

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



**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД
В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ:
ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Сборник тезисов участников шестой всероссийской
научно-практической конференции
по психологии развития, посвященной 80-летию
со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой**

Москва 2018

**ББК 88.4
К90**

Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. Сборник тезисов участников шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой. / ред. И.В. Шаповаленко, Л.И. Эльконинова, Ю.А. Кочетова – М. : Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 639 с.

Редакторы-составители

И.В. Шаповаленко, Л.И. Эльконинова, Ю.А. Кочетова

Редакционная коллегия

Гуружапов В.А., Салмина Н.Г., Баилова Т.А., Ослон В.Н., Толстых Н.Н., Кочетова Ю.А., Смирнова Е.О., Эльконинова Л.И., Поливанова К.Н., Рубцова О.В., Шаповаленко И.В., Рощина И.Ф.

Сборник включает в себя тезисы докладов участников шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой «Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы», состоявшейся 13-14 декабря 2018 года в Московском государственном психолого-педагогическом университете.

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

ISBN 978-5-94051-125-0

**© ФГБОУ ВО МГППУ, 2018.
© Коллектив авторов, 2018.**

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	17
--------------------------	----

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Басилова Т.А.

Л.Ф. Обухова о психологии слепоглухих как области исследований, в которой решаются основные проблемы нормального развития.....	19
--	----

Венгер А.Л.

Вперед – к Выготскому и Пиаже!	22
--------------------------------------	----

Карпова Н.Л.

Людмила Филипповна Обухова – широта интересов и верность традициям.....	27
--	----

Нечаев Н.Н.

О роли категории развития в определении предмета психологии развития	34
---	----

Смирнова Е.О.

Особенности современной детской субкультуры.....	40
--	----

Степанова М.А.

Психология развития в научных биографиях современников	42
--	----

Эльконин Б.Д.

Парадигма формирования.....	46
-----------------------------	----

РАЗДЕЛ 2

У ИСТОКОВ РАЗВИТИЯ

Абдулаева Е.А.

Пространственный образ себя как форма самосознания и вектор развития от младенчества до школы.....	48
---	----

Авдеева Н.Н.

Привязанность воспитанников дома ребенка к приемным родителям в замещающей семье.....	53
--	----

Багира В.М., Фокина А.В.

Внутренний мир и переживания ребенка как проблема отечественной психологии развития.....	59
---	----

<i>Бугрименко Е.А.</i> Организация позиционного действия у детей при переходе от дошкольного к школьному детству.....	63
<i>Гаврилушкина О.П.</i> Кооперация со сверстниками и развитие коммуникативной компетентности дошкольников с трудностями в общении.....	66
<i>Горбунова Э.В.</i> Представление об отцовстве в современном обществе	71
<i>Дианова Е.С.</i> Особенности игры детей с разным типом привязанности к родительским фигурам	75
<i>Дьячкова Е.С.</i> К вопросу об игре в современной действительности.....	78
<i>Захарова Е.И.</i> Условия гармонизации представлений о будущем родительстве.....	81
<i>Перекатова Е.В.</i> Специалист центра раннего развития как фасилитатор качества взаимодействия матери с ребенком раннего возраста	86
<i>Поликарпова Н.Н.</i> К постановке проблемы изучения детских конфликтов в игровых ситуациях у современных дошкольников	90
<i>Смирнова Я.К.</i> Особенности ориентации на социальные сигналы детей с задержкой психического развития.....	95
<i>Трифонова Е.В.</i> Детская инициатива: возможности развития и риски (по результатам диагностики методом «Креативное поле»)	103
<i>Шумакова Н.Б.</i> Феномены Жана Пиаже в призме времени	108
<i>Юркевич В.С.</i> Диссинхрония развития детей в рамках гегелевской триады	114

РАЗДЕЛ 3 РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Айдарова Э.Н., Шикина А.А.

Особенности мышления детей
раннего возраста, использующих гаджеты 118

Арчакова Т.О.

Гальвестонская Декларация: трансформация работы с семьями 120

Булыгина М.В., Комолова О.С.

Представления здоровых детей
об отношениях с родителями в семьях,
имеющих ребенка с проблемами развития..... 124

Дубовенко А.В., Шаповаленко И.В.

О подходе к формированию
благодарности у детей старшего дошкольного
возраста посредством игры-драматизации..... 130

Житкова Ю.С.

Применение ИКТ-технологий
в процессе обучения дошкольников 132

Клепцова Е.Ю., Клепцов Н.Н.

Возрастные особенности
формирования терпимого отношения
воспитанников в процессе обучения в средней школе 134

Константинова Н.И.

Развитие личности современного младшего школьника 143

Котляр И.А., Соколова М.В.

Психологи на детской площадке:
опыт осмысления ее как явления культуры и
средства психического развития ребенка..... 147

Крыжов П.А.

Герой-монстр как нормальный
персонаж произведений, адресованных детям 150

Лебедева Т.В.

Индивидуальные особенности
когнитивного развития детей дошкольного
возраста с недостатками речи и языка 153

Любицкая К.А.

Уровни родительского участия в образовании своих детей..... 156

<i>Митина О.В., Петренко В.Ф., Менчук Т.И., Коростина М.А.</i> Использование методики «Сказочный семантический дифференциал» для диагностики когнитивных особенностей межличностного восприятия	160
<i>Невижина Т.А.</i> Несуицидальное самоповреждение в подростковом возрасте	165
<i>Овчинникова Т.Н.</i> Зона ближайшего развития в ее эволюции и динамике	167
<i>Павлова Т.С.</i> Роли детей в дисфункциональных семьях.....	172
<i>Поливанова К.Н.</i> Анализ коммуникации в школьных интернет-сообществах в социальной сети ВКонтакте	174
<i>Скрипачева Е.И.</i> Проявление компонентов просоциального поведения у детей дошкольного возраста	177
<i>Чепурнова П.А.</i> Формирование гендерной культуры в половом воспитании подростков.....	181
<i>Шарендо Е.А.</i> Проблемы эмоционального одиночества детей и подростков в современном мире	183

РАЗДЕЛ 4

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК В ФОКУСЕ ВНИМАНИЯ

<i>Белоусов А.А., Горячева Т.Г.</i> Особенности развития произвольного зрительного внимания у детей младшего школьного возраста, страдающих ГРДВ	186
<i>Блинова К.В., Суркова А.А., Запесоцкая И.В.</i> Особенности гностической сферы у слабослышащих детей младшего школьного возраста: клинический случай	189
<i>Борисова О.М.</i> Развивающий и прогностический потенциал игры младших школьников «Тише едешь – дальше будешь».....	192

<i>Броварец Д.Ю.</i> Связь коммуникативных универсальных учебных действий и психологического благополучия у учащихся вторых классов.....	195
<i>Буркова С.А., Меренкова В.С., Широкова И.В.</i> Становление управления поведением у детей младшего школьного возраста.....	197
<i>Вартанова Э.Г.</i> О некоторых сторонах динамики психологического состояния современных школьников при переходе из начальной в среднюю школу.....	199
<i>Вучичевич Б., Шумакова Н.Б.</i> Анализ обоснования ответов первоклассников при решении задач на классификацию и аналогию.....	203
<i>Зайцев С.В.</i> Развитие учебной самостоятельности младших школьников: проблемы и решения.....	206
<i>Захарова И.М.</i> Методические аспекты формирования коммуникативных УУД в младшем школьном возрасте.....	210
<i>Кормакова Е.И., Ягловская Е.К.</i> Связь родительской позиции и психологической готовности детей к школе.....	214
<i>Кочетова Ю.А., Сакаданова А.Э.</i> Представления современных родителей о психологической готовности ребенка к школьному обучению.....	216
<i>Лебедева Н.В., Вилкова К.А.</i> Разработка и апробация инструмента для измерения математической самооценки у школьников.....	219
<i>Собчук Е.В., Гурова Е.В.</i> Самооценка и самоуважение у младших школьников из семей с различными детско-родительскими отношениями.....	223
<i>Сорокина В.В.</i> Начальная школа в век высоких технологий: проблемы и парадоксы.....	228

