возможность реализации разных видов коммуникативных потребностей, необходимо учитывать как психологические особенности лиц юношеского возраста, так и вид реализуемой коммуникативной потребности.

Способность обмениваться информацией – одна из основных особенностей человека, представляющая также и его значимую потребность. Коммуникативные проблемы нередко возникают по причине

субъективности нашего восприятия, которое основывается лишь на впечатлениях, а также на оценке мотивов поведения других в зависимости от того, какие качества мы им приписываем [2, с. 123]. В перспективе представленное в данной публикации исследование может быть продолжено в направлении изучения специфики восприятия интернет-среды и «виртуальных собеседников» в зависимости от типа акцентуации участников интернет-коммуникаций.

Литература

1. *Ильин Е.П.* Психология общения и межличностных отношений. 2-е изд. СПб.: Питер, 2015. 592 с.
2. *Кузнецова О.В.* Введение в профессию: психолог: учебник и практикум для академического бакалавриата / О.В. Кузнецова; под редакцией Л.Ф. Обуховой. М.: Издательство Юрайт, 2019. 440 с.
3. *Рукавишников А.А.* Факторный опросник Кеттелла: методическое руководство / А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. СПб.: ИМАТОН, 2006. 96 с.

Психологическое консультирование родителей и учителей о подростках с проблемами психического развития

Соколовская И.Э.

*доктор психологических наук, профессор кафедры
социальной, общей и клинической психологии
факультета психологии, ФГБОУ ВО РГСУ,
Москва, Россия, iesokol@yandex.ru.*

Мы часто замечаем следующие проявления у подростков в школе: дефицит внимания, когнитивные нарушения, отсутствие мотивации и негативное настроение – все это отрицательно сказывается на школьном развитии. Часто неясно, какие факторы, связанные со школой, влияют на умственное развитие детей, и какие профилактические меры и вмешательства в школе могут быть эффективными.

Проблемы с психическим здоровьем увеличивают риск повторения оценок, прогуливания и бросания школы. Риск развития интернализирующей или экстернализирующей проблемы психического здоровья может быть уменьшен благодаря изменениям в школьной среде и реализации научно обоснованных школьных программ.

Врачи в сотрудничестве с психологами должны помогать учителям распознавать и решать проблемы психического здоровья среди детей и подростков, которых они обучают, чтобы обеспечить своевременное выявление факторов стресса в школе и принятие необходимых мер и вспомогательных средств. В частности, положительный вклад может

внести вступительный экзамен в школу и проверка факторов риска в школе. В школах должны быть реализованы основанные на фактических данных профилактические программы, и дальнейшие цели должны быть полезны для изменения школьной среды.

Одной из задач школ является поддержка психически здорового развития детей во время их взросления, поскольку школа – это место, где дети и подростки проводят большую часть своего времени – в сочетании с социальным опытом и проблемами, потребностями в обучении и умственной перегрузкой и психологическим стрессом [1].

Цель данного обзора – объяснить факторы школьной обстановки, которые влияют на психическое здоровье, и важность проблем психического здоровья для школьного развития учащихся. На основе выборочного обзора мы рассмотрим примеры эмпирических результатов в общих проблемах психического здоровья (гиперкинетические расстройства, специфические нарушения развития школьных навыков, депрессия), которые показывают связь школьных факторов и проблем психического здоровья.

Гиперкинетическое расстройство (ГКР) является одной из наиболее распространенных проблем психического здоровья, распространенность которой составляет 1–6 %. Ключевые симптомы включают выраженную гиперактивность, синдром дефицита внимания и повышенную импульсивность. Дети с ГКР легко отвлекаются, подпрыгивают в классе, громко разговаривают во время урока, могут сосредоточить свое внимание только на короткий промежуток времени, пропускают важную информацию в классе, мешают другим ученикам, бросают учебные материалы или опрокидывают стулья. Соблюдать базовое требование школы – быть способным придерживаться структурированного поведения в течение нескольких часов и сосредоточить свое внимание – это слишком много просить у детей с ГКР [2]. Учителя испытывают и описывают гиперкинетическое поведение как разрушительное и стрессовое. Дети с ГКР сильно страдают, когда замечают, что они «другие» и не способны контролировать свое поведение. Их раздражают другие ученики. Если симптомы сохраняются, такие дети часто становятся социально изолированными, другие ученики не приглашают их играть, а взрослые наказывают их за такое поведение. При поступлении в школу родителям и детям следует дать совет относительно диагностических и терапевтических вариантов, если есть признаки ГКР.

Специфические нарушения развития школьных навыков

Существенные проблемы в обучении чтению, арифметическим навыкам и правописанию в соответствии с конкретными нарушениями развития схоластических навыков и специфическими расстройствами обучения. Эти расстройства обучения встречаются с частотой 4–6 % соответственно. В специальной медицинской практике дети часто ис-

пытывают сильную головную боль или боль в животе, для которых при последующем осмотре не было выявлено никаких физических корреляторов. Ученики с выраженным расстройством развития часто избегают посещать школу, что может привести к нескольким неделям отсутствия.

При обучении подростков с нарушениями обучения очень важно своевременно выявлять беспокойство, плохое настроение или негативные мысли у подростков и своевременно начинать меры поддержки [2].

Депрессивные расстройства

Во всем мире распространенность депрессивных расстройств в детском и подростковом возрасте составляет 4–5 %. Девочки страдают в два раза чаще, чем мальчики. Основными симптомами являются трудности с концентрацией внимания, отсутствие самооценки, плохое настроение, безрадостность, потеря активности и интересов, социальная самоотдача, отказ от досуга, изменения в аппетите, нарушение сна и суицидальные мысли в умеренных и тяжелых формах. Депрессия в подростковом возрасте является одним из главных факторов риска самоубийства в этой возрастной группе. Депрессия в значительной степени влияет на психосоциальное и школьное развитие подростков. Они увеличивают риск повторения в течение года, исключения из школы и получения специального образования. Причинами могут быть нейрокognитивные нарушения, которые часто сопровождают депрессию, такие как снижение внимания, нарушение способности организовывать свою работу и нарушение функции памяти. Школьные факторы, которые смягчают взаимное влияние между депрессивным расстройством и школьной успеваемостью, включают школьный климат и школьную связанность. Если оба фактора слабо выражены, тогда риск развития депрессивного расстройства увеличивается [3].

На сегодняшний день в медицине человека остается неизвестным, какие связанные со школой факторы повышают риск развития проблем психического здоровья, а какие являются защитными и помогают детям и подросткам расти психически здоровыми. Фундаментальный вопрос, который возникает, заключается в том, как медицина и педагогика могут более тесно сотрудничать, чтобы снизить риск развития проблем с психическим здоровьем, а также заботиться о психически больных детях и подростках и обеспечивать их лечение с позиции целостного подхода. Ввиду высокого уровня проблем с психическим здоровьем использование профилактических методов в школе для снижения риска развития психического заболевания или его повторения является междисциплинарной проблемой, которую невозможно решить с помощью только методов педагогики.

Литература

1. *Sokolovskaya I.E.* Substantive (content-related) characteristics of deviant behavior as a social and psychological phenomenon /group of authors/

- International journal of environmental & science education. 2016. Vol. 11. № 4.
2. *Sokolovskaya I.E.* The Eco-Psychological Approach in the Psychological Follow-Up Program for Children with Limited Abilities/Group of authors/ Ekoloji. 2019. Issue 107. P. 659–664. Article No: e107083
 3. *Sokolovskaya I.E.* The Eco-Psychological Approach: Designing Parent Education and Support Programs in an Inclusive School/Group of authors/ Ekoloji. 2019. № 28(107). P. 737–742.

Особенности сформированности эмпатии и тревожности в подростковом возрасте

Соломка О.В.

студент 4 курса факультета «Спортивный менеджмент, педагогика и психология», ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия, zmdks@mail.ru

Научный руководитель – Дубовова А.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Краснодар, Россия, dubovova@list.ru

Подростковый возраст является одним из наиболее сложных периодов в развитии человека. В традиционной классификации он начинается в 11–12 лет и заканчивается в 14–15 лет. Главная особенность подросткового возраста – резкие, качественные изменения, затрагивающие все области развития ребенка. К одним из ключевых характеристик подросткового возраста относятся особенности развития эмоциональной сферы, в частности эмпатии и тревожности. Эмпатия в психологии рассматривается как отзывчивость человека на переживания другого; как разновидность социальных эмоций, основанная на механизме децентрации и выражающаяся в высших личностных формах поведения: сочувствии, сопереживании, сострадании, сорадовании [1]. Эмпатия играет важную роль в сфере общения подростка. Необходимость проявлять эмпатию возникает с потребностью подростка в принадлежности к значимой для него социальной группе. Высокий уровень сформированности эмпатии позволяет подростку не только успешно реализовывать свою потребность в общении со сверстниками, но и выстраивать отношения с родителями, учителями.

Тревожность – это устойчивая черта личности, которая проявляется как склонность, предрасположенность испытывать тревогу в ситуациях, объективно не являющихся угрожающими. Также тревожность может быть одной из причин, по которой подросток часто видит беспочвенную угрозу, которая становится источником проблем в разных сферах жизни.

недеятельности, в том числе и общения, так как в подростковый период общение со сверстниками становится ведущей деятельностью [3; 4].

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью эмпирического изучения особенностей сформированности тревожности и эмпатии у подростков 11 и 12 лет (5 и 6 класс – 1 и 2 год обучения в средней школе), а также установлением возможности существования связи между подростковой эмпатией и тревожностью.

Цель исследования заключалась в изучении особенностей сформированности эмпатии и тревожности в подростковом возрасте.

В исследовании принимали участие 50 человек. Выборку составили 25 учащихся 5 класса и 25 учащихся 6 класса МАОУ «Гимназия № 25». Возрастной диапазон испытуемых от 11 до 12 лет.

В ходе выполнения эмпирического исследования были использованы следующие методики:

1. Опросник «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» (И.М. Юсупов).
2. «Тест школьной тревожности» Филлипса.

Анализ результатов по показателям эмпатии выявил у учащихся 5 и 6 классов средний уровень. Это свидетельствует о нормальной сформированности эмпатических способностей у подростков. Изучая отдельные показатели эмпатии, мы выяснили, что у подростков наиболее сформирована эмпатия в отношении родителей и детей. Статистически достоверно изучаемые группы респондентов по сформированности эмпатии не отличаются. Но анализируя особенности встречаемости высоких значений показателей эмпатии внутри каждого класса, было установлено, что у учащихся 5 класса наименее выражена эмпатия со стариками, а у 6 класса – эмпатия с животными и с героями художественных произведений. Из этого возможен вывод о том, что подростки в большей степени склонны сочувствовать людям близких к ним социальных и возрастных групп – членам своей семьи, родителям, братьям-сестрам и сверстникам.

В ходе анализа результатов исследования тревожности было установлено, что у подростков 11 и 12 лет преобладает нормальный уровень тревожности, между группами также не было выявлено статически достоверных различий. Также было получено, что в 5 классе процент учащихся с повышенным и высоким уровнем тревожности статистически выше, чем в 6 классе. Наибольшим источником переживаний для подростков 11 лет являются: социальный стресс, страх самовыражения, а также проблемы и страхи в отношениях с учителями. По нашему мнению, это связано с тем, что учащиеся 5 класса находятся в периоде адаптации к средней школе. Новые учебные предметы и учителя, изменение привычного распорядка дня – эти и другие новшества, приходящие в жизнь подростка с началом средней школы, представляют собой источник тревожности.

Корреляционный анализ между показателями эмпатии и тревожности позволил выявить у учащихся 5 класса наличие обратной связи между

уровнем эмпатии с детьми и компонентами тревожности: общая тревожность в школе; переживание социального стресса; страх самовыражения; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; общий уровень тревожности. Чем выше эмпатия в отношении детей, тем ниже тревожность подростка в школе, в социальных ситуациях, ниже сопротивляемость стрессу. Также эмпатия к детям снижает общий уровень тревожности. По мнению Н.И. Волчковой, развитая эмпатия у подростка способствует общительности, установлению дружеских отношений [2]. А так как общение с одноклассниками играет не меньшую роль в психологическом самочувствии подростка, чем другие факторы школьной жизни, мы предполагаем, что эмпатия к детям выступает ресурсом, снижающим тревожность.

У учащихся 6 класса наблюдается иная картина – чем выше эмпатия, тем выше тревожность. Чем выше способность подростка сопереживать животным, тем более он склонен переживать тревогу в ситуациях самовыражения, проверки своих знаний. У таких подростков выше уровень школьной и общей тревожности. Наличие эмпатии к незнакомым или малознакомым людям также повышает вероятность тревожности, связанной с ситуациями школьной жизни. Подростки с развитой эмпатией к старикам склонны к тревожности, связанной со страхом несоответствия ожиданиям окружающих и низкой сопротивляемостью физиологическому стрессу.