<i>Суркова А.А., Блинова К.В., Запесоцкая И.В.</i> Особенности временной перцепции у детей с различными особенностями межполушарного взаимодействия.....	233
<i>Шапиро А.З.</i> Роль семьи и интернет-пространства в освоении вторых языков в детском возрасте	238

РАЗДЕЛ 5 ДРУГОЕ ДЕТСТВО

<i>Антонова Е.Е.</i> Изучение пространственных представлений у дошкольников с недостатками речевого развития	245
<i>Афанасьев А.Н., Фокина М.В.</i> Психологические особенности матерей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ: личностная позиция и образ ребенка в сознании матери	247
<i>Барсукова О.В., Щербакова А.М.</i> Специфика картины мира детей с различными вариантами нарушенного развития	252
<i>Бобылева И.А.</i> Создание развивающей среды для детей-сирот с ОВЗ (опыт партнерского проекта «АдаптСтудия»).....	257
<i>Голобородько Н.А., Тишина Л.А.</i> Модели вербального и невербального поведения в формировании коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	262
<i>Голубева Н.Н., Тишина Л.А.</i> Жестовый язык в практике коррекционного обучения с детьми с расстройствами аутистического спектра	265
<i>Дмитриева Е.И., Борякова Н.Ю.</i> Формирование просодической стороны речи у детей с расстройствами аутистического спектра.....	269
<i>Ермолова Д.П., Тишина Л.А.</i> Средства интонационной выразительности и мимики у детей с расстройствами аутистического спектра в эмоциональном аспекте.....	272

<i>Зверева Н.В.</i> Когнитивный дизонтогенез при аномальном развитии: взгляд клинического психолога	276
<i>Клычкова О.М., Мешкова Т.А.</i> Отношение к телу у подростков с двигательными нарушениями и сохранным интеллектом	281
<i>Козлова Н.В., Глебова И.А., Трофимович А.С.</i> Иппотерапия в реабилитации детей с особенностями в развитии: предтерапевтический этап	285
<i>Колтак В.С., Куртанова Ю.Е.</i> Особенности мотивационно-потребностной сферы детей с онкологическими заболеваниями.....	288
<i>Корниенко А.А.</i> О влиянии использования кохлеарного импланта на качество жизни детей и подростков с нарушенным слухом	293
<i>Кузьмина Т.И., Простатина О.Ю.</i> Изучение особенностей развития произвольности в деятельности у младших школьников с недостатками речевого развития	298
<i>Митраков А.В.</i> Условия эффективного функционирования психолого-педагогического консилиума образовательной организации	300
<i>Николаева Е.И., Анжиганова О.Р.</i> Влияние материнской и семейной депривации на уровень интеллекта младшего подростка	304
<i>Ослон В.Н.</i> Модель оценки субъективного благополучия воспитанников организаций для детей-сирот	306
<i>Прыгин Г.С., Хуснутдинова Р.Р.</i> Проблема жестокого обращения с детьми	311
<i>Хохлова А.Ю., Куренная А.С., Баилова Т.А., Ослон В.Н.</i> Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения и слуха	315
<i>Юдина Т.А.</i> Особенности социальной ситуации развития обучающихся инклюзивных классов начальной школы.....	319

РАЗДЕЛ 6 НА ПОРОГЕ ВЗРОСЛЕНИЯ

Андреева А.А.

Особенности создания антибуллингвых программ для подростков... 324

Байбакова Е.С., Гурова Е.В.

Взаимоотношения с родителями как залог
профессионального самоопределения старшеклассников..... 327

Барина О.В., Джабарова О.Э.

Особенности преодоления тревожности
старшеклассниками в предэкзаменационный период..... 334

Васягина И.А., Зоткин Н.В.

Личностная зрелость студентов на разных
этапах профессионального становления 341

Вертягина Е.А.

Социально-психологическое изучение
интернет-зависимости школьников 343

Галстян А.А., Одицова М.А.

Агрессивность и конфликтность у подростков
с разным уровнем катастрофического сознания..... 346

Голованова И.А.

Взаимосвязь отношения
к психоактивным веществам и
реабилитационного потенциала
в подростковом и юношеском возрасте
(на примере табакокурения) 351

Гришина Т.Г.

Влияние проявления насилия
в семье на личность подростка 355

Губина М.Н., Гурова Е.В.

Эго-идентичность у юношей и девушек с инвалидностью 358

Доронина Н.Н.

Проявления агрессивности у юношей
с разными стилями интеллектуальной деятельности..... 362

Емельянова Е.А.

Особенности сформированности гражданской
позиции у студентов бакалавриата с учетом
фактора профессиональной специализации
(психологические и непсихологические специальности)..... 366

<i>Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б., Макеев М.К.</i> Современное детство и Интернет: «цифровое поколение» (Digital Natives)	369
<i>Каишанова А.А., Фокина М.В.</i> Синдром Адели как вид невротического состояния у современных подростков	376
<i>Кенджаева Н.А., Кочетова Ю.А.</i> Психологическое благополучие старших подростков с разным уровнем развития эмпатии	378
<i>Кокотайло К.А.</i> Соотношение персональной и социальной идентичностей у девочек подросткового возраста	380
<i>Константинова Ю.О., Запесоцкая И.В.</i> Онтогенетические механизмы и особенности пищевого поведения	384
<i>Комолов О.Е.</i> Детско-родительские отношения и мотивы выбора профессии у старшеклассников	389
<i>Кочетова Ю.А., Климакова М.В.</i> Эмоциональный интеллект современных подростков и подходы к его изучению в условиях информационного общества	393
<i>Кочетова Ю.А., Косенко И.В.</i> Тренинг как способ развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте	396
<i>Кочетова Ю.А., Миронычева С.В.</i> Проявления жизнестойкости и психологического благополучия в юношеском возрасте	398
<i>Краснов В.С., Коробкин Н.Э., Кузнецова А.А.</i> Исследование манипулятивного поведения в подростковом возрасте и периоде ранней взрослости в условиях ограниченной ответственности интернет-среды	400
<i>Кузнецова О.В., Скрыльникова Н.И.</i> Особенности реализации коммуникативных потребностей лицами юношеского возраста с истероидной акцентуацией характера	406

<i>Левин Л.М., Нестерова А.А.</i> К проблеме изучения интернет-зависимости и ее взаимосвязи с различными личностными характеристиками у молодежи	411
<i>Мировская С.С., Лучишева Л.М.</i> Теоретические аспекты изучения проблемы и специфики профессиональной направленности личности студентов	414
<i>Никифорова Д.М.</i> Небезопасные психологические защиты и стратегии совладания у студентов	418
<i>Остудина И.С., Гурова Е.В.</i> Временная перспектива у подростков из семей с разным типом детско-родительских отношений	421
<i>Пищалина А.А.</i> Исследование особенностей конфликтности у современных подростков	425
<i>Польшина О.В., Егоренко Т.А.</i> Внутренняя деятельность выбора в ситуации профессионального становления	430
<i>Пустыльников В.Ю., Кочетова Ю.А.</i> Учебная мотивация старшеклассников с различными уровнями компьютерной игровой активности	431
<i>Резникова И.С.</i> Образ успешного человека в представлениях современных подростков	433
<i>Ролдугина В.В., Толстых Н.Н.</i> Жизнеспособность подростков, воспитывающихся в условиях Детской деревни для детей-сирот	436
<i>Саутенкова А.Н., Кочетова Ю.А.</i> Современные представления об эмоциональном интеллекте	438
<i>Семенова Н.С.</i> Аспекты системного семейного консультирования как средства психологической помощи подросткам и их родителям	441
<i>Сергеев В.Ю., Барабанова В.В.</i> Энактивное музыкальное образование как результат развития самоорганизации обучающихся юношеского возраста	445