По нашему мнению, причина наличия обратной корреляционной связи между компонентами эмпатии и тревожности у учащихся 5 класса (11 лет) связана с тем, что они находятся в самом начале подросткового периода и склонны испытывать меньшую тревожность за счет высокой ориентации на общение со сверстниками или детьми младшего возраста (братьями, сестрами, друзьями). Общительность и способность дружить помогает им чувствовать себя более комфортно и уверенно в школе, в ситуациях, связанных с социальным взаимодействием. На данном возрастном этапе еще не в полной мере ощущается влияние подросткового кризиса, тогда как у учащихся 12 лет (6 класс) уже начинает активнее меняться восприятие себя и других. Поэтому подростки 12 лет в большей степени ориентированы на внешнюю оценку своих успехов и неудач, испытывают тревогу в ситуациях, когда нужно выразить себя, продемонстрировать свои знания. Индикатором успеха в классном коллективе становится реакция окружающих, особенно сверстников, одноклассников. И вероятность того, что личность или знания подростка будут подвергнуты негативной оценке, способствует повышению уровня тревожности.

Литература

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства. М.: ИНФРА, 2017.
2. *Волчкова Н.И.* Особенности эмпатии у современных подростков // Психология, социология и педагогика. 2012. № 6.

3. *Кириллина С.А.* Социально-психологический анализ детерминанты переживаний тревоги у подростков // Национальный психологический журнал. 2013. № 4 (12).
4. *Распопова А.С., Габрелян С.Г.* Особенности школьной тревожности в подростковом возрасте // Актуальные проблемы реализации социального, профессионального и личностного ресурсов человека. Материалы III Всероссийской (заочной) научно-практической конференции с международным участием / Под ред. Е.В. Харитоновой, Л.А. Эртель. Краснодар: ИЭиУ МиСС, Парабеллум, 2015.

Особенности взаимосвязи самооотношения и агрессивности в подростковом возрасте

Степовой С.А.

студент 4 курса факультета «Спортивный менеджмент, педагогика и психология», ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия, stepovoj1998@yandex.ru

Научный руководитель – Харитоновна И.В.

доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия, haritonova_ir@rambler.ru

Самоотношение подростка – это неотъемлемая часть психически верного функционирования индивидуума. Она позволяет подростку адаптироваться в обществе и проявляться в различных интересующих его сферах. Формирование самооотношения – сам по себе процесс сложный, а если есть какие-либо факторы, препятствующие нормальному становлению самооотношения (часто агрессия является таким фактором), то психолог обязан оказать помощь подростку. Поскольку только в этом случае мы можем рассчитывать на перспективное воспитание полноценной личности.

Подростковый возраст – острый переход от детства к зрелости, в котором переплетаются двойственные идеи и склонности. Для этапа подобной сложности образцово-показательны как позитивные (увеличение самостоятельности, увеличение содержательности отношений с людьми, расширение сферы деятельности), так и отрицательные (дисгармоничность в строении личности, свертывание некогда ранее закрепленной системы интересов и ценностей, протестующий характер поведения) проявления [1; 3]. В это время заканчивается разработка модели поведения, которая может оказывать воздействие на физиологическое и психическое здоровье, на дальнейшую общественную и личную жизнь.

Агрессивность выступает как способ защиты в условиях социального взаимодействия на основе недостаточного понимания психологических основ функционирования общества и незрелости собственных персональных качеств [2]. Негативное отношение к себе, низкая само-

оценка выполняется подростком через совершение антисоциальных действий, актов враждебного поведения. Агрессивность – личностная черта, заключающаяся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для достижения своих целей [4].

Самоотношение – это специфичный вид «эмоционального опыта», в котором отображается собственное отношение человека к тому, что он изучает, понимает, «открывает» по отношению к себе [1]. Самоотношение есть личностное образование, а потому его структура и содержание могут быть обнаружены лишь в контексте подлинных жизненных взаимоотношений субъекта, «социальных обстоятельств его развития» и деятельностей, за которыми стоят мотивы, связанные с самореализацией субъекта как личности [2].

Цель нашего исследования определена как изучение особенности взаимосвязи самоотношения и агрессивности подростков.

Для решения определенных задач нами применялись такие методы психодиагностики, как методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС), тест агрессивности «Опросник Л.Г. Почебут».

Выборку составляли 50 учащихся 7-х классов МБОУ СОШ № 14 имени Героя Советского Союза Александра Матвеевича Матросова, из них 23 мальчика и 27 девочек. Возрастной диапазон испытуемых охватывал возраст от 12 до 13 лет.

Используя корреляционный анализ, мы обнаружили обратную связь между показателями саморуководства и вербальной агрессии у подростков. Использование словесных оскорблений в отношениях между подростками и окружающими их людьми будет гораздо менее выраженным при наличии способности контролировать эмоциональные реакции, умения быстро приспособиться к новым условиям, при достаточном волевом контроле, направленном на преодоление внешних и внутренних барьеров на пути к достижению цели. Прямая корреляционная взаимосвязь между показателями внутренней конфликтности и предметной агрессии у подростков свидетельствует о том, что наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с самим собой, выраженность склонностей к самокопанию и рефлексии провоцирует явление предметной агрессии. Степень предметной агрессии зависит от эмоционального поля подростка, степени адаптированности, адекватной оценки своих достижений и усилий, чувства баланса между личным потенциалом и требованиями окружающей реальности.

Проведенный нами корреляционный анализ также определил, что показатели в выборке мальчиков-подростков имеют прямую взаимосвязь между компонентами самоотношения с компонентами агрессивности: замкнутость коррелирует с самоагрессией. Подростки, которые находятся под влиянием суждений со стороны других людей или имеют явно выраженную потребность в одобрении, или которые излишне критичны по отно-

шению к самому себе, могут пребывать в состоянии несогласия с собой. Прямая взаимосвязь показателей внутренней конфликтности и вербальной агрессии свидетельствует о том, что чем выше негативные установки подростков, подчиненность привычным ситуациям, чем больше проблем с адаптацией к новым условиям, тем выше уровень вербальной агрессии.

У девочек подросткового возраста были выявлены следующие корреляционные взаимосвязи. Прямая связь показателей самоуправления и самоагрессии указывает на то, что увеличение внутренней неустроенности, разногласия с самим собой, агрессия по отношению к себе увеличивают способность контролировать себя, умение гармонично формировать свое поведение и прогнозировать свои действия в отношениях с другими людьми.

Прямая связь показателей внутренней конфликтности и вербальной агрессии показывает, что в выборке девочек при повышении вербальной агрессии повышаются противоречия внутри личности. Были установлены статистически значимые обратные взаимосвязи между показателями самопривязанности, самоагрессии и эмоциональной агрессии. Это свидетельствует о том, что чем выше у девочек-подростков желание измениться и стремиться к безупречному «Я», тем меньше человек чувствует внутреннюю несогласованность, у него работают механизмы психологической защиты, ниже проявления эмоционального отчуждения, враждебности, подозрительности по отношению к окружающим.

Таким образом, полученные нами результаты исследования могут быть использованы для контроля агрессивного поведения подростков путем коррекции их самооношения в ходе психолого-педагогического воздействия.

Литература

1. *Авдулова Т.П.* Психология подросткового возраста: Учебное пособие. М., 2015.
2. *Бандура А.* Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 1999.
3. *Волков Б.С.* Психология подросткового возраста (для бакалавров). М., 2018.
4. *Гусейнов А.Ш.* Протестное поведение как угроза личной и социальной безопасности. Сочи, 2010.

Увлеченность подростков компьютерными играми и значимые взрослые

Суннатова Р.И.,

*доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник
ФГБНУ «ПИ РАО», Москва, Россия, sunrano@mail.ru*

Использование современных компьютерных технологий практически во всех сферах деятельности человека – уже свершившийся факт.

Вместе с несомненным положительным значением компьютеризации следует отметить нежелательные последствия этого процесса, влияющие на социально-психологическое здоровье, а именно возникновение компьютерной зависимости. Одной из задач специалистов является выявление пользователей с повышенным риском развития компьютерной аддикции или зависимости от социальных сетей и прицельное использование профилактических мероприятий. Перспективным подходом в решении ряда практических задач профилактики компьютерной зависимости подростков может рассматриваться возможность выявления личностного ресурса как условия предупреждения подобного рода нарушений в поведении подростков. Основная идея этого подхода заключается в том, чтобы «успеть» выявить у подростков те начинающиеся внутриличностные изменения, которые при неблагоприятных условиях, как внешних, так и внутренних, могут предопределить дальнейшее развитие личности в деструктивной модели поведения. В рамках предлагаемой информации мы остановимся на возможном влиянии на возникновение компьютерной зависимости характера отношения значимых взрослых: родителей и педагогов.

Методика, рабочее название которой: «Личностные особенности, как предикторы ненормативного поведения», включает в том числе шкалу «Увлеченность компьютерными играми и просмотром социальных сетей». Для определения степени увлеченности компьютерными играми и социальными сетями нами были выделены четыре фактора, которые и легли в основу субшкал предлагаемой методики.

1. Эмоциональный аспект. Высокий уровень эмоциональной привлекательности компьютерных игр, общения в соцсетях и просмотров видео для респондента выступает в определенной мере средством разрядки психоэмоционального напряжения, которая приводит к ощущению эмоционального подъема, что является притягательным, привязывающим пользователя к гаджетам и компьютеру.
2. Поведенческий аспект. Позволяет выявить наличие в поведении подростка подчинения интернет-технологиям, а не необходимости выполнения учебных заданий, которые обучающийся должен выполнять, а также обязанностям семейной жизнедеятельности.
3. Физиологический аспект. Наличие физиологических симптомов (напряжение в глазах или в спине, онемение в руках и т.п.), свидетельствующих о том, что необходимо серьезное внимание со стороны близких взрослых к излишней увлеченности/зависимости обучающегося современными гаджетами.
4. Личностный аспект – выявление возможности компенсации социальной неадаптированности и трудностей реализации удовлетворения

потребностей подростка и его желаний, иными словами, своеобразный уход от трудностей реальной жизни в более яркую и интересную виртуальную реальность, где удастся самореализоваться и обрести необходимую для подростков успешность; его желание нравиться самому себе, что приводит к тому, что взаимодействие с компьютером становится ведущей потребностью в жизни подростка.

Результаты по первым трем апробациям, обоснование опросника и шкал представлены в статье [4]. В рамках четвертого пилотного исследования нами проведен опрос по создаваемой методике на 402 обучающихся Московской школы.

На всех этапах адаптации опросника обучающихся нескольких старших классов до предъявления инструкции информировали об исследовательских и методических задачах. Мы обращались к старшеклассникам с просьбой отмечать те утверждения, которые вызывают сложности в понимании, а также по завершению работы с опросником написать комментарии и возможные рекомендации для нас. Комментарии старшеклассников к утверждениям помогали «увидеть» оцениваемые психологические реалии глазами самих подростков и внести при необходимости соответствующую редакцию.

На основе анализа ответов старшеклассников в четвертую версию опросника были добавлены две шкалы: неудовлетворенность отношением учителей к обучающимся; неудовлетворенность отношением к подростку в семье. Основным содержательным аспектом утверждений этих двух шкал являются озвученные мысли старших подростков о том, что когда значимые взрослые (родители и учителя) относятся пренебрежительно к их личным чувствам и оценивают их как капризы, бунт или как нечто несерьезное, то это, по словам подростков, «отбивает желание что-либо вообще потом делать или стараться». С другой стороны, когда взрослые доверяют, верят и «вообще видят в нас личность и уважают», то «хочется еще лучше подготовить домашнее задание, лучше себя вести и т.п.». Как правило, неудовлетворенность отношениями в этом возрасте может выступать достаточно серьезным внутренним условием для возможных нарушений в успешности социализации подростка. Например, уход в себя или/и неприятие себя. На важность этого аспекта указывают не только рассуждения и откровения подростков, но и многие данные психологических исследований [1; 2; 3].

Результаты дескриптивной статистики, приведенные в таблице, свидетельствуют о достаточной надежности полученных данных и позволяют перейти к постановке исследовательских гипотез. Мы предположили, что возможна значимая связь между неудовлетворенностью подростков отношением значимых взрослых и увлеченностью компьютерными играми и просмотром социальных сетей.

Таблица

**Показатели дескриптивной статистики
по анализируемым шкалам методики**

		Асимметрия	Ошиб ассим	экс-цесс	Ошиб экс	Альфа Кронбаха
1	Увлеченность компьютерными играми	,099	,122	-,382	,243	,796
2	Неудовлетворенность отношением учителей к обучающимся	,146	,122	-,420	,243	,701
3	Неудовлетворенность отношением к подростку в семье	-,457	,122	-,319	,243	,737

Склонность к компьютерной зависимости и неудовлетворенность отношением учителей получила коэффициент корреляции Спирмена, равный ,458, и соответственно неудовлетворенность отношением в семье ,431 (корреляции значимы на уровне 0,01). Полученные значения корреляций позволяют утверждать, что, как и говорили подростки, характер отношения значимых взрослых можно рассматривать и как ресурс, и как некий блок в ближайшем окружении подростка для его развития. Блоком выступает излишне опекающее отношение значимых взрослых, а также авторитарный стиль отношения, в рамках которого происходит депривация потребности ребенка в уважении себя как личности. Отношение значимых взрослых, которому характерно создание у обучающихся чувства веры в свои возможности, создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия; способность взрослых воздерживаться от вмешательства и давления, уважение к свободе выбора ребенка, отказ от манипулирования предполагают Быть рядом с ребенком, со-действовать, со-трудничать, со-проводать его, особенно при решении затруднительных жизненных ситуаций, можно рассматривать как ресурс для развития нормативного поведения детей и подростков. И еще одно важное составляющее конструктивного отношения – «принятие другого таким, каков он есть» – в этой, ставшей обиходной фразе утрачивается идея, что значимый взрослый в процессе взаимодействия с ребенком способствует личностным позитивным трансформациям. В таком случае возникает необходимость анализа, что именно взрослыми безусловно принимается в ребенке, а что становится «целью» воздействия для обеспечения его личностных позитивных изменений. Слово «принятие» относится к безоценочному отношению к собственно личности ребенка или подростка. Очевидно, что взаимодействие педагогов и родителей с детьми пронизано оценкой его активности, включая его успехи/неуспехи в учебной деятельности, а также поведения. Более того, дети нуждаются в оценке, как обратной связи, благодаря которой они информированы и сориентированы по поводу своих активностей. Суть принятия ребенка/подростка таким, каков он есть, заключается в оценке исключительно его действий, поступков, результатов активно-

стей, намерений, но ни в коем случае собственно его личности. Можно оценить: «контрольная работа выполнена хорошо/плохо», но недопустимо «ты хорошо/плохо выполнил контрольную работу». Исключение личного местоимения в обращении и фокусировка на действии, защищая личность подростка, реализует безусловное принятие самой личности, при этом сохраняется необходимость и важность обратной связи от значимого взрослого. Таким образом, обратная связь включает необходимость не только оценки, но и информации, включая обсуждение различного рода ошибок. Процесс обучения, а тем более детей, включает возможность ошибок, погрешностей, неточностей. Таким образом, «объектом» оценивания могут быть активности, исходящие от субъекта деятельности, но ни в коем случае не сама Личность.

Литература

1. *Богданович Н.В., Делибалт В.В.* Специфика основных направлений деятельности психологов в системе профилактики правонарушений и защиты интересов детей // Итоги и перспективы реализации важнейших положений национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы: Сборник материалов конференции / Под ред. З.Ф. Драгункиной, В.В. Рубцова, Г.В. Семьи, А.С. Дубовик, А.А. Шведовской. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 84–85).
2. *Падун М.А.* Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы // Психологический журнал. 2019. Том 40. № 3. С. 31–44.
4. *Рубцова О.В., Панфилова А.С., Артеменков С.Л.* Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры «Dota 2») // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 137–148. doi:10.17759/pse.2018230112
5. *Суннатов Р.И.* Психологическая диагностика личностного ресурса как одно из условий психолого-педагогической коррекции и предупреждения девиантного поведения подростков [Электронный ресурс] // Журнал «Общество: социология, психология, педагогика». 2019. № 8. URL: <http://dom-hors.ru/vipusk-8-2019-spp/>

Образ родителя в подростковом возрасте

Талызина Ю.А.

*студент факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
juliatalyzina@yandex.ru*

Научный руководитель – Шаповаленко И.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой «Возрастная психология имени
профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, shapovalenkoiv@mgppu.ru*

Детско-родительские отношения занимают значительный период в жизни подростка, поэтому данная проблема широко освещена как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Большинство авторов подчеркивают важность именно детско-родительских отношений и их значение в жизни человека.

В зарубежной литературе при изучении детско-родительских отношений прослеживаются два основных подхода: психоаналитический и гуманистический.

В психоаналитическом подходе (З. Фрейд, А. Фрейд) отношения между ребенком и родителем рассматриваются в качестве главного фактора детского развития [1].

Подходы к проблеме детско-родительских отношений также были разработаны Э. Эриксеном, Э. Фроммом, Д. Боулби, К. Роджерсом и другими представителями психоаналитического подхода.

В научных трудах Э. Эриксона и Э. Фромма описывались влияния жизненных условий, как прошедших, так и настоящих, на поведение ребенка.

Э. Эриксон указывал, что в детско-родительских отношениях существует двойственность позиций. Родители, с одной стороны, должны оберегать ребенка от опасностей, с другой стороны, должны предоставлять ему свободу.

Э. Фромм, рассматривая родительские отношения как фундаментальную основу развития ребенка, усматривал различие между особенностями материнского и отцовского отношения к ребенку в том, что материнская любовь безусловна (мать любит своего ребенка за то, что он есть), в то время как отцовская любовь обусловлена (отец любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания) [2].

Д. Боулби и М. Эйнсворт характеризуют привязанность ребенка к матери как стремление к познанию, риску, волнующим ситуациям и как стремление к защите и безопасности, что побуждает ребенка то к отдалению от родителей, то к сближению с ними [1].

В гуманистической психологии К. Роджерс описывал безусловное внимание родителя к ребенку, которое не зависит от совершаемых им поступков и дает полноценное развитие личности ребенка [3].

В отечественной психологии признается, что в развитии ребенка ведущее место занимает общение с родителями (Л.С. Выготский, А.Н. Запорожец, М.И. Лисина, И.В. Дубровина, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.).

Взаимоотношения родителей с подростком имеет важное значение в формировании образа родителей у детей подросткового возраста. Так, Л.С. Выготский связывал «образ» с прохождением подростками нового этапа развития, где отчужденное, негативное и протестное поведение по отношению к родителям помогает формироваться личностным новообразованиям [2]. Д.Б. Эльконин выделял важность принятия родителями «чувства взрослости» у подростков.

В современных научных трудах также изучается образ родителя.

О.А. Карабанова выделяет образ родителя как интегративный показатель детско-родительских отношений и образ системы семейного воспитания. Роль образа родителя и ребенка в детско-родительских отношениях состоит в ориентировке в данной системе отношений с целью достижения согласованности и сотрудничества в решении задач совместной деятельности и обеспечения необходимых условий для гармоничного развития ребенка [4].

Однако проблема образа родителей в подростковом возрасте остается малоизученной. Поэтому целью нашей научной работы является определение тенденции трансформации образа родителя при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту. В исследовании мы опираемся на периодизацию подросткового возраста как эпохи Д.Б. Эльконина: младший подростковый возраст (11–15 лет, учащиеся 6–7 класса школы), старший подростковый возраст (16–17 лет, учащиеся 10 класса).

Проблема исследования заключается в следующем:

1. Как изменяется образ родителя при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту?
2. В чем состоят различия восприятия подростками образа родителя матери и отца?
3. В чем состоят гендерные различия восприятия родителя (образа матери и образа отца)?

При этом задачами работы станут анализ понятия «образ родителя» в системе детско-родительских отношений и выявление тенденции его трансформации в подростничестве.

При проведении эмпирического исследования будут использованы методики:

1. Опросник «Подростки о родителях» (ADOR).
2. Модифицированный вариант теста М. Куна «20 утверждений».
3. Опросник «Взаимодействие “родитель-ребенок”» (BPP, вариант для подростков) И.М. Марковской.

Литература

1. Боулби Д. Привязанность. М.: Гардарики, 2003.
2. Фомичева Л.Ф. Образ родителей и представленность отношений с ними у подростков // Психологическая наука и образование. 2005. № 3.

3. *Фромм Э.* Гуманистический психоанализ. СПб.: Питер, 2002.
4. *Шнейдер Л.Б.* Семейная психология. М., 2006.

Влияние воспитательной деятельности с использованием интернета на развитие самопонимания младшего подростка

Тасимова Н.В.

*аспирант факультета педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
Ульяновск, Россия, tasimova.nad@ya.ru*

*Научный руководитель – Поляков С.Д.
доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО
«УлГПУ им. И.Н. Ульянова», Ульяновск, Россия*

Развитие общества в сторону формирования новой среды жизнедеятельности человека – интернета, ставит перед педагогическим сообществом задачу по изучению данного феномена и включения его в воспитательную деятельность.

Формулируя понятие «воспитательной деятельности с применением интернета», нами был проведен анализ понятийного поля воспитания (Ю.К. Бабанский, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков, С.М. Юсфин, Г.К. Селевко, В.А. Каравковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Х.Й. Лийметс, В.И. Андреев), роли интернета в социализации (А.В. Мудрик, В.А. Плешаков, А.Е. Войскунский). В результате было сформулировано следующее рабочее определение: воспитательная деятельность с использованием интернета – это деятельность педагога, направленная на организацию взаимодействия воспитателя и воспитанника в киберпространстве и реальных делах с целью развития личности или отдельных личностных качеств.

Рассматривая характеристики разных возрастных периодов, нами было определено, что наиболее эффективной будет воспитательная деятельность с использованием интернета для детей подросткового возраста, так как она позволяет решать актуальные вопросы по развитию личности. По мнению Л.С. Выготского, в подростковом возрасте происходит смена доминанты в структуре процесса развития, что обусловлено несовпадением «трех точек созревания: половое созревание начинается и завершается раньше, чем наступает окончание общеорганического развития подростка, и раньше, чем подросток достигает окончательной степени своего социально-культурного формирования» [1]. Данный период отличается интенсивным развитием самосознания: происходит становление субъектности, активное изменение Я-образа, развитие

всех видов самооценок (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Г.А. Собиева, А.П. Гуркина, Р. Бернс, А.А. Реан, Е.И. Петанова, Ж.К. Дандарова).

Нами было сделано предположение, что построение воспитательной деятельности с использованием интернета, основной целью которой является развитие самопонимания младшего подростка, должно быть построено на основе трактовки самопонимания как психолого-педагогической категории.

Изучение психолого-педагогической литературы по сущности и структуре самосознания (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.В. Столин и др.), понимания, в том числе с операциональной точки зрения (А.А. Брудный, В.В. Знаков, Е.Г. Белякова, А.А. Бодалев, М.Е. Бершадский) позволили определить самопонимание как процесс мыслительной деятельности человека, направленной на самого себя, включающий в себя когнитивную и эмоционально-ценностную составляющие, связанный с усвоением нового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений.

За основу фаз самопонимания нами было взято операциональное определение понимания (по М.Е. Бершадскому), которое связано с выделением его фаз или этапов: предпонимание, характеризующее исходное когнитивное состояние ребенка, от которого зависит успешность понимания новой информации, генетическое понимание, структурное понимание, системное понимание [3]. По аналогии нами были определены следующие фазы самопонимания:

- Генетическое самопонимание – получение и осмысление нового знания о самом себе, то есть самопознание, и эмоционально-ценностное отношение к этому знанию.
- Структурное самопонимание – включение нового знания, представления в систему знаний и представлений о себе, появление устойчивого ценностно-смыслового отношения к нему.
- Системное самопонимание самого себя, то есть сложившаяся Я-концепция (самосознание).

Фазы или этапы самопонимания соотносятся с фазами понимания, которые идут параллельно и взаимно дополняют друг друга.

Исходя из данной структуры самопонимания, нами были определены основные механизмы оценки результативности воспитательной деятельности:

1. Самооценочная методика, разработанная на основе репертуарных решеток Дж. Келли [2].
2. Аудиосочинение «Я».
3. Составление подростками схемы своего Я.

Выборка пилотажного исследования составила 57 человек, из них 31 девочка, 26 мальчиков. Средний возраст – 11,8 лет. Результаты анализа (Microsoft Excel и Statistica):

- В основном восприятие себя в реальной жизни и в интернете примерно одинаково (максимальная разница в оценке составляет 3 балла, средняя 0,8 балла в 5-балльной системе).
- Количество конструкторов в схеме «Я» и аудиосочинении составляет от 1 до 10, средний показатель 6–7.

С младшими подростками в условиях летнего оздоровительного лагеря на базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования города Ульяновска «Центр детского технического творчества № 1» был проведен ряд мероприятий, направленных на развитие самопонимания. Основное направление – это моделирование «оффлайн» многопользовательской игры-мира и взаимодействие в ней игроков (подростков).