<i>Смотрова Т.Н.</i> Особенности формирования ценностных ориентаций и самооценка подростков из семей трудовых мигрантов	453
<i>Сухенко А.И., Гурова Е.В.</i> Особенности социальных ориентаций у подростков с различным социометрическим статусом.....	458
<i>Терентьев А.Е., Егорова М.А.</i> Особенности психологических защит у подростков с девиантным поведением	462
<i>Туранцева М.В., Кулагина И.Ю.</i> Особенности эмоциональной сферы у современных младших подростков.....	464
<i>Шведовский Е.Ф., Шведовская А.А.</i> Применение патопсихологического инструментария для выявления особенностей речевой деятельности у нормотипичных подростков	467
<i>Шибалева Л.В.</i> Психологический анализ перехода в отрочестве от позиции ученика к позиции субъекта организации жизни	470

РАЗДЕЛ 7

ГОРИЗОНТЫ ЗРЕЛОСТИ

<i>Айсина Р.М.</i> Цифровая компетентность интернет-пользователей 50–60-летнего возраста	474
<i>Баженова А.С., Четвет А.А.</i> Особенности когнитивных функций одиноких пожилых людей	479
<i>Балашова Е.Ю.</i> Состояние памяти при старении: роль аффективных факторов	482
<i>Берг-Кириллова О.А.</i> Самоотношение женщин зрелого возраста с андрогинными установками	486
<i>Борисова Н.М., Шаповаленко И.В.</i> Возраст и копинг: противоречия, взаимосвязи и перспективы исследований.....	489

<i>Гончарова В.Х.</i> Самоактивация и стили реагирования на изменения в юношеском и зрелом возрастах.....	495
<i>Гребенникова Н.В., Еракина Л.А.</i> Нейропсихологический анализ депрессии в старческом возрасте	499
<i>Дерюгина Н.И.</i> Модель социально-психологических ресурсов жизнеспособности личности в структуре психологического благополучия человека.....	503
<i>Егоров Р.Н., Шаповаленко И.В.</i> Отношения «родитель–взрослый ребенок» и психологическое благополучие родителей	507
<i>Жукова Н.В., Макеев М.К.</i> Современная психология. Существуют ли гены счастья и депрессии?	510
<i>Игнатенко Ю.С.</i> Оценка и способы улучшения модели психического (theory of mind) в пожилом возрасте.....	516
<i>Каяшева О.И.</i> Принятие ответственности и рефлексия конечности жизни в зрелом возрасте.....	520
<i>Керпек С.Ю.</i> Представления об отношениях с собственной матерью женщин, воспитывающих ребенка в одиночку.....	522
<i>Климаков О.В., Шаповаленко И.В.</i> Феномен психологического благополучия и его особенности в ранней взрослости.....	527
<i>Корсакова Н.К., Рощина И.Ф.</i> Онтогенетические особенности старения	532
<i>Красило Д.А.</i> Наставник в контексте социальной ситуации развития молодежи.....	536
<i>Кузнецова О.В.</i> Наставничество как генеративность поздней взрослости	538
<i>Лобза О.В.</i> Индивидуально-психологические предикторы зависимого поведения	544

<i>Лякина В.И., Лучишева Л.М.</i> Взаимосвязь агрессивности и суицидальных наклонностей в зрелом возрасте	549
<i>Мелехин А.И.</i> Социальное познание в пожилом и старческом возрасте: специфика и предикторы.....	552
<i>Минакова С.С.</i> «Кризис середины жизни» как нормативный период онтогенеза.....	556
<i>Морозова М.И.</i> Взаимосвязь самоконтроля и жизнестойкости взрослых с инвалидностью с разным уровнем самостоятельности	558
<i>Набокова Е.С.</i> Освоение родительской позиции матерью на протяжении первого года жизни ребенка.....	563
<i>Нестеркина О.В., Гурова Е.В.</i> Особенности самоактуализации женщин на разных этапах взрослости	569
<i>Одинцова М.А.</i> Проявление самоактивации у представителей разных «горизонтов зрелости» в условиях вызовов современности	573
<i>Петрушова И.В., Кузнецова О.В.</i> Особенности временной перспективы для разных профилей эго-защит в период средней взрослости	578
<i>Пиканина Ю.М.</i> Стиль саморегуляции как фактор личностного развития обучающегося.....	583
<i>Потапов Б.В.</i> Вторая профессия в период ранней зрелости: современный феномен в становлении профессиональной самореализации личности.....	586
<i>Семенистый В.В.</i> Личностные особенности, способствующие ремиссии молодых людей, зависимых от психоактивных веществ	590
<i>Сороков Д.Г.</i> Совокупное влияние факторов маскулинности и феминности на копинг-стратегии и перфекционизм женщин	591

<i>Трошутина А.Л.</i> Чего боятся современные взрослые мужчины и женщины.....	597
<i>Уртигешева И.И.</i> Психологический портрет преступников, совершивших отдельные виды преступлений (на примере периода зрелости)	600
<i>Цай Д.В.</i> Особенности коммуникативных способностей у лиц с инвалидностью по зрению.....	604
<i>Шеманова Н.А.</i> Изменение переживания прошлого в различные возрастные периоды	608

РАЗДЕЛ 8 ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

<i>Баженова В.В.</i> Применение интерактивных форм проведения занятий в процессе преподавания психологии развития в вузе.....	613
<i>Симонова М.М.</i> Проблема трансформации психологических знаний студентов непрофильных вузов.....	616
<i>Фокина М.В.</i> Программа преподавания психологии в учреждениях среднего профессионального образования как инструмент развития самосознания и самопонимания учащихся старшего подросткового и юношеского возраста	620
<i>Худоян С.С.</i> Некоторые противоречивые тенденции в западной психологии развития и пути их преодоления	624
Сведения об авторах	627

ПРЕДИСЛОВИЕ

13-14 декабря 2018 года в Московском государственном психолого-педагогическом университете состоялась VI Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития, посвященная 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой «Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы».



Людмила Филипповна Обухова (22 июля 1938 г. – 20 июля 2016 г.), доктор психологических наук, профессор МГУ и МГППУ, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета «Психология образования» МГППУ с 1999 года до последнего дня жизни, исследователь и глубокий знаток творчества Ж. Пиаже, талантливая ученица и последователь П.Я. Гальперина, замечательный педагог, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, автор фундаментального учебника по возрастной психологии, издающегося в России более двух десятилетий.

Цель конференции состояла в то, чтобы проанализировать научный вклад Л.Ф. Обуховой в области психологии развития и возрастной психологии; оценить актуальное состояние и наметить перспективы дальнейших исследований психического развития с позиций культурно-исторического и деятельностного подхода.