Выборка составила 37 человек, из них 19 девочек, 18 мальчиков, средний возраст 11,6 лет. Результаты анализа:

- Восприятие себя в реальной жизни и в интернете примерно одинаково (максимальная разница в оценке составляет 1 балл, средняя 0,3 балла в 5-балльной системе).
- Количество конструкторов в схеме «Я» и аудиосочинении составляет от 5 до 15, средний показатель 8–9.
- Увеличилась детализация в схеме «Я», по каждому конструктору дети представляли по 2–9 пояснений, примеров.

Проведенное исследование показывает, что при организации воспитательной деятельности с опорой на педагогические традиции (идея «коллективного творческого воспитания» [4]) и с использованием современных средств получения информации и способов общения позволяет через многогранный процесс приобретения в киберпространстве опыта отношений и взаимодействия решать вопросы развития подростка, соответствующие его психовозрастным и социальным особенностям. А именно на развитие самости подростка: самосознания, саморазвития, саморегуляции, самопрезентации, самореализации, самоопределения и т.д.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология. 1984. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/VPp-1929/VPp-504.htm#n27> [дата обращения: 20.08.2019].
2. *Джордж Келли.* Теория личности (теория личных конструкторов). СПб: «Речь», 2000. 249 с.
3. Мониторинг когнитивной сферы: понимает ли ученик то, что изучает? Серия «Библиотека образовательных технологий». М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. 176 с.
4. *Поляков С.Д.* Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. Библиотека журнала «Директор школы». М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. 176 с.

Готовность к профессиональному самоопределению подростков. Опыт современных зарубежных исследований

Умнова О.И.

*студент факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
o.yagozinskaya@gmail.com*

Научный руководитель – Кузнецова О.В.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
возрастной психологии имени профессора
Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, kuznecovaov@mgppu.ru*

В современном мире все большую значимость приобретает проблематика выбора профессионального пути. Подростки 21 века совершают его в условиях «текущей современности» (Zygmunt Bauman, 2007) – непостоянного, быстро изменяющегося мира, где социальные, идеологические и организационные рамки стали более расплывчатыми (Guichard, 2015). От человека требуется готовность к любым изменениям жизни и освоению новых технологий (А.Г. Асмолов). Все это усложняет и без того непростой процесс профессионального самоопределения. Переживания, связанные с представлениями о себе, неуверенность в своих силах, наличии способностей и личностных качеств, необходимых для реализации себя в желаемой профессии, занимают второе место по значимости после проблемы отношения со сверстниками (О.Е. Комолов). Что не удивительно, ведь именно в этот период, как отмечает Л.И. Божович, самоопределение становится эмоциональным центром социальной ситуации развития и предполагает выбор старшеклассниками своей будущей профессии. В этой связи большое значение приобретает профориентационная работа, проводимая с подростками в школах и учреждениях дополнительного образования.

Изучение зарубежного опыта в этой сфере и стало задачей данного исследования.

В последние годы большой интерес вызывает финская система образования. Надо отметить, что профессиональное консультирование является неотъемлемой частью программы для учащихся старших классов.

Проблему готовности к профессиональному самоопределению исследовали М. Мерилайнен, Х. Пухака и Х-М. Синконен (Восточный Финский Университет). В исследовании, проведенном в 2014 году, приняли участие 216 старшеклассников одной из школ Финляндии. Целью данного исследования стало выявление личностных качеств, навыков и умений, необходимых на разных этапах принятия решения о будущей

профессии (предварительный сбор информации, глубокое исследование и совершение выбора). Были выделены три группы, различающиеся по способу принятия решения: ведомые (followers), осторожные (cautious decision-makers) и целеустремленные (goal-oriented decision-makers).

Важным открытием явилось то, что учащиеся, обладающие такими положительными качествами, как, например, «высокий уровень мотивации достижения успеха», не всегда эффективны в принятии решения. Самый высокий уровень данного показателя был в группе «ведомые», которые также продемонстрировали хорошие навыки адаптации, но составляют большую часть группы, находящейся на стадии «предварительного сбора информации», так как им свойственно откладывать принятие решения и зависеть от других. Эта группа учащихся также продемонстрировала слабые навыки сбора и обработки информации. «Осторожные» обладают лучшими навыками сбора и обработки информации, они склонны вкладывать больше усилий в процесс выбора и больше доверяют интуиции. Участники данной группы продемонстрировали потребность в компромиссе и одобрении других, а также в совете. Большинство участников этой группы находятся на стадии «глубокого анализа», и лишь небольшая часть уже приняла решение о будущей профессии. «Целеустремленные» продемонстрировали высокий локус контроля и веру в собственные силы, им также свойственно стремление к поиску идеальной работы. У них хорошо развиты лидерские качества и навык взаимодействия, они независимы и не ощущают потребность советоваться с другими при принятии решения. Большинство уже приняло решение о будущей профессии.

Исследование также показало, что юноши и девушки по-разному принимают решения. Девушки более склонны откладывать решение, обращаться за советом, зависеть от мнения других и полагаться на интуицию, в то время как юношам свойственно быстрое принятие решений и внутренний локус контроля [3].

Все это необходимо учитывать профконсультантам, помогающим старшеклассникам совершить свой профессиональный выбор.

Как мы видим в предыдущем исследовании, одним из факторов готовности к профессиональному самоопределению является такое качество, как «вера в собственные силы». Эти же авторы (М. Мерилайнен, Х. Пухака и Х-М. Синконен) исследовали взаимосвязь самооценки и способности к адаптации при выборе профессии и использование интернета. Результаты свидетельствуют о том, что частое пользование интернетом связано с низкой самооценкой. Исследование связи использования интернета и ключевых факторов, влияющих на профессиональное самоопределение подростков, показало, что группе учащихся с наименьшим показателем использования интернета свойственны внутренний локус контроля, они быстрее принимают решение и менее

склонны откладывать, меньше зависят от мнения других и потребность в одобрении у них тоже меньше. Также была выявлена отрицательная корреляция использования интернета и способности к адаптации. Кроме того, подростки, которые реже используют интернет, с большей вероятностью уже совершили выбор профессии. Авторы отмечают тенденцию многократной смены и места работы, и профессии молодыми людьми в современном мире, что повышает значимость таких навыков, как способность адаптироваться к изменяющимся социальным условиям и совершать профессиональный выбор [4].

Фактор веры в собственные силы при профессиональном самоопределении стал предметом исследования Кармы Эль-Хассан и Надин Гальяни (Американский Университет в Бейруте, Ливия). На примере 170 старшеклассников они исследовали связь этого фактора с родительской привязанностью (parental attachment), дисфункциональными мыслями, связанными с выбором профессии, и самим процессом профессионального самоопределения. Хотя значимость службы профориентации подтверждена многочисленными исследованиями во всем мире, авторы отмечают отсутствие или низкую эффективность работы таких служб в ливанских школах. Исследователи приходят к выводу о важности помощи подросткам в выборе профессии, необходимости организации эффективной работы центров профориентации в школах и проведению работы не только с учащимися, но и с их родителями. Исследование еще раз подтверждает, что организованный процесс поиска себя в профессии повышает уверенность учащихся в своих силах, учит их работать с негативными (дисфункциональными) мыслями, тем самым снижая давление и напряжение, связанные с профессиональным выбором. Кроме того, подтверждаются результаты предыдущих исследований о связи между родительской привязанностью и поддержкой и готовностью к профессиональному самоопределению. Роли профконсультантов и родителей, по мнению исследователей, дополняют друг друга и способствуют повышению уверенности подростков в совершении профессионального выбора [2].

Как уже отмечалось выше, профессиональный выбор в условиях современного постоянно меняющегося мира совершается не единожды в течение жизни. Это длительный процесс, смысл которого заключается в поиске своей профессии и себя в профессии, в осознании профессиональной перспективы и ее достижении [1, с. 30]. Ж. Пейла-Шустер (Колорадский Государственный Университет, США) исследует фактор «карьерной адаптивности» как необходимое условие готовности многократно осмыслить и выбрать свой профессиональный путь. Она также подчеркивает необходимость формировать адаптивность в более ранние годы. Беря за основу четыре измерения «карьерной адаптивности», предложенной Савикосом, Порфели и Хартунгом – интерес к будущему или временная перспектива (career concern), управление

выбором карьеры (career control), любопытство к миру профессий, уверенность в профессиональном самоопределении, – автор исследует факторы, способствующие ее развитию. Так, например, Ж. Пейла-Шустер призывает учить детей задумываться о будущем, видеть свою цель в перспективе и уметь прочертить путь к этой цели. Она предполагает значимое влияние родителей, но не на выбор конкретной профессии, а на воспитание трудолюбия, развитие умения совершать собственный выбор, задумываться о будущем и быть открытым разным возможностям. И рекомендует применять разные методы повышения веры в себя на разных этапах взросления – ролевые игры, моделирование социальных ситуаций, когнитивно-бихевиоральные методы. Профессиональное самоопределение, являясь частью личностного самоопределения, охватывает всю жизнь, начиная с раннего детства, соответственно подготовка к профессиональному самоопределению должна быть включена в сам процесс жизни, игры, обучения детей [5].

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что изучение факторов, влияющих на готовность к профессиональному самоопределению, имеет высокую практическую значимость. Результаты исследований могут быть использованы при проведении профориентационной работы с подростками. Также полученные данные открывают перспективы для проведения дальнейших исследований по этой теме.

Литература

1. Кузнецова О.В. Введение в профессию: психолог: учебник и практикум для академического бакалавриата / О.В. Кузнецова; под редакцией Л.Ф. Обухой. М.: Издательство «Юрайт», 2019. 440 с.
2. Karma El-Hassan & Nadine Ghalayini. Parental attachment bonds, dysfunctional career thoughts and career exploration as predictors of career decision-making self-efficacy of Grade 11 students // *British Journal of Guidance & Counselling*, 2019. doi: 10.1080/03069885.2019.1645296
3. Matti Meriläinen, Helena Puhakka & Hanna-Maija Sinkkonen. Vocational career decision-making of Finnish upper secondary school students // *Research in Post-Compulsory Education*, 2014. 19:4. pp. 341–356. doi: 10.1080/13596748.2014.955363
4. Hanna-Maija Sinkkonen, Helena Puhakka & Matti Meriläinen. Adolescents' internet use in relation to self-esteem and adaptability in career decision-making // *British Journal of Guidance & Counselling*, 2018. 46:6. pp. 738–751. doi: 10.1080/03069885.2018.1455169
5. Jacqueline J. Peila-Shuster. Fostering hope and career adaptability in children's career development // *Early Child Development and Care*, 2018. 188:4. pp. 452–462. doi: 10.1080/03004430.2017.1385610

Статус идентичности юношей и девушек, воспитывающихся в многодетных семьях и семьях с 1–2 детьми

Усачева Е.Д.

*магистрант факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
elusmail3@yandex.ru*

Научный руководитель – Кочетова Ю.А.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kochetovayua@mgppu.ru*

В многодетных семьях социализация, уровень психологического благополучия, жизнестойкость имеют свои особенности. Многодетные семьи испытывают определенные трудности, такие как материальное положение, недостаток времени у родителей на проведение его с детьми, жилищные условия, что не может не сказываться на психическом развитии детей и подростков. Это уменьшает возможности для культурного развития детей и сказывается на их воспитании [3].

Многодетные семьи на сегодняшний день – это те, где родители воспитывают трех и более детей. Таких семей на сегодняшний день примерно 5,3 %, что свидетельствует о достаточной актуальности изучения статуса идентичности у юношей и девушек, воспитанных в многодетных семьях.

Многие аспекты воспитания юношей и девушек в многодетных семьях достаточно подробно изучены (А.П. Васильева, И.П. Войку, С.Н. Карасева, С.Н. Матагов, Г.В. Смирнова и др.), однако до сих пор недостаточно изученным остается формирование статуса эго-идентичности юношей и девушек из многодетных семей [1].

Исследования в области семейной психологии показывают, что психологическая структура отношений в многодетной семье иная, чем в семье с одним-двумя детьми (А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, Л.Б. Шнейдер и др.).

Исследователи отмечают, что для многодетной семьи характерна традиционная иерархия родительско-детских отношений с частичной передачей родительских функций старшим детям (Д.Д. Биджева, Т.В. Думитрашку, Н.М. Зырянова и др.). Поэтому правомерно предположение о том, что в многодетной семье формирование эго-идентичности юношей и девушек и протекает несколько иначе, чем в семье с одним-двумя детьми [2].

Наша гипотеза состоит в том, что эго-идентичность у юношей и девушек из многодетной семьи отличается от эго-идентичности молодых людей из семей с 1–2 детьми.

В планируемом исследовании предполагается сравнить статус эго-идентичности молодых людей из семей с 1–2 детьми и многодетных семей.

Объектом исследования является эго-идентичность личности, предметом исследования – особенности статуса эго-идентичности молодых людей из семей с 1–2 детьми и из многодетных семей.

Цель исследования – провести сравнительный анализ особенностей эго-идентичности у юношей и девушек из семей с 1–2 детьми и из многодетных семей.

Выборку составят 50 юношей и девушек из семей с 1–2 детьми и 50 юношей и девушек из многодетных семей.

Методы исследования:

1. Состояния (статусы) идентичности по Дж. Марсиа (2009 г.);
2. «Методика объективного измерения статуса эго-идентичности» Дж.Р. Адамса в адаптации Т.А. Гавриловой и Е.В. Глушак (2011 г.);
3. Оценка типа рефлексии с помощью опросника «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева (2009 г.);
4. Оценка уровня осмысленности жизни – тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева.

Практическая значимость исследования заключается в том, что данные, полученные в нашем исследовании, можно использовать в работе с многодетными семьями и в семейном консультировании.

Литература

1. *Думитрашку Т.А.* Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 135–142.
2. *Кривов А.В.* Особенности социализирующих функций в многодетной семье. 2016. 40 с.
3. *Миронычева С.В., Кочетова Ю.А.* Особенности проявления жизнестойкости и психологического благополучия в юношеском возрасте // В сборнике: Социальная психология: вопросы и практики. Материалы IV ежегодной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева. 2019. С. 380–382.

Отношение к собственному телу как фактор психологического благополучия современных подростков

Филиппова Е.В.

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
заведующая кафедрой детской и семейной психотерапии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
filippovaev@mgppu.ru*

Булыгина М.В.

*кандидат психологических наук, доцент
кафедры детской и семейной психотерапии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
buluginamv@mgppu.ru*

Коваль О.В.

*кандидат психологических наук, старший
преподаватель кафедры детской и семейной психотерапии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, koval_ks@mail.ru*

Филиппова Ю.А.

*магистрант программы «Детская и семейная психотерапия»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, yu-liya@list.ru*

Ерохина Е.А.

*магистрант программы «Детская и семейная психотерапия»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, eaerokhina@gmail.com*

Образ тела и отношение к своему телу является одной из наиболее популярных тем в современной зарубежной психологии на протяжении последнего десятилетия. Издаются специальные журналы, тема изучается в различных аспектах, но наибольшее внимание исследователей привлекает проблема влияния на отношение к своему телу трех факторов – влияние семьи, сверстников и средств массовой информации.

В нашей стране до последнего времени ощущался явный дефицит исследований, посвященных проблеме телесности и образу тела, но в последние пять лет число публикаций по этой проблеме начинает расти, причем речь в них идет в основном о сугубо прикладных исследованиях, проведенных на небольших выборках. Интерес к этой теме понятен, ведь образ тела и отношение к нему является составляющей образа Я, компонентом самосознания и, следовательно, во многом определяет психологическое благополучие человека, его отношение к другим людям, к миру.

Формирование образа тела происходит, начиная с момента рождения, а возможно, и с периода внутриутробного развития, имеет свои чувствительные и критические периоды, которые различно чувствительны к внешним воздействиям. Одним из наиболее значимых в этом отношении, и в то же

время наиболее подверженных риску, является подростковый возраст, возраст обретения идентичности, духовно-телесной целостности. В подростковом возрасте формируется осознанное и эстетическое отношение к своему телу. Это связано и с появляющимся чувством взрослости, и значимостью интимно-личностного общения со сверстниками, и зарождением романтических отношений. И главное, именно в этом возрасте происходит гормональная перестройка организма, которая приводит к физическому росту, изменениям пропорций и форм тела, черт лица. Эти изменения часто болезненно воспринимаются подростком, отторгаются им, создают ощущение психологического дискомфорта. Перед подростком встает задача эмоционально пережить и принять свой новый внешний облик.

И существующие зарубежные исследования, и психологическая практика свидетельствуют о том, что негативный образ тела, неудовлетворенность им могут приводить к серьезным психологическим проблемам – низкой самооценке, неприятию себя, ощущению одиночества, отверженности, депрессиям, нарушениям пищевого поведения, суицидальному поведению.

Несмотря на значимость проблемы отношения к своему телу, в отечественной психологической литературе практически не представлены исследования, описывающие отношение к своему телу у современных подростков. Исследования, которые могли бы показать, действительно ли эта проблема существует, как широко она представлена, и, следовательно, насколько высоки риски возникновения психологических нарушений в связи с неудовлетворенностью своим телом. Именно с этой целью нами было предпринято исследование, результаты которого изложены в настоящей публикации.

В исследовании приняли участие 226 человек, учащихся московских школ (из разных округов Москвы), из них младших подростков (12–14 лет) – 72 человека (34 девочки и 38 мальчиков), старших подростков (15–17 лет) – 154 человека (81 девушка, 73 юноши). Выборка была уравнена по полу – 115 девушек и 111 юношей. Были использованы следующие методики: Опросник образа собственного тела ООСТ (О.А. Скугаревский и С.В. Сивуха); Шкала удовлетворенности собственным телом (BAS) в адаптации Т.А. Мешковой; Тест геометрических фигур (Д.А. Бескова, А.Ш. Тхостов); Шкала самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан); Опросник толерантности к неопределенности MSTAT-1 (Д. Маклейн, адаптация Е.Г. Луговицкой, Е.Н. Осина) [1; 2; 3; 4; 5]. Обработка результатов осуществлялась с помощью статистических критериев Манна-Уитни и χ^2 -Пирсона. Остановимся на результатах исследования. Результаты, полученные по методике ООСТ, показали значимые различия между девушками и юношами по всей выборке, а именно: девушки в большей мере не удовлетворены собственным телом, чем юноши ($p \leq 0,001$).

Среди девушек выраженная неудовлетворенность собственным телом отмечается у 53,5 % от всей выборки девушек (различия не значимы между группами девушек, удовлетворенных и неудовлетворенных своим телом). Это справедливо и для младших, и для старших девочек, то есть больше половины девушек не удовлетворены своим телом. Среди юношей выраженную неудовлетворенность своим телом показали только 24 % ($p \leq 0,001$). Результаты, полученные по методике «BAS», согласуются с результатами, полученными по опроснику ООСТ.

Сравнение младших и старших подростков по удовлетворенности своим телом по методике ООСТ и BAS (по всей выборке) показало, что между этими группами нет значимых различий.

Перейдем теперь к описанию результатов, представляющих для нас наибольший интерес – результатам сравнения 2-х групп подростков – удовлетворенных и неудовлетворенных своим телом, по всем предъявленным методикам. Сравнение двух групп подростков, удовлетворенных и неудовлетворенных своим телом, по методике «Шкала самооценки» показало, что подростки, удовлетворенные своим телом, отличаются от подростков, неудовлетворенных собственным телом, более высокой общей самооценкой, более высокой самооценкой по всем шкалам и более высоким уровнем притязаний ($p \leq 0,01$). Кроме того, у подростков, неудовлетворенных своим телом, разрыв между самооценкой и уровнем притязаний оказался существенно большим, чем у подростков, удовлетворенных своим телом. Особенно ярко это проявилось на шкалах «ум», «авторитет», «внешность», «уверенность в себе».

Девочки, удовлетворенные своим телом, и младшие, и старшие, имеют более высокую общую самооценку ($p \leq 0,001$), чем девочки, неудовлетворенные своим телом. Это верно также для шкал «характер», «авторитет», «внешность», «уверенность в себе». У девочек, неудовлетворенных своим телом, разрыв между уровнем притязаний и самооценкой значимо больше почти по всем шкалам ($p \leq 0,001$).

У мальчиков, удовлетворенных своим телом, в обеих возрастных группах общая самооценка, самооценка по всем шкалам и уровень притязаний значимо выше, чем у мальчиков, неудовлетворенных собственным телом. Разрыв между самооценкой и уровнем притязаний значимо больше у мальчиков, неудовлетворенных своим телом.

По сформированности телесных границ различия (по всей выборке, тест геометрических фигур) между подростками, удовлетворенными и неудовлетворенными своим телом, оказались незначимыми.

Результаты сравнения подростков, удовлетворенных и неудовлетворенных своим телом, по показателям толерантности к неопределенности (по всей выборке) выявили, что подростки, удовлетворенные собственным телом, более толерантны к неопределенности (по общему показателю различия значимы на уровне тенденции). Они более позитивно отно-

ются к новизне и предпочитают ситуации неопределенности в отличие от подростков, неудовлетворенных своим телом ($p \leq 0,01$). Эта же закономерность выявлена и для группы мальчиков, и для группы девочек.

Заметим, что способность относиться толерантно к неопределенности является очень важным качеством для современного человека, а тем более – подростка. Подростковый возраст – это возраст обретения идентичности, осуществления выборов почти во всех сферах жизни – в учебе, будущей профессии, любви, семье. Сделать это особенно трудно в условиях нестабильного, постоянно изменяющегося мира, где границы внутри этих сфер все время размываются. Существующие эмпирические исследования говорят о том, что толерантное отношение к неопределенности является более продуктивным для личностного развития, развития самостоятельности, стремления к достижениям, устойчивости к стрессу [2].

Таким образом, полученные в работе данные свидетельствуют о том, что проблема отношения к своему телу, удовлетворенности им действительно существует у современных московских подростков, особенно очевидно она выражена у девочек (больше половины девочек из исследуемой выборки не удовлетворены своим телом). Показано также, что неудовлетворенность своим телом обратно связана с общей самооценкой и с самооценкой по многим параметрам. Интересно, что сензитивность к сфере тела в равной степени выражена на протяжении всего подросткового возраста. Эти данные дают основания говорить в целом о психологическом неблагополучии значительной части подростков, существовании рисков возникновения у них депрессий, пищевых расстройств, неприятия себя и ставят вопрос о необходимости организации специальной профилактической работы с подростками и их родителями.

Литература

1. *Бескова Д.А., Тхостов А.Ш.* Телесность как пространственная структура // Психология телесности. М.: АСТ, 2005.
2. *Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Луковицкая Е.Г.* Диагностика толерантности к неопределенности. М.: Смысл, 2016.
3. *Толстых Н.Н., Прихожан А.М.* Психология подросткового возраста. М.: Юрайт, 2016.
4. *Скугаревский О.А., Сивуха С.В.* Образ собственного тела: разработка инструментов оценки // Психологический журнал. 2006. № 2.
5. *Body Image.* 2005. Vol. 2. № 3. pp. 285–297.

Принципы онлайн-консультирования подростков в социальных сетях

Фокина М.В.

*кандидат психологических наук, педагог-психолог,
ГБПОУ МО «Физико-технический колледж»,
Долгопрудный, Россия, maria_fokina@mail.ru*

С развитием культуры онлайн-общения обращения за психологической консультацией в социальных сетях становятся все более распространенными [1]. Подростки выбирают такую форму консультирования по ряду объективных (загруженность педагога-психолога очными консультациями, занятость учащихся во внеурочное время) и субъективных причин (неразвитость навыков непосредственного общения; возможность сохранения анонимности при обращении с аккаунта, не содержащего личных данных; избегание контакта «глаза в глаза» при обсуждении эмоционально острых тем, а также при запросах, тематика которых нередко закрыта для обсуждения с педагогами или представляется подросткам таковой: сексуальные отношения, тяжелые психологические травмы, пищевые расстройства, глубокое, но скрываемое подростком от членов педколлектива семейное неблагополучие, подозрения на наличие психических отклонений в актуальном состоянии). В большинстве случаев обращение к психологу через социальные сети обусловлено сочетанием таких факторов, как высокий уровень психологического стресса, низкий уровень удовлетворенности жизнью, сравнительно низкий уровень коммуникативных компетенций и коммуникативного благополучия подростка. Ряд исследователей отмечает специфику позиции клиента в онлайн-консультации как противоречие между высоким уровнем ожиданий от консультации и низким уровнем надежды на улучшение обстоятельств [5], что может рассматриваться как проявление внутриличностного конфликта между потребностью в изменениях и страхом их осуществления; плохого знания собственных ресурсов, внешнего локуса контроля, преувеличения роли других и обстоятельств в значимых событиях.

Онлайн-консультации в социальных сетях могут рассматриваться как равноправный с очными вариант оказания индивидуальной психологической помощи при учете соблюдения всех профессиональных принципов работы: добровольность, конфиденциальность, учет индивидуальности и интересов клиента, четкое соблюдение консультантом профессиональной позиции [3].