Проблемное поле конференции связано с основными линиями научных интересов и исследований Л.Ф. Обухова:

- проблема развития в современной психологии;
- методы исследования в психологии развития;
- проблемы общей (генетической) психологии;
- формирующий эксперимент на современном этапе российской психологии;
- историческое развитие детства,
- современное детство;
- по следам научных исследований Ж. Пиаже: «феномены Пиаже», эгоцентризм, эгоцентрическое мышление.

Основные направления работы конференции (секции) имели мемориальный характер, «историческую» отнесенность к пяти конференциям по психологии развития, которые были проведены под руководством Л.Ф. Обухова в 2007-2015 г.г.:

1. «Ребенок в современном обществе» (2007),
2. «Другое детство» (2009),
3. «На пороге взросления» (2011),
4. «У истоков развития» (2013),
5. «Горизонты зрелости» (2015).

Научные интересы Людмилы Филипповны носили фундаментальный характер – она, как и ее учителя, хорошо понимала, что нет ничего более практичного, чем хорошая теория. Не что иное, как научная позиция задает контекст и смысл исследования, именно из нее вытекают исследовательские задачи, в противном случае психологическое исследование будет натуралистическим, или «висеть в воздухе». Однако без развития самой теории ее положения превращаются в азбучные истины, смысл которых размывается, и они теряют свою объяснительную силу.

Доклады Т.А. Басиловой, А.Л. Венгера, Н.Л. Карповой, Н.Н. Нечаева, Е.О. Смирновой, М.М. Степановой, Б.Д. Эльконина, прозвучавшие на конференции, демонстрируют линии преемственности между научной школой и новыми проблемами, которые перед психологами развития ставит современность.

Нашим читателям самим судить, удалось ли авторам тезисов юбилейной конференции удержать исследовательскую позицию, осмыслить результаты своих исследований.

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Л.Ф. Обухова о психологии слепоглухих как области исследований, в которой решаются основные проблемы нормального развития

Басилова Т.А.

Психическое развитие ребенка в условиях резкого ограничения возможностей получения зрительного и слухового опыта всегда привлекало внимание философов, педагогов и психологов. Обучение слепоглухих дает уникальную возможность увидеть то, что слишком быстро и почти спонтанно возникает в развитии обычного ребенка, позволяет проследить реальное влияние обучения на его развитие.

Известно, что поступая на работу в Наркомпрос в 1924 г. и заполняя личный листок сотрудника, Л.С. Выготский так ответил на вопрос о том, в какой области он считает свое использование наиболее целесообразным: «В области воспитания слепоглухонемых детей» [1, с. 77]. Можно предположить, что Лев Семенович уже в те годы размышлял о возможности проверить свои теоретические построения на практике обучения слепоглухих. Он знал об успехах обучения слепоглухих в США, в его работах не раз встречаются ссылки на знаменитую Елену Келлер. По свидетельству известного отечественного сурдопедагога Ф.А. Рау, именно о работе И.А. Соколянского с глухими детьми Л.С. Выготский сообщал в своем докладе на Международном конгрессе по обучению глухих в Англии [4].

Л.С. Выготский, его соратники и ученики (К.В. Корнилов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин) встречались с И.А. Соколянским не только на различных совещаниях, но и знали его еще по Харькову, где уже в 1923–1925 гг. он руководил отделением для слепоглухих при школе слепых. Все они с большим уважением относились к И.А. Соколянскому и его работам и старались поддерживать исследования в области слепоглухоты после его смерти.

Особый период научного изучения слепоглухих был отмечен в середине 30-ых годов, когда вновь возобновилось прерванное революцией обучение слепоглухих детей в отдельной группе в Ленинграде. Научные достижения этой школы отражены в монографии А.В. Ярмоленко «Очерки психологии слепоглухонемых» (1961). Именно тогда появились исследования в области слепоглухоты А.В. Веденова, Л.А. Шиф-

ман, Ф.С. Розенфельда, М.В. Шкловского. В то время в Ленинграде активно работал и С.Л. Рубинштейн, который оказал большое влияние на работы А.В. Ярмоленко и других. В работе 1941 г. «Несколько замечаний к психологии слепоглухонемых» он писал: «Особое значение изучение патологических явлений приобретает в тех случаях, когда нарушения не просто констатируются, но и исправляются. Поэтому, в частности, исключительный интерес для общей психологии должно представлять изучение слепоглухонемых, включенных в педагогический процесс, который открывает им возможности нормального общего умственного развития» [5, с. 132]. С.Л. Рубинштейн отмечал, что изучение умственного развития слепоглухих отчетливо доказывает, что источник индивидуального умственного развития человека не ограничен его индивидуальным чувственным опытом, и «...даже самая ограниченная чувственная база не исключает возможности подлинно человеческого развития, поскольку для индивида остается открытым источник общественного познания...» [5, с. 133]. Он уже тогда предполагал то, что через десятилетия доказали исследования пластичности мозга, «что в образовании у слепого (в частности у слепоглухонемого) образов-представлений заодно с осязанием, которому принадлежит ведущая, наиболее активная роль, известную роль часто все же играет и зрение...» [5, с. 134].

А.Н. Леонтьев значительно позже объяснял, что эксперимент по обучению слепоглухих «...создает условия, в которых делаются зримыми – мне хочется сказать, даже осязаемыми и притом растянутыми во времени как бы с помощью замедленной киносъемки – узловые события процесса формирования личности, становления (подумать только!) человеческого сознания...» [2, с. 33].

По инициативе А.И. Мещерякова, поддержанной А.Н. Леонтьевым и Э.В. Ильенковым, было организовано обучение четырех выпускников Загорского Детского дома слепоглухих на психологическом факультете МГУ в 1971–1977 гг. Л.Ф. Обухова стала куратором этой уникальной группы студентов в 1972 г. Ее рекомендовал на эту должность А.Н. Леонтьев, когда потребовалось заменить их первого куратора, В.Я. Ляудис, из-за проблем в отношениях не только со слепоглухими студентами, но и с их научным руководителем, А.И. Мещеряковым. С этого времени Л.Ф. Обухова не только участвовала в университетской жизни Н.Н. Корнеевой (в замужестве Крылатовой), Ю.М. Лернера, С.А. Сироткина и А.В. Суворова, но и дружила с ними и следила за их жизнью долгие годы. В ее учебнике по возрастной психологии отдельная глава посвящена обучению слепоглухих детей как прижизненному формированию всех человеческих способностей и функций, как исследованию психики в процессе ее формирования. «Последовательность периодов, стадий развития, ко-

торые проходит слепоглухонемой ребенок от полной беспомощности до полноценной личности, по-видимому, в принципе та же, что и у зряче-слышающих детей. И у тех и у других психическое развитие начинается в условиях неразрывного единства ребенка и взрослого в их совместной деятельности по удовлетворению элементарных органических побуждений. Важнейшее условие при этом – эмоционально положительные отношения между ребенком и взрослым» [3, с. 408].

Успех обучения четверки слепоглухих в школе и вузе Э.В. Ильенков объяснял как особое «везение». «Посчастливилось попасть к людям, сумевшим привить им любовь (т.е. неодолимую потребность) к труду, к знаниям, к общению с другими людьми, к культуре высшего класса. К людям, которые сумели воспитать их так, что они испытывают удовлетворение от самой добротной сделанной работы, от самого процесса труда, от самого процесса овладения знаниями» [2, с. 43].