В организации консультирования через социальные сети существуют общие с очным консультированием и специфические, обусловленные работой в онлайн-пространстве, моменты. Как и в очном консуль-

тировании, психологу необходимо обозначить конфиденциальность работы, обеспечить конкретизацию запроса и собрать информацию о проблеме, ресурсах клиента и среды, а также о вовлеченных факторах, значимых для ситуации; разделить совместно с клиентом проблему на эмоциональный, когнитивный, поведенческий и мотивационный компоненты; перевести проблему с житейского на психологический уровень осмысления и совместно с клиентом найти ресурсы, с опорой на которые он будет реализовывать рекомендации консультанта [4]. Специфичны для онлайн-обращений следующие моменты, учет которых значим для организации продуктивного консультирования.

- Консультант имеет дело исключительно с представлениями клиента о собственном поведении – субъективной интерпретацией клиентом собственных действий, – без возможности наблюдать реальное поведение. Искаженные интерпретации существуют и в очном консультировании, однако в онлайн-пространстве значительно ограничена возможность консультанта обратиться к реально наблюдаемым паттернам поведения клиента. Поэтому необходимо особое внимание уделять систематическому сбору и анализу полной информации об обсуждаемых ситуациях, развитию навыков социальной интерпретации клиента, систематически переводить фокус внимания клиента с субъективной картины событий на анализ многообразия возможных трактовок. Дополнительные сложности могут возникнуть при консультировании подростков с низким уровнем владения письменной (при отправке текстовых сообщений) и устной (при отправке голосовых сообщений) речью, и в таких случаях дополнительной задачей, решаемой непосредственно в ходе консультирования, становится организация условий для снижения эгоцентричности речи клиента и помощи ему в формировании рабочих стратегий построения связного высказывания.
- Ограничение возможности контроля воплощения психологических рекомендаций в реальном поведении клиента требует максимальной четкости и практической воплотимости рекомендаций, полного исключения многозначных и неопределенных формулировок. Кроме того, необходимо оговаривать с клиентом его готовность своевременно сообщать о результатах и затруднениях в реализации полученных рекомендаций.
- Работа с «чистым листом»: в случае анонимности обратившегося нет однозначной уверенности даже в формальных данных клиента (в нашей практике были случаи, когда при первичном запросе учащийся скрывал свой пол и возраст, чтобы максимально «замаскировать» себя); нет возможности обращения к материалам диагностической работы и наблюдений для сравнения их с субъективными представлениями клиента о себе.

- Асинхронность: нередко между обращением клиента онлайн и ответом психолога есть временной разрыв, обусловленный разным режимом посещения страниц в социальной сети участниками, что затрудняет работу с острыми эмоциональными переживаниями и проблемами, по поводу которых клиент нуждается в немедленном обсуждении с психологом.
- Расширенная возможность клиента «уйти» от обсуждения ключевых вопросов «здесь и сейчас» благодаря прекращению онлайн-диалога в любой желаемый момент. При видимой эмоциональной комфортности этой позиции в большинстве случаев клиент откладывает приобретение опыта самостоятельных продуктивных изменений на неопределенный срок; теряется эмоционально-доверительная база консультационной онлайн-беседы, которая привела к возможности обсуждения ключевых изменений; поэтому последующие консультации являются некоторым откатом назад для воссоздания доверия и обобщения позиций клиента.
- Нередко в онлайн-консультировании особенно ярко проступают проблемы выстраивания позиции клиента по отношению к консультанту, «прощупывание» границ, доверия и зоны возможностей психолога. Клиенты подросткового возраста нередко осуществляют первые онлайн-обращения для исследования профессиональных возможностей психолога, его границ и уровня возможного доверия (это происходит и в очных консультациях, но онлайн-анонимность расширяет репертуар поведенческих средств достижения цели). Так, первое обращение может быть нарочито наивным («Можете определить по любимой песне/рисунку, что я за человек?»), содержательно неполным и фрагментарным, часто – в сочетании с запросом на немедленный прямой совет («Мне парень написал то-то и то-то, он меня любит/мне изменяет?»), фамильярным («Вы знаете, как я вас уважаю, поэтому давайте на «ты»), не из-за когнитивных и социальных возможностей клиента, а как способ исследования позиции консультанта.

Таким образом, выстраивание системы консультирования в социальных сетях требует от психолога особых целенаправленных действий, обеспечивающих эффективность и объективность консультирования на основе учета специфики заочного консультирования. Особое значение приобретают осознанность профессиональной позиции психолога, способность к психологическому анализу письменных и устных текстов, дистанционно вести профессиональный диалог, способствование корректному балансу контроля и свободы действий клиента по поводу обсуждаемой проблемы. Этапы онлайн-консультирования в социальных сетях сходны с очным консультированием и обязательно включают: установление профессионального контакта; перевод запроса и проблемы на психологический язык; снижение пси-

хологического стресса и тяжести переживаний клиента; коррекцию ожиданий клиента относительно возможностей изменения ситуации; анализ факторов трудностей и ресурсов клиента и среды; представление и контроль воплощения рекомендаций; в большинстве случаев – обучение клиента ряду психологических знаний и навыков. Кроме того, обсуждаемый тип консультирования требует от психолога выбора корректных инструментов самопрезентации: аккаунт психолога в социальной сети, через который осуществляется онлайн-консультирование, должен идентифицировать его как профессионала [2].

Литература

1. Донцов Д.А., Донцова М.А. Интернет-консультирование в качестве новой технологии психологического консультирования // Мир психологии. 2008. № 1 (53). С. 150–162.
2. Зырянов Б.В. Позиционирование пользователя профессиональной социальной сети (на примере LinkedIn) // МедиаАльманах. 2018. № 1. С. 36–48.
3. Умняшова И.Б., Запорожская Д.Е. Психологическое консультирование подростков в образовательной организации // Вестник практической психологии образования. 2016. № 3. С. 3–10.
4. Фокина А.В. Анализ семейной истории в психологическом консультировании // Справочник педагога-психолога. Школа. 2014. № 3. С. 27–37.
5. Dowling M., Rickwood D. Exploring hope and expectations in the youth mental health online counselling environment // Computers in Human Behavior. February 2016. Vol. 55. Part 2. P. 62–68.

Роль сети Интернет в формировании самосознания подростка на примере сексуального воспитания

Хохлатова Е.Ю.

*магистрант факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, eva@atma.ru*

Научный руководитель – Кудрявцев В.Т.

*доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры
ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kudryavcevv1@mgppu.ru*

Д.Б. Эльконин отмечал, что все новообразования подросткового возраста можно проследить в сформированности взглядов относительно межполовых отношений [3]. Макаренко при этом считает, что тема сексуального воспитания не становится сложной, если ее не выделять из общего морального воспитания и развития ребенка, а учитывать половое воспитание с раннего возраста [2]. Обе эти позиции отражают то, что сексуальность – это неотъемлемая часть целостного самосознания формирующейся личности ребенка.

Проблема заключается в том, что школе необходимо постоянно вырабатывать новые стандарты в подходе к сексуальному воспитанию, выделять культурную потребность в знании и выражать ее в образах литературы, поэзии, игр, специальных ролевых психологических постановках (как психодрама, например) для реализации полового воспитания в процессе усвоения школьной программы. Если это не будет разработано психологами и методологами для школы, то этот пробел стихийно заполнит интернет. Да, именно любой информационный пробел, не заполненный в семье или школе, заполнит интернет. Ведь подросток, по Леонтьеву, «из объекта воспитания становится субъектом» [1], то есть начинает воспитывать себя сам, а интернет становится инструментом. Я считаю, что в связи с этим взрослые могут только подготовить мышление и восприятие подростка до начала этого периода, чтобы внутренний материал психического уже был готов к выбору эталонов зрелых половых отношений. Ребенок выберет из потока информации ту, которая будет более соответствовать уже уложившимся, интериоризированным нормам.

Я хочу сделать акцент на том, что в половом воспитании не могут выходить на первый план техническая часть и фактологические знания о половом акте, о безопасности и защите, а, скорее, моральная и эмоциональная сторона, которые начинают свое формирование задолго до пубертата. В подростковость же накопленное мировоззрение раскроется в области понимания отношения полов, но дополнится деталями о безопасности и рисках в том числе.

Интернет как открытое информационное пространство предоставляет риски в том случае, если ребенок не получил понимания, что сексуальные отношения – это, в первую очередь, часть человеческих отношений, а не средство получения одностороннего удовольствия, что секс – это взаимность, так же как и сама любовь. Интернет рекламирует удовольствие секса как от предмета, сравнимое с едой или впечатлением от кино, когда секс отличается по переживаниям и рискам на много порядков.

Также многими подростками секс и наличие партнера (не всегда сексуального) воспринимается как внешний атрибут взрослости (по Драгуновой Т.В.). Ребенок ошибочно может соотносить: секс=взрослость, начиная половую жизнь, но неспособный и неготовый к рискам и ответственности.

Очень высоки риски или манипуляции, с которыми может встретиться подросток в социальных сетях, когда под аватарами подростков регистрируются взрослые люди и начинают общение с детьми, ставя, порой, преступные цели.

Большая часть сексуального воспитания лежит на семье, как эталоне родительского опыта, а также на ближнем окружении, семьях, друзьях и знакомых. Но уже мышление ребенка начальной школы позволяет обобщать теоретические образы отношений из литературы, историй,

рассказов, а значит обогащать свое понимание отношений в паре. Это значит, что школа не может снять с себя ответственность за развитие понимания сути отношений, а, напротив, может помочь увидеть в отношениях возможности самореализации, развития и радости на основе размышления и знакомства с культурными образами отношений.

Считаю очень важным и актуальным вопросом сегодня – разработать программу сексуального воспитания, которая будет внедрена внутрь других предметов: литература, история, география, биология и т.д. Иначе снижение ответственности за нежелательные беременности, число матерей-одиночек и не платящих алименты отцов будет расти. Ведь не только ужесточение закона, но и моральное воспитание формирует преступное/непреступное поведение.

К примеру, в начальной школе уроки о семье, о взаимоподдержке и понимании в ней, знакомство детей с культурным эталоном воспитания ребенка помогут сформировать детское мировоззрение на психологически здоровые отношения.

Такие уроки могли бы также оказать противодействие потребительскому отношению мальчиков к сексу, а у девочек – сформировать понимание о безопасности сексуальных отношений и умение защитить себя. Ведь уровень насилия в стране пока еще высок, а значит – эта тема более чем актуальна.

Ответственность родителей и педагогов – создавать сообщество подростков, где будет существовать содержательная и эмоциональная коммуникация, а также формироваться эталон того, что она предшествует сексуальной коммуникации.

«Чем более для личности открывается общество, тем более наполненным становится его внутренний мир» [1]. Интернет – это культурное проявление общества, в связи с чем эта позитивная фраза звучит угрожающе применительно к Сети, которая может сделать мир не только богаче, но и беднее: все, с моей точки зрения, зависит от фундамента, заложенного до 10-летнего возраста, который может позволить ребенку в пубертате самостоятельно делать сознательный, экологичный и ответственный выбор информации в Сети.

Литература

1. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 2011.
2. *Макаренко А.С.* Собрание сочинений в 4-х томах. Том 4, Книга для родителей. М., 1987.
3. *Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В.* Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967.

Опыт дисциплины «Этика и психология семейной жизни» в московской школе

Чемрова Е.Э.

педагог-психолог ГБОУ «Школа № 152»,
Elizaveta.92@mail.ru

В настоящее время институт семьи претерпевает существенные изменения, находясь буквально в кризисе, происходит его обесценивание. Средний возраст вступления в брак, по данным Росстата, в настоящее время составляет 25–34 года, а продолжительность брака – 1 год: более 50 % заключенных в 2017 году актов записи гражданского состояния являются расторгнутыми на первом году семейной жизни.

21 век – век технологий, чувства и эмоции незаметно для всех ушли на задний план. Живое общение заменили на переписки в социальных сетях, встречи все чаще проходят онлайн.

Мы обучаем наших детей всему: математическому анализу, теоремам Пифагора, что происходит при распаде веществ, но как часто мы упускаем из виду самое важное. Это простое человеческое общение, дружба, любовь, способность построить семью и почему семья – это ячейка общества.

От нынешних подростков мы все чаще слышим: «Я никогда не женюсь, не выйду замуж и детей иметь тоже не хочу». Наверное, им позволительно так думать, ведь они подростки. И вот они немного подрастут и передумают. Женятся, а что дальше?

Жили 2 разные планеты, встретились. Решили создать свою, отдельную. Приходит новоиспеченный муж домой, а жена его встречает вся такая при макияже, в красивом платье. Спрашивает, как дела, что нового, и вся такая задорная. А молодой муж и не понимает, чего это она вьется, как юла. Раз приходит, праздник может какой, два приходит, три... Все то же самое. Странно... А молодая супруга и не понимает, чего такой угрюмый муженек-то, может чего не так делаю. Жмет плечами. А все ведь просто. Дома у мужа, в его родительской вселенной, мама папу встречала в халатике, с бигуди, и похоже это было больше не на праздник, а на «слава богу, ты пришел!». Дома у жены все было иначе. Вот она и действует так, как знает. А ведь они просто-напросто не договорились о том, как будет у них, каждый действует по привычке, опираясь на собственные опыт и знания, которые похожи на чемодан, в который мы добавляем изо дня в день что-то новенькое. Или извечная борьба о том, кто выносит мусор: он или она? Или оба? Откуда молодой паре знать о том, что необходимо договориться?

В советской школе существовал предмет «Этика и психология семейной жизни», немногочисленные учебники об этом свидетельствуют.

Многие мои коллеги делятся своим опытом такого предмета во времена их обучения в школе и рассказывают о том, что это было интересно.

Мы с моей коллегой, семейным психологом Екатериной Сивановой решили возродить этот предмет (дисциплину) в столичной школе № 152 в качестве дополнительного образования для подростков 9–11 классов. Сначала молодежь отнеслась к такой житейской теме со скепсисом. На первом занятии они уже поняли, что с ними будут говорить по-взрослому на взрослые темы секса, бюджета, профессии, мужей, жен, семейных систем, личного пространства и личных границ, зоны комфорта и т.д. Конечно, половины из этих терминов они не знали, а когда узнали, это имело «Вау!»-эффект, реакцию «Так вот почему» и нашу любимую «А что, так можно?».

Говорили и о простом. О традициях, о функциях семьи, о том, зачем вообще люди вступают в брак.

Современные дети как никогда остро нуждаются в поддержке семьи. В разговорах шепотом о том, что их волнует, и просто быть рядом со своими родителями. Секрет дружбы и гармоничных отношений вовсе никакой не секрет: с подростками можно и нужно говорить. Не отчитывать, не пренебрегать их увлечениями, а интересоваться и ценить их достижения, даже если это первое место в каком-нибудь сетевом чемпионате по компьютерной игре.

Занятия по данному курсу строятся разными методами: они обладали и лекционной частью, когда мы рассказывали о чем-то, много было практической части, так, например, задачи на семейный бюджет. Дано: семья, мама, папа, малыш, ипотека либо съемное жилье (это дети решали сами). Доход такой-то. Как сделать так, чтобы на все хватало. И молодые люди, организовавшись в тройки, четверки, расписывали, куда и сколько нужно и можно потратить, где есть шанс сэкономить и т.д. Выработывались целые стратегии, кто-то подключал финансовую поддержку от родителей, кто-то просто ее исключал. Очень наглядное упражнение и очень из жизни.

Мы говорим о том, как говорить «Нет». Это одновременно интимная тема и в то же время очень острая. Важная как для мальчиков, так и для девочек. Мы, взрослые, не всегда умеем сказать «Нет», когда чего-то не хотим делать или это не входит в наш круг обязанностей. А что говорить о детях?

Откуда им узнать про личные границы, про то, как они нарушаются? Варианта два: либо родители расскажут, либо в школе. Мы, как школа, смогли и справились со своей задачей. Рождается один весомый вопрос: почему взрослые, родители так боятся говорить с детьми на тему семьи? Может их собственный опыт, который они почему-то обесценили, посчитав неидеальным? Или так сложилось исторически, им никто не рассказывал и они не стали? А может: «Да чего тут рассказывать, вот вырастут, вот женятся, там и разберутся!», причин может быть сто и еще 1.

Так же был задействован интернет-ресурс: снимаются видеоподкасты, проект имеет название «Разговор со взрослым». Мы берем актуальные темы, которые волнуют детей, и в форме интервью отвечаем ребятам на их вопросы, даем практические советы, алгоритмы о том, как действовать в той или иной ситуации.

Мы глубоко убеждены, что быть психически крепким, стрессоустойчивым и коммуникабельным гораздо важнее, чем знать теорему Пифагора. Нам в жизни она так и не пригодилась пока, а вот умение находить общий язык с людьми, знания из области тайм-менеджмента мы применяем каждый день.

Впреки всем аттестатам знания о себе, психических процессах и наше психологическое здоровье гораздо важнее. Иначе на выходе мы получаем выпускника с расшатанной нервной системой, но золотой медалью.

Литература

1. *Панкова Л.М.* У порога семейной жизни: Кн. для учителя. М.: Изд-во «Просвещение», 2011.
2. *Николаева Е.Н.* Психология семьи. Учебник для ВУЗов. СПб.: Изд-во «Питер», 2017.
3. *Скиннер Р., Клиз Д.* Семья и как в ней уцелеть. М.: Изд-во «Класс», 2016.

Взаимосвязь толерантности к неопределенности и профессиональной направленности старшеклассников

Щепакина И.П.

*студент 4 курса факультета «Спортивный менеджмент,
педагогика и психология», ФГБОУ ВО КГУФКСТ,
Краснодар, Россия, innashepakina@gmail.com*

*Научный руководитель – Распопова А.С.
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия, annar25@mail.ru*

Происходящие в мире всевозможные реорганизации, сопровождающиеся кризисами, определили актуальность вопросов, связанных с исследованием толерантности к неопределенности. Исходя из того, что она – важное условие социализации, она и определяет порядок, сознательность, гармоничность, константность профессионального самоопределения старшеклассников.

Профессиональное самоопределение личности начинает формироваться с детства: ребенок узнает о разных профессиях и впервые размышляет над тем, кем он хочет стать.

Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится основным новообразованием ранней юности. Этот возраст называют сенситивным периодом для поиска решения проблем личностного и профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение – это процесс, развивающийся в соответствии со стадиями профессионального воспитания. В структуре данного процесса выделяются следующие периоды: развитие профессиональных намерений и выбор специальности, профессиональное обучение, приспособление к профессиональной деятельности и ее особенностям, реализация себя в профессии. Феномен профессионального самоопределения принято подвергать рассмотрению в контексте общественного и личностного развития, в аспекте развития жизненных перспектив и поиска смысла исполняемой деятельности.

При решении же задач профессиональной деятельности отсутствие необходимой информации, туманные критерии результативности и вероятностный характер развития ситуации порождают неопределенность.

Остановив свой выбор на определенной профессии, с которой самоопределяющийся молодой человек хочет связать жизнь, он может быть склонен опираться на свои желания, интересы и влечения, а может подчиниться родителям, делать акцент на величину проходного балла или стоимость обучения. В действительности же, абсолютно каждый вариант учебно-профессионального будущего будет считаться неопределенностью. Тем не менее мы должны отметить, что посторонний совет или объективные условия обучения образуют иллюзию определенности, которая может способствовать верному выбору профессии.

Выбор дальнейшей профессии дает старшеклассникам новый социальный статус и позволяет реализоваться в выбранной им профессиональной сфере. Профессиональный выбор и приобретаемый в течение жизни опыт перестраивает и дополняет всю траекторию развития жизни человека. Однако, несмотря на смысловое содержание понятия «профессиональное самоопределение», его сложно считать окончательным, лишь как некоторый конечный пункт в процессе воспитания. Делая последовательные выборы, человек не уменьшает свой потенциал, а, напротив, обнаруживает для себя новый мир, расширяет свой выбор, приумножая ранее недоступные возможности. Вместе с тем при анализе специфики реализации профессионального выбора немаловажно основные акценты делать на его качественной стороне. Только сознательный и самостоятельный выбор старшеклассником специальности определяет стратегию его профессионального формирования и личностного взросления, в то время как случайный, несамостоятельный выбор в большинстве случаев определяет модель адаптивного поведения.

Встреча с неопределенными ситуациями различно сказывается на разнообразных пластах общества. В основном она вызывает более или менее

беспокойные реакции. В силу субъективных, возрастных, профессиональных особенностей одним это дает толчок, а других погружает в состояние депрессии. Один из важных жизненных выборов – выбор профессии – также вызывает необходимость взаимодействия с неопределенностью.

В ходе исследования нами было обнаружено, что значительная часть учеников интолерантны, склонны воспринимать неестественные и сложные обстоятельства скорее как угрожающие, чем как дающие новые возможности для раскрытия своего личного потенциала. Нехватка информированности или двусмысленность информации доставляют таким людям дискомфорт. Интолерантные люди лучше ощущают себя в привычных, знакомых ситуациях и отдают предпочтение четким и точным формулировкам, ясным целям и тривиальным задачам. Так же они подмечают у себя только достоинства, предъявляют обвинения другим; опасаются своего социального окружения и самого себя: во всем видят угрозу; считают, что проистекающие события от них не зависят, таким образом снимают с себя ответственность за происходящее вокруг. Они считают, что не они причиняют зло, а им вредят; отодвигают себя на второй план (только не я); оценивают других людей по своему типу и похожести на себя; не имеют чувства юмора, мрачны и апатичны; выбирают жить в авторитарном обществе с твердой властью.

Результаты проведенного обследования показывают нам, что у старшеклассников превалирует средний уровень толерантности к неопределенности, интолерантности и межличностной интолерантности к неопределенности. Проанализировав и рассмотрев средние значения показателей карьерных компетенций, мы смогли сделать вывод, что высокий уровень выраженности только один. Для большинства учеников дальнейшая работа должна быть константной, устойчивой и хорошо оплачиваемой, но в этом случае спектр профессий довольно узок. Ярко проявленные типы деятельности и средне сформулированные поделались пополам: те, у кого ведущей деятельностью стали реалистический, инициативный и артистичный тип всеобщим обнаруживается то, что все они располагают необычным взглядом на бытие, трудолюбивы, находчивы и независимы. В свою очередь, у респондентов, у которых ведущими оказались «Интеллектуальный тип», «Социальный тип» и «Конвенциональный тип», общим названо то, что они ориентированы на нормы и правила, останавливают свой выбор на профессиональной и структурированной деятельности.

Таким образом, мы можем проанализировать результаты работы и сделать вывод, что толерантность к неопределенности обладает прямыми связями с реалистическим и артистическим типом. Чем выше толерантность к неопределенности, тем больше человек склонен озадачиваться поиском решений, ответов, способов разрешения этой или иной задачи, заниматься какими-либо конкретными типами деятельности,

тем более он может отдавать предпочтение артистическому типу. При этом люди устойчивые, константные к неопределенности, склонные к стремлению к новизне, творчеству, экспериментам и импровизации, менее склонны к предпочтению типов общественного и конвенционального, т.к. они требуют соблюдения правил.

Литература

1. *Белова Д.Е.* Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. Екатеринбург, 2004.
2. *Бохнер С.* Определение интолерантности к неопределенности // Психологический рекорд, 1965. № 15.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.

Подходы к проектированию школьной игровой и образовательной среды для подростков

Юркевич А.Ю.

*магистрант программы «Игра и детство»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
urtika-urens@yandex.ru*

Соколова М.В.

*кандидат психологических наук, старший научный
сотрудник Центра психолого-педагогической экспертизы
игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
sokolovamw@mail.ru*

Территория школы является важнейшим пространством для развития не только физической активности детей, но и общественным образовательным пространством. Однако большинство школьных территорий представляют собой достаточно грустное пространство, не учитывающее потребности и интересы детей подросткового возраста. Все меньше подростков проводят там свободное от учебы время, отдавая предпочтение времени в цифровом пространстве, которое предлагает все больше ярких и уникальных возможностей. С каждым годом растут цифры различных видов подростковых интернет-зависимостей, ухудшения здоровья, малоподвижного образа жизни. Может ли школьная территория быть привлекательной средой для физической и образовательной деятельности современных подростков?

Обычной практикой в проектировании школьного двора является ситуация, когда проектировщики наполняют школьный двор стандартным спортивным оборудованием и в лучшем случае – оборудованием для игры младших школьников. Игровая среда для подростков – мало-

изученная тема в России, поэтому города испытывают сильный дефицит в качественных подростковых пространствах.

У подростков есть особые виды возрастных потребностей, в первую очередь – общение, самоопределение, пробы себя, выражение протеста, которые среда может раскрывать. Не получив должной поддержки от общества, подростки идут на конфронтацию, вандализм или создают свои альтернативные среды, которые являются вызовом для других групп населения. Создание подростками различных направлений и субкультур, а соответственно, и сред позволяет найти самое комфортное для их «Я» состояние.

Новым подходом в европейской практике проектирования среды для подростков является партиципация – участие самих подростков в проектировании среды школы, а частично и участия на всех этапах создания – от исследования места и существующего положения, изучения мнений школьников разных классов и их потребностей, идей, через все этапы проектирования, строительства, до полной реализации.