Но мало кто знает, что такое же «везение» и интерес к нарушенному развитию у ребенка, в том числе и к слепоглухоте, возник у Л.Ф. Обуховой со школьных лет, с того времени, когда она стала приходить в дом к своей однокласснице и подруге Элле Аркадьевне Корсунской, где познакомилась с ее матерью Брониславой Давыдовной Корсунской (1909–1976) – известным сурдопедагогом, специалистом по обучению глухих дошкольников. Тогда Людмила Филипповна увидела на самом почетном месте в этом доме фотографию Ивана Афанасьевича Соколянского и услышала о нем от обожавшей его Брониславы Давыдовны, которая считала себя его ученицей.

Литература

1. *Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.* Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М.: Смысл, 1996.
2. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
3. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 1999.
4. *Рау Ф.А.* О воспитании и обучении слепоглухонемых: Стенограф. выступ. на науч. конф. Гос. пед. ин-та дефектологии. 10 марта 1940 г. // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980.
5. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.

Вперед – к Выготскому и Пиаже!

Венгер А.Л.

«Вперед к Выготскому!»

Д.Б. Эльконин

*«Л.С. Выготский часто сопоставлял
свою теорию развития высших
психических функций с концепцией Пиаже.
Он рассматривал работы Пиаже как крупный
вклад в развитие психологической науки».*

Л.Ф. Обухова

Отечественная возрастная психология во многом основывается на данных, полученных Ж. Пиаже, и развивается в полемике с его идеями. Так, одна из самых известных работ Л.С. Выготского – «Мышление и речь» – и в заглавии, и в содержании отталкивается от книги Пиаже «Речь и мышление ребенка». Известнейший цикл исследований, выполненных П.Я. Гальпериным и его сотрудниками, направлен на преодоление у детей «феноменов Пиаже» с помощью метода поэтапного формирования умственных действий. Само название «феномены Пиаже» тоже предложено Гальпериным. Преодолению одного из этих феноменов – познавательного эгоцентризма дошкольников – посвящен ряд исследований, выполненных под руководством Д.Б. Эльконина и описанных в «Психологии игры» [13]. Представления Пиаже о сенсомоторном интеллекте и интуитивном (дооператорном) мышлении под прозрачными псевдонимами «наглядно-действенное мышление» и «наглядно-образное мышление» были ассимилированы концепцией А.Н. Леонтьева [6] и стали основой для большинства исследований, проведенных А.В. Запорожцем и его сотрудниками [5].

Выдающимся отечественным специалистом по концепции Пиаже была Л.Ф. Обухова. Ее ранние исследования, выполненные под руководством П.Я. Гальперина, составляли ядро упомянутого цикла исследований по преодолению феноменов Пиаже [10]. Ее книга «Концепция Жана Пиаже: за и против» [8] до сих пор остается наиболее востребованным изложением теории Пиаже в ее соотношении с достижениями Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина. Этой теме посвящена и одна из последних публикаций Л.Ф. Обуховой: «К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского и Ж. Пиаже» [7].

Последующее изложение будет опираться как на эти публикации, так и на работы самого Ж. Пиаже и ведущих отечественных специалистов по возрастной психологии, представителей школы Л.С. Выготского (культурно-исторической психологии). Сопоставим **основные понятия**, используемые Пиаже, Выготским и более поздними отечественными авторами. Разумеется, выделение тех или иных понятий в

качестве основных очень субъективно. Отмечу также, что понятия не обязательно будут представлены ниже в терминах, используемых самими авторами. В ряде случаев я старался выразить их в более современных или более близких мне лично терминах.

Важнейшую роль в концепции Пиаже играет понятие *адаптации*. Адаптация, совершенствующаяся благодаря координации процессов ассимиляции и аккомодации, рассматривается им как основная движущая сила психического развития. В отечественной психологии это понятие, отсылающее к биологическим закономерностям, оказалось не востребовано.

В отличие от этого, введенное Жаном Пиаже в возрастную психологию понятие *действия* стало одним из центральных понятий для последователей Выготского, хотя у него самого оно в явном виде не присутствует. Отечественные авторы уделили большое внимание детальному изучению разных видов действий: практических, игровых, учебных, умственных. Наибольшие достижения были связаны с выделением внутренней структуры действия и, прежде всего, его ориентировочной части [5] или, в терминологии П.Я. Гальперина, *ориентировочной основы* [2]. В изучении развития личности ребенка большую роль сыграло движение в противоположном направлении, к более крупной единице – *деятельности* [6].

С понятием действия в концепции Пиаже тесно связано понятие *интериоризации* – перехода от действия к интеллекту, обусловленного формированием обобщенной схемы действия. Этим же понятием описывается происхождение рассуждающего мышления, представляющего собой, по Пиаже, интериоризованную дискуссию между сверстниками. В концепции Л.С. Выготского понятие интериоризации, хотя и заметно изменившее свое содержание по сравнению с теорией Пиаже, также стало одним из важнейших. Столь же значимую роль оно играет и у последующих представителей культурно-исторической психологии: А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца и др.

В концепции Пиаже легко увидеть истоки понятия *возрастного периода*. Оно выступает у него как стадия интеллектуального развития, но, согласно его концепции, эта стадия однозначно определяет и специфику всех остальных психических процессов. Кроме того, само понятие интеллекта Пиаже трактует значительно шире, чем отечественные исследователи. Для Выготского понятие возрастного периода стало одним из определяющих. Он проработал его гораздо детальнее, чем Пиаже. Так, у него оно принципиально обогатилось представлением о наличии литических и критических (*кризисных*) периодов развития. В качестве основной характеристики возрастного периода он выделил специфичную для каждого возраста *социальную ситуацию развития*, т.е. социально заданную систему отношений ребенка данного возраста с обществом [1]. Его последователями было введено понятие *ведущей деятельности*, в которой реализуется эта система отношений [6; 12].

Из понятий, введенных в возрастную психологию Жаном Пиаже, следует остановиться также на понятиях *эгоцентризма* и *социализации* (децентрации). Эти понятия широко обсуждались в отечественной психологии в связи с концепцией Пиаже, но не вошли в ее собственный тезаурус.

Среди понятий, отсутствовавших у Пиаже и первостепенных для Выготского, следует указать, прежде всего, понятие *высших психических функций*. Они отличаются от «натуральных» функций тем, что в их структуру «встроены» *психологические средства* («знаки», «психологические орудия»), выработанные обществом в процессе его культурно-исторического развития. Присвоение («вращивание») этих средств и является, по Выготскому, основным направлением интериоризации. Описывая этот процесс, Выготский подчеркивал, что он представляет собой превращение социального отношения между ребенком и взрослым в индивидуальную психологическую функцию ребенка [1]. Это социальное отношение, пока еще не ставшее индивидуальной психологической функцией, определяет *зону ближайшего развития* ребенка.

Рассмотрим далее *методы исследования*, разработанные и использованные представителями двух сопоставляемых нами психологических направлений.

Специфический метод исследования, созданный Пиаже, – это *клиническая беседа*. Она строится каждый раз индивидуально, исследователь следует за ребенком: задает уточняющие, иногда провокационные вопросы, чтобы не просто получить формальный ответ, а понять своеобразную логику размышлений ребенка. С младенцами и детьми раннего возраста, не владеющими или плохо владеющими речью, Пиаже использовал метод, который можно условно назвать «*клиническим наблюдением*». Подобно клинической беседе, при этом исследователь своими действиями создает дополнительные, иногда провокационные ситуации и наблюдает за поведенческими «ответами» ребенка.

Специфический метод исследования, разработанный Л.С. Выготским, – это *генетико-моделирующий* (формирующий) эксперимент. Исследователь целенаправленно «выстраивает» психическую функцию или способность, подлежащую изучению. Так выявляется строение сформированной психической функции или способности. В процессе формирования в структуру действия, порождающего эту функцию, включается социально выработанное или аналогичное ему психологическое средство [6]. Предельно последовательно этот подход воплощен в методе планомерно-поэтапного формирования умственных действий [2]. Так, экспериментальное формирование внимания, проведенное П.Я. Гальпериным и С.Л. Кабыльницкой [3], подтвердило их гипотезу о том, что внимание представляет собой сокращенное и автоматизированное действие контроля. Одним из важнейших направлений дальнейшего развития генетико-моделирующего метода стала его реализация в

формах естественного эксперимента. Выразительным примером служит многолетний эксперимент Эльконина–Давыдова по построению системы развивающего обучения в условиях общеобразовательной школы [4]. Другой пример – изучение Л.А. Венгером и его сотрудниками сущности познавательных способностей посредством их целенаправленного формирования в условиях детского сада [11].

Итак, понятийный аппарат представителей культурно-исторической психологии во многом опирается на систему понятий, развитую Ж. Пиаже, тогда как исследовательские методы, типичные для этих направлений возрастной психологии, существенно различны. Отсюда и принципиальные различия в общем характере получаемых с их помощью научных данных.

Л.Ф. Обухова приводит дискуссию между Ж. Пиаже и П.Я. Гальпериним на XVIII Международном психологическом конгрессе: «Ж. Пиаже, характеризуя в целом суть своей концепции и ее отличие от теории П.Я. Гальперина, сказал: “Я изучаю то, что есть, а вы изучаете то, что может быть”. П.Я. Гальперин, отстаивая свою позицию активного, планомерного формирования психических процессов, ответил: “Но то, что есть, – это лишь частный случай того, что может быть!”» [9]. Интересно, что участники этой дискуссии как бы поменялись позициями. «То, что может быть» – это подход с позиций логики, который служит основным стержнем концепции Пиаже. «То, что есть» – подход с позиций реальной жизни, перекликающийся с представлениями Л.С. Выготского о социальной ситуации развития как центральной характеристике возрастного периода.

Вопрос о том, как соотносятся с социальной ситуацией развития психологические приобретения детей, полученные в рамках генетико-моделирующего метода исследования, до настоящего времени не получил заслуженного освещения. Между тем, с позиций культурно-исторической психологии он очень важен. Полезны ли в системе социальных отношений, соответствующей дошкольному возрасту, операциональное мышление (см. исследования П.Я. Гальперина с сотрудниками), децентрация (см. исследования Д.Б. Эльконина с сотрудниками)? Как сказывается на социальной ситуации развития младшего школьника формирование у него учебной деятельности по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову? Последний вопрос имеет большое практическое значение в связи с неоднократно отмечавшимися трудностями при переходе детей от начального обучения, построенного по этой системе, к традиционному обучению в основной школе.

В завершение кратко остановимся на современном состоянии отечественных исследований в области возрастной психологии. К сожалению, приходится констатировать, что как в методическом отношении, так и в использовании понятийного аппарата мы в последние годы больше утерjali, чем приобрели.

Формирующий эксперимент все чаще используется не для выявления структуры той или иной психической функции или способности, а для обучения детей отдельным умственным или практическим действиям. Тем самым он превращается в обучающий эксперимент, важный для педагогической психологии, но не имеющий отношения к генетико-моделирующему методу. В соответствии с этим и понятие «зона ближайшего развития» начинает характеризовать лишь этап в освоении отдельного действия, т.е. фактически описывает только «зону ближайшей обученности». Подобно этому, вульгаризируются и другие понятия, развитые в культурно-исторической психологии. Так, понятие «возрастной период» соотносится с хронологическим возрастом ребенка, а не со специфической социальной ситуацией развития. Саму социальную ситуацию развития часто рассматривают не как обобщенную характеристику возраста, а как индивидуальные обстоятельства жизни отдельного ребенка.

Возможно, перечисленные выше и другие сходные упрощения удобны для конкретных прикладных исследований. Однако они препятствуют изучению общих закономерностей психического развития, а значит, малоперспективны и для создания сколько-нибудь серьезных новаций в практике образования. Поэтому мне представляется необходимым обращение к тем формам теоретического и экспериментального анализа, блестящие образцы которых представлены в работах Жана Пиаже и Льва Семеновича Выготского.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985. 45 с.
3. *Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л.* Экспериментальное формирование внимания. М.: Изд-во МГУ, 1974. 102 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
5. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 318 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
7. *Обухова Л.Ф.* К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского и Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 226–231.
8. *Обухова Л.Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: Изд-во МГУ, 1981. 191 с.
9. *Обухова Л.Ф.* Неоконченные споры: П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 31–41.
10. *Обухова Л.Ф.* Этапы развития детского мышления: формирование элементов научного мышления у ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1972. 152 с.
11. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Педагогика, 1986. 224 с.

12. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
13. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1976. 304 с.

Людмила Филипповна Обухова – широта интересов и верность традициям

Карпова Н.Л.

Имя Людмилы Филипповны Обуховой – замечательного Человека, Педагога и Исследователя – известно всем отечественным психологам: она ученица и последователь П.Я. Гальперина, специалист по работам Ж. Пиаже и наследию Л.С. Выготского. Созданный ею на основе уникальной монографии «Детская психология: теории, факты, проблемы» [4] учебник «Возрастная психология» [2] является на сегодняшний день лучшим по данной проблеме и не раз переиздавался.

Интересны первые публикации Людмилы Филипповны – они уже очень весомые: статья «Процесс решения задач и проблемы формирования полноценного объекта действия в уме» в журнале «Доклады Академии педагогических наук РСФСР» за 1961 год, подготовленная совместно с П.Я. Гальпериным; статья «Экспериментальный анализ некоторых “Феноменов Пиаже”» в журнале «Вопросы психологии» за 1966 год и тезисы «Экспериментальное формирование представления об инвариантности у детей 5–6 лет» в материалах знаменитого XVIII Международного психологического конгресса, проходившего в Москве в 1966 году.

Первая авторская монография «Этапы развития детского мышления: формирование элементов научного мышления у ребенка» (152 стр.) была опубликована в издательстве Московского университета им. М.В. Ломоносова в 1972 году, и в этом же 1972 году в МГУ Людмила Филипповна защитила диссертацию на звание кандидата психологических наук по теме «Формирование элементов научного мышления у ребенка».

Став в начале 1970-х годов куратором знаменитой четверки слепоглохих студентов (А. Суворов, Ю. Лернер, Н. Корнеева, С. Сироткин), обучавшихся экспериментально на факультете психологии МГУ, Людмила Филипповна обратилась к проблемам тифлосурдопсихологии, и совместно с Тарасовой К.В. были опубликованы статьи «Общее и специфическое в психическом развитии слепоглохонемого ребенка» (1976) и «Образы сновидений у слепоглохих» (1978). А в 1983 году была серия статей в Психологическом словаре под редакцией В.В. Давыдова и др.: «Циркулярные реакции», «Формальные операции», «Эгоцентрическая речь», «Операции интеллекта», «Сенсомоторный интеллект», «Женевская школа генетической психологии».

Но основными темами исследований Людмилы Филипповны всегда были «Ребенок», «Детская и возрастная психология». Многочис-

ленные статьи, в частности, «Из истории развития советской детской психологии» (1988) и монография «Современная американская психология развития» (1986), подготовленная совместно с Бурменской Г.В. и Подольским А.И., стали базой для замечательного учебного пособия «Возрастная психология» (1994), многократно переизданного и как учебник для вузов (2000, 2006), и как учебник для бакалавров (2014, 2017). А уникальная по содержанию книга «Детская психология: теории, факты, проблемы» (1996) стала основой ее докторской диссертации «Пути научного изучения психики ребенка в XX веке», представленной в форме научного доклада в том же 1996 году.

В Предисловии к первому и последующим изданиям учебного пособия Л.Ф. Обухова так определила отличие своей книги: западные учебники не дают представления о российской науке, а отечественные учебники по детской психологии также однобоки – «дают весьма слабое представление о достижениях современной зарубежной психологии». Задача – восполнить эти пробелы и представить в уравновешенном и полном виде многообразные подходы к пониманию психологического развития ребенка, которые были разработаны в XX веке, т.е. за весь период существования детской психологии как отдельной научной дисциплины [2, с. 3].

Изложенный в учебнике материал опирается на несколько основных принципов: принцип *историзма*, который «позволяет нанизать на один стержень все важнейшие проблемы детского развития, возникавшие в разные периоды времени»; 2-й принцип «связан с разработкой и введением в науку *новых методов исследования психологического развития*»; 3-й принцип «касается углубления понимания самого процесса развития *основных аспектов человеческой жизни* – эмоционально-волевой сферы, поведения и интеллекта, что связано с введением новых методов научного исследования» [2, с. 3–4]. Анализируя основные теории западных психологов и отмечая их выдающиеся достижения, Людмила Филипповна подчеркивает, что «подлинный революционный переворот в детской психологии совершил Л.С. Выготский. Он предложил новое понимание хода, условий, источника, формы, специфики, движущих сил психического развития ребенка; он описал стадии детского развития и переходы между ними, выявил и сформулировал основные законы психического развития ребенка» [2, с. 8–9].

...Очередные трагические для нашей страны годы конца XX – начала XXI века обратили пристальное внимание Людмилы Филипповны к проблемам семьи. Были опубликованы статьи: «Жизнь семьи в условиях радиоактивного загрязнения местности (феномен Чернобыльской АЭС)» в сборнике «Чернобыльский след. Пострадавшие дети» (1992); ряд работ в соавторстве: статьи «Развитие ребенка в нетрадиционной семье» (1994), «Семейный уклад и психическое раз-

вите ребенка» (1997), «Психологические условия включения детей–мигрантов в новую социокультурную среду» (2007), монография «Семья и ребенок: психологический аспект детского развития» (1999), а также вышедшая уже после смерти Людмилы Филипповны в сборнике «Л.С. Выготский и современное детство» коллективная статья с символическим названием «О некоторых детских переживаниях в работах российских психологов XX – начала XXI века» (2017).

Вместе с коллегами МГППУ она отзывалась на злободневные проблемы обучения и воспитания: «Экономические выгоды и психологические потери от проекта организации новых форм дошкольного образования» (2005), «Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий» (2008), «Дети в тяжелых жизненных обстоятельствах» (2012).

И, конечно, Людмила Филипповна неоднократно рассказывала и писала о своих университетских педагогах: об Александре Владимировиче Запорожце (к 90-летию со дня рождения) (1995), о Майе Ивановне Лисиной (2009) и других. Но главным Учителем и Наставником в ее жизни, как все мы знаем, был Петр Яковлевич Гальперин, – о его личности она подробно рассказала в статье «Учитель», опубликованной в монографии «Гальперин П.Я. Психология как объективная наука» (1998).

Достаточно долго работая под руководством этого выдающегося исследователя и хорошо его зная, а также после знакомства с архивом Людмила Филипповна отмечала, что в развитии Петра Яковлевича как ученого и человека определяющее значение принадлежало отцу – врачу-отоларингологу: «Можно предположить, что истоки общей направленности его профессиональной деятельности – помогать людям содержатся в духовной атмосфере его отчего дома. Помогать преодолевать болезни в качестве врача, помогать осваивать новые знания, способствовать культурному развитию личности, формированию разнообразных психических способностей в качестве психолога – все это нашло воплощение в его жизни» [7, с. 23]. Здесь отметим, что последняя фраза может быть полностью отнесена и к самой Людмиле Филипповне: яркая направленность ее личности – помогать осваивать новые знания, способствовать культурному развитию человека и формированию его разнообразных психических способностей.

Л.Ф. Обухова неоднократно подчеркивала: «В современной психологии идеи П.Я. Гальперина позволили на принципиально новом уровне решать проблемы интеллектуального развития ребенка и строить практику обучения» [7, с. 21]. В статье, опубликованной в журнале «Культурно-историческая психология» (2010), она писала: «П.Я. Гальперин делал нечто большее, чем было видно научному сообществу. Он создавал новое направление в психологии, новую отрасль нашей науки, которую сегодня уже можно назвать общей (генетической) психологией».

И далее: «П.Я. Гальперин построил систему, где все психические процессы рассматриваются в том особом качестве, которое интересует психологию как науку о развитии психики» [6, с. 6].

Исследователь научного наследия уже самой Людмилы Филипповны, преподаватель МГУ М.А. Степанова в недавно вышедшей статье пишет: «Л.Ф. Обухова убедительно показала, что П.Я. Гальперин создал новое направление в психологии, которое сегодня можно назвать *общей генетической психологией*. У нее “свой предмет: все психические процессы изучаются как различные формы ориентировочной деятельности, выполняющие свою специфическую функцию в регуляции поведения”, и “свой метод – метод построения психического явления с заранее заданными показателями”» [8, с. 118].

В 2010-е годы в разных журналах были опубликованы статьи Людмилы Филипповны об Учителе: «Гальперин – равный среди равных» (2012), «П.Я. Гальперин среди современников» (2014). А в далеком 1981 году в издательстве Московского университета была опубликована монография Л.Ф. Обуховой «Концепция Жана Пиаже: за и против». Здесь она провела глубокий сравнительный анализ концепций обучения двух знаменитых ученых, убедительно показав преимущество П.Я. Гальперина, что потом неоднократно подтверждала: «Традиционному способу исследования психического развития путем проведения возрастных “срезов” (работы Ж. Пиаже до сих пор остаются здесь высшим достижением) он (П.Я. Гальперин – *Н.К.*) противопоставил метод изучения психических явлений путем их целенаправленного формирования. Главное условие успешного применения нового метода – изменение позиции самого исследователя» [5, с. 464].

Завершая свой сравнительный анализ в статье «П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже», Л.Ф. Обухова писала: «На XVIII Международном конгрессе психологов в Москве Ж. Пиаже, приветствуя сближение точек зрения, своей и П.Я. Гальперина, на процесс формирования у ребенка нового знания, подчеркивал в заключительной лекции: «мы не должны бояться различий, которые и побуждают нас идти единственным путем расширения наших позиций, путем продолжения экспериментальных исследований» [5, с. 478]. Сегодня, накануне очередного Международного конгресса психологов в Москве, эти дважды повторенные слова звучат напутствием и для нас.

Одной из важнейших проблем, разрабатываемых Людмилой Филипповной, было развитие культурно-исторической психологии. Долгое время она была одним из ведущих сотрудников редакции журнала «Культурно-историческая психология».

Она особо дорожила подготовленным предисловием к последнему изданию книги Л.С. Выготского «Мышление и речь: психологические исследования» (2016). В этой работе дан интереснейший экскурс

в историю создания и многочисленных публикаций этого произведения, а также его высокая оценка: «“Мышление и речь” – великая книга» [3, с. 9]. Приведем несколько фрагментов из Предисловия:

«С точки зрения отечественной психологии, ребенок никогда не находится один на один с миром предметов. Ребенок не может адекватно воспринять мир без посредничества взрослого человека. Его отношение к действительности с самого начала оказывается социальным отношением. Деятельность ребенка так тесно переплетена с деятельностью взрослого, что первая невозможна без второй... Идею независимости развития от обучения отстаивал Ж. Пиаже. Он рассматривал развитие как самостоятельный процесс, имеющий свои внутренние законы. Внешняя, в том числе социальная, среда играет роль условия, но не источника развития ребенка. Подобно другим внешним воздействиям обучение дает лишь “пищу для познания”, материал для упражнения и расчленения спонтанно образующихся структур интеллекта. Поэтому единственно полезная роль обучения состоит в создании ситуаций, требующих активного функционирования схем действия субъекта... Л.С. Выготский указывает на решающую роль обучения в развитии психики. Эта идея проходит красной нитью в эмпирических и теоретических исследованиях житейских и научных понятий, устной и письменной речи, родного и иностранного языка, алгебры и арифметики, осуществленных Л.С. Выготским и его учениками».

В этой работе Людмилой Филипповной по-новому представлена и полемика Выготского с Пиаже по проблеме эгоцентрической речи ребенка. Обухова доказывает, что понятие «эгоцентрическая речь» оба исследователя определяют по-разному: «для Ж. Пиаже главная особенность эгоцентрической речи состоит в том, что это речь со своей точки зрения, а для Л.С. Выготского – это речь для себя» [3, с. 14]. То есть причина разногласий, как показывает Обухова, в недостаточной научной строгости употребления понятий: неразграничении «после этого» и «по причине этого», «социальный» и «социализированный».

Но в то же время, как подчеркивает М.А. Степанова, анализируя трактовку психологии развития в работах Л.Ф. Обухова, 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. Обухова сравнительное изучение подходов Л.С. Выготского и Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина, Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина. Новизна и значимость здесь в том, что при сравнении теорий автор искал 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» [8, с. 114].

В Заключении нашей с Ж.М. Глоzman и Е.И. Николаевой статьи памяти Людмилы Филипповны к конференции в Дубне в 2017 году [1] были даны некоторые наметки основных направлений ее исследований, находящихся на пересечении культурно-исторической, возрастной и когнитивной психологии:

- 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, борьба с биогенетическим подходом в возрастной психологии;
- готовность к школьному обучению как сформированность произвольного поведения, овладение эталонами и средствами познавательной деятельности, переход от эгоцентризма к децентрации;
- развитие мышления ребенка и механизмы возникновения нового в развитии. Вклинивание как механизм возникновения нового в развитии, эволюционные уровни действия, преодоление чувственного и индивидуального, развитие научного мышления на основе теории поэтапного формирования умственных действий;
- проблемы «другого детства» – психологические особенности сенсорно-депривированных детей (слепых и слепоглухих), а также детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [1, с. 228].

Мы также тогда отметили, что анализ всего, что было сделано Людмилой Филипповной Обуховой на пути продолжения исследований Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и Ж. Пиаже, а также описание ее собственного большого научного наследия требуют глубокого внимания и исследования.

Список ее публикаций из 109 позиций – явно неполный, там нет целого ряда работ. Интересно проанализировать опыт активного участия Людмилы Филипповны во многих отечественных и зарубежных научных конференциях, семинарах и симпозиумах. Необходимо собрать и опубликовать тексты ее докладов, статей и тезисов, чтобы увидеть всю богатейшую палитру ее знаний и научных интересов. Людмила Филипповна успела сделать очень много в теоретической и прикладной психологии, и мы абсолютно согласны с мнением М.А. Степановой о том, что «Л.Ф. Обухова предстает перед нами не только как автор многочисленных работ в области генетической психологии, но и как историк науки, демонстрирующий историко-психологическое мышление» [8, с. 113].

И в то же время, как вспоминает Ж.М. Глоzman: «Людмила Филипповна не искала удовольствий – она умела жить с удовольствием! Любовь к путешествиям сформировалась у Людмилы Филипповны

относительно недавно: последние 8 лет. Где мы только не побывали за эти годы: от Шпицбергена и Норд Капа до острова Пасхи, Галапагосов, Перу и Эквадора, от Тайваня и Индонезии до Красного моря и Петры. Всегда с фотоаппаратом или планшетом в руках, она снимала не только достопримечательности, но и местные цветы, камни, волны, небо... При этом она всегда брала с собой компьютер, используя каждую свободную минуту для работы: то готовя новые программы или статьи, то редактируя диссертацию или диплом, то экспортируя заявки на грант и др. У нее всегда было столько работы, что она не могла себе позволить просто отдыхать».

Хорошо, что в МГППУ принято решение увековечить память Людмилы Филипповны именно в 505-ой большой аудитории, поскольку ее лекции и конференции собирали полные залы аудиторий, где бы она ни выступала – в Москве, Архангельске, на Камчатке или в подмосковной Дубне.

...Приводя воспоминания о П.Я. Гальперине многих близких ему людей, Людмила Филипповна заключает, что они «рисуют целостный, живой образ мыслителя, крупного ученого, педагога, реализовавшего свои намерения и продолжающего жить в своих учениках» [7, с. 33], завершая свою мысль следующей фразой: «Можно надеяться, что его архивы будут изучены и опубликованы» [7, с. 34]. Оба высказывания хочется отнести и к самой Людмиле Филипповне: верится, что усилиями многих близких ей людей и учеников будут проанализированы ее архивы и будет создан ее целостный портрет как Ученого, Педагога и Человека.

Литература

1. *Глозман Ж.М., Карпова Н.Л., Николаева Е.И.* Научное наследие Л.Ф. Обухова 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.
2. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология: Учебник для вузов. М., 2006.
3. *Обухова Л.Ф.* Л.С. Выготский под знаком времени // *Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Предисл. Л.Ф. Обухова.* М., 2016. С. 6–19.
4. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. 3-е изд. М., 1998.
5. *Обухова Л.Ф. П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже* // *Гальперин П.Я. Психология как объективная наука.* Под ред. А.И. Подольского. М.: Воронеж, 1998. С. 458–478.
6. *Обухова Л.Ф.* Теория П.Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии // *Культурно-историческая психология.* 2010. № 4. С. 1–10.
7. *Обухова Л.Ф.* Учитель // *Гальперин П.Я. Психология как объективная наука.* Под ред. А.И. Подольского. М.: Воронеж, 1998. С. 20–36.
8. *Степанова М.А.* Трактровка психологии развития в работах Л.Ф. Обухова // *Вопросы психологии* 2018. № 3. С. 113–123.

О роли категории развития в определении предмета психологии развития

Нечаев Н.Н.

Одна из ключевых проблем психологического исследования процессов развития – смешение феноменологии развития как описания совокупности его разнообразных явлений и проявлений, и сущности этого процесса, объективно многомерного, предполагающего учет самых разных аспектов, начиная от физико-химических преобразований, происходящих в объективной действительности жизнедеятельности организма, и кончая социально-психологическими процессами, в которые фактом своего рождения в определенной социальной ситуации включен развивающийся организм, становящийся благодаря этому конкретным человеком.

К сожалению, в психологии развитие еще не стало категорией, выражающей внутренние закономерности трансформации всей совокупности явлений, наблюдаемых нами в объективном мире. И фиксируя лишь то, что интересует психолога, мы рискуем потерять не только то, что как бы не входит в предмет психологического исследования, но оказывает порой решающее воздействие на сам ход психологического развития человеческой деятельности, существенно трансформируя его закономерности, но даже утратит адекватное понимание этих психологических закономерностей, само осуществление которых