В 2019 г. мы провели серию воркшопов с подростками школы № 734 г. Москвы, состоявших из нескольких этапов – сбор информации о территории школы, фотофиксация и наблюдение за использованием территории в разное время суток и в разные дни недели различными группами посетителей, опросы учителей и учащихся разных классов, сбор интересных историй, легенд о территории, а также рисунки, фотографии и даже стихи, посвященные школьным площадкам. В результате сбора материала была построена «проблемная» карта территории и «эмоциональная» карта, показывающая различные сложности использования и пути развития. Следующим этапом была серия воркшопов, посвященных проектированию новой школьной территории. Участие подростков на всех этапах выявило, что потребности учащихся и учителей расходятся с предложениями планировщиков более чем на 30 %. В процессе изучения потребностей выяснилось, что среди потребностей встречались достаточно распространенные – веревочная трасса, дом на дереве, учебный огород, игровые домики, спортивные зоны. Однако пользователи хотели сделать сцену для уличного театра в ивовом саду, сцену на крыше входа в школу, аллею философских бесед, сказочную тропу, оставить знаменитую лужу, где играют целые поколения школьников, сделать гамаки в яблоневом саду, аллею с мастерскими для проведения различных воркшопов и ярмарок. Подростки готовы активно включаться в работу и на этапе строительства. Эти потребности, места для их реализации могли появиться в проекте только после тщательного изучения потребностей участников, они отражают традиции школы и дух места, процессы развития школьного сообщества. Партиципаторные методы работы на сегодняшний момент являются одними из самых удачных в проектировании игровых и образовательных сред для подростков. Это позволяет не только сделать

среду соответствующей потребностям этого возраста, именно активное включение подростков в сам процесс позволяет им реализовать свои потребности и стать авторами того места, где они проводят большую часть своего времени, сделать эту территорию «своей», следовательно, более бережно относиться к ее сохранению и развитию.

Итогом этой работы должно стать руководство по работе с учащимися и учителями для массового создания подобных пространств, их вариаций, наполнения, особенности эксплуатации, а также получить широкий и релевантный спектр средовых идей, которые возможно будет воплотить в жизнь. В фокусе исследования находятся как оригинальные решения для подростковых сред, так и новые методы работы с подростками в создании пространственно-предметной среды образовательного учреждения.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2003. 1136 с.
2. *Выготский Л.С.* Педология подростка. Собр. соч. в 6-ти т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. *Дольто Ф.* На стороне подростка. СПб.: издательство «Петербург-XXI век», 1997.
4. *Санофф Г.* Соучаствующее проектирование. М.: Проектная группа 8, 2015.
5. *Коллин Э.* Среда обитания. Как архитектура влияет на наше поведение и самочувствие. М.: Изд-во «Альпина Паблишер», 2019.
6. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М.: Изд-во «Прогресс», 1960. 383 с.
7. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Изд-во «Прогресс», 1996. 342 с.

Социально-психологическая проблема молодежных криминальных и девиантных субкультур в сети Интернет

Ярошенко Е.И.

*старший преподаватель кафедры юридической
психологии семьи и детства факультета психологии,
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»,
Саратов, Россия, Yarosh667@gmail.com*

Киселев К.А.

*инженер лаборатории юридической психологии
факультета психологии ФГБОУ ВО
«СГУ им. Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия*

В настоящее время благодаря развитию сетевых технологий, с одной стороны, открываются возможности для личностного развития, происходит расширение способов получения образования и увеличение круга

общения, с другой – появляются новые виды преступлений против личности несовершеннолетних (мошенничество, сексуальные домогательства, кибербуллинг [4]), в том числе и приобщение молодежи к криминальным и девиантным субкультурам.

Д.Г. Донских связывал криминальную субкультуру (антикультуру) с конгломератом противоправных ценностей, традиций, норм и правил поведения группы лиц, направленным на формирование преступной жизнедеятельности. Конечной целью данной формы деятельности является совершение действий криминального характера, популяризация уголовного образа жизни, приобщение новых членов и коррумпирование должностных лиц [3].

Опасность криминальных субкультур, представленных в интернет-среде, связана, прежде всего, с тем, что молодые люди начинают совершать преступления в реальной жизни. Происходит формирование девиантных движений по типу А.У.Е. («арестантский уклад един» или «арестантское уркаганское единство» – название и девиз преступных групп, состоящих в основном из молодежи, основной идеологией которых является следование уголовным нормам: пополнение «общака», совершение ограблений, рэкет среди сверстников и пр.) [2].

В результате теоретического и эмпирического анализа (мониторинг социальных сетей) мы выделили следующие разновидности интернет-сообществ и материалов, способствующих приобщению к криминальным субкультурам и усвоению девиантных ценностей молодежью, представляющие значимую угрозу нормативному психологическому развитию личности:

1. Интернет-сообщества, пропагандирующие идеи российской уголовной среды («А.У.Е») и романтизирующие преступный быт как таковой, включающие каналы на видеохостингах (такие, как «Арестантский уклад един» на Youtube, 234000 подписчиков) и группы в социальных сетях (например, «АУЕ» в социальной сети «ВКонтакте», 192266 подписчиков). Данные интернет-сообщества посвящены позитивному восприятию тюремной субкультуры, противоправного образа жизни, неприязни к органам власти и охраны правопорядка.
2. Радикальные политические и религиозные течения, пропагандирующие неприязнь и ненависть по конфессиональным, расовым, половым и другим признакам, оправдывающие совершение действий насильственного характера по отношению к представителям различных социальных групп – ультранационалистические организации, сепаратистские движения, террористические секты.
3. Шоплифтинг-сообщества, пропагандирующие воровство в магазинах («x158x» – 7800 чел., «Спи***ли» – 463 чел., «Шоплифтеры» – около 500 чел. и др). На данных ресурсах размещается подробная информация о методах воровства и правильном поведении в случае

обнаружения факта кражи, формируются противоправные ценности как способ «восстановления справедливости в капиталистическом обществе», продаются товары, облегчающие кражи в магазинах («глушилки, магниты и т.п.»), проводятся определенного вида соревнования – кто украл на большую сумму и т.п.

4. Группы, посвященные подросткам, формирующие негативное представление несовершеннолетних об их родителях, преподавателях и социальных институтах под предлогом защиты их прав. Так, в сообществе «БЗР – детско-молодежное освободительное движение» (9,2 тыс. подписчиков, среди которых есть как совершеннолетние, так и взрослые) публикуются посты, содержащие нецензурную брань в адрес учителей, инструкции по побегу из дома, в которых оправдываются подобные действия, пропагандируется «сексуальная свобода» и недоверие по отношению к опыту и советам старшего поколения.
5. Наркогенные сообщества, выступающие за легализацию так называемых легких наркотиков, а также сообщества, вовлекающие в распространение наркотических веществ (данные сообщества пропагандируют культуру наркопотребления как форму особого вида жизнедеятельности и представляют высокую опасность для психосоматического здоровья несформированной личности).

А.А. Бакланцева отмечает, что в подобные сообщества вовлекаются, зачастую, несовершеннолетние, не относящиеся к данной субкультуре, однако активно ею интересующиеся и поддерживающие ее идеи. Данные лица в первую очередь поддаются вербовке со стороны провокаторов и религиозных радикалов [1].

Социально-психологическими особенностями данных сообществ является: а) наличие символов, знаков различия, сленга, норм – составляющих любой субкультуры; б) осознанное провоцирование молодежи на осуществление противоправной и девиантной деятельности; в) привитие норм и ценностей криминального поведения как проявления «элитарности», способ повышения социального статуса, «восстановления справедливости», что особенно ценится подростками; г) приобщение представителей различных слоев населения, в том числе и лиц из вполне благополучных семей; д) поляризация взглядов, деление людей на «мы» и «они»; е) отрицание ценностей доминирующей культуры при идеализации ценностей криминальной субкультуры как более важных и значимых.

Нами выделены следующие приемы психологического воздействия и манипулирования, наиболее часто применяемые в группах, пропагандирующих криминальную субкультуру:

- а) генерализация – деление людей на «своих», выбирающих путь «свободного человека», и «остальных», подчиняющихся общественным нормам и законам, желающим честно работать и т.п.;
- б) подмена нейтральных понятий эмоционально-оценочными, например, оскорбительное название для сотрудников полиции – «мусо-

- ра», представителей чужих организаций – «предатели», инородцев – «чурки», неверных – «кафиры», женщин – «наташки», применяемые представителями шовинистских «мужских» движений, таких как признанное экстремистским «Мужское государство»);
- в) ложная аналогия – «кто понял жизнь, тот не работает» – провозглашение идеи преступного образа как связанного с некой особой осмысленностью и «верным» пониманием мира;
 - г) апелляция к престижу, статусу субъекта психологического воздействия и возможности достижения его уровня развития;
 - д) осуждение жертвы и проявлений любой слабости в противовес «реальной силе» – преступникам, которые живут «как хотят»;
 - е) пресуппозиции – скрытые допущения, декларируемые в качестве само собой разумеющегося: «раз нас грабят магазины, мы обязаны грабить их» – утверждение восприятия магазинов, как обязательно обкрадывающих своих клиентов.

Стоит отметить, что способы психологического воздействия, применяемые молодежными криминальными субкультурами, не исчерпываются перечисленными и имеют множество других разновидностей.

Среди методов психологической профилактики вовлечения молодежи в криминальные субкультуры мы выделяем следующие: а) привитие просоциальных ценностей и норм молодым людям и их вовлечение в общественную активность; б) объяснение всех негативных последствий связи с криминальным миром; в) демонстрация просоциальной альтернативы, возможности быть успешным в обществе; г) формирование психологической устойчивости и критичности к информации, публикуемой в сети Интернет, включающее развитие навыков противостояния психологическим манипуляциям путем осознания основных способов воздействия, повышение эмоциональной дифференциации и общего уровня осознанности и эрудиции; д) привлечение уважаемых среди молодежи лиц с целью противостояния деструктивному явлению; е) усиление влияния семьи и семейных ценностей на молодых людей путем проведения специально-организованных мероприятий, консультаций, направленных на информирование родителей о более эффективных методах воспитания их детей и т.п.

Таким образом, одной из значимых социально-психологических проблем современной молодежи является существование многочисленных движений в социальных сетях, вовлекающих несовершеннолетних в криминальную субкультуру. Усвоение молодыми людьми ценностей и норм прокриминальных и девиантных сообществ является одним из значимых факторов последующего вовлечения их в преступную деятельность. Руководители данных сообществ используют различные виды психологического воздействия с целью приобщения новых членов и расширения своей криминальной базы. Наиболее значимым способом психологиче-

ской профилактики приобщения несовершеннолетних к криминальным субкультурам является привитие просоциальных ценностей и норм у молодых людей и их вовлечение в общественную активность.

Литература

1. *Бакланцева А.А.* Трансформация социальных норм и девиаций в русскоязычной сети Интернет // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2014. № 3. С. 21–25.
2. *Бочкарева Е.В.* Распространение криминальной антикультуры в молодежной среде // Актуальные проблемы российского права. 2019. № 8 (105). С. 144–150.
3. *Донских Д.Г.* Понятие и соотношение терминов «субкультура» и «контркультура». Криминальная субкультура // Бизнес в законе. 2009. № 2. С. 253.
4. *Киселев К.А., Ярошенко Е.И.* Проблема преступности против половой неприкосновенности несовершеннолетних в сети Интернет (социально-психологический аспект).

ISBN 978-5-94051-209-7

ISBN 978-5-94051-210-3

ББК 88.4

В64

VII Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обуховой) «Возможности и риски цифровой среды». Сборник материалов конференции (тезисов) Том 1. / ред. Басилова Т.А., Дозорцева Е.Г., Егоренко Т.А., Емельянова Е.А., Кочетова Ю.А., Ослон В.Н., Поливанова К.Н., Рощина И.Ф., Рубцова О.В., Салмина Н.Г., Сафронова М.А., Смирнова Е.О., Толстых Н.Н., Филиппова Е.В., Холмогорова А.Б., Шаповаленко И.В., Шведовская А.А., Эльконинова Л.И. – М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 451 с.

Редактор: А.А. Кошкина

Дизайн: М.Ю. Степаненкова

Компьютерная верстка: М.В. Мазоха

Подписано в печать: 31.01.2020.

Формат: 60*90/16. Бумага офсетная.

Усл. печ. п. 28,9 Усл.-изд. л. 28,2.

Тираж 50 экз.

Управление информационными и
издательскими проектами ФГБОУ ВО МГППУ

Тел.: 8 (495) 608-16-27

Адрес: г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, каб. 209

© ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», 2019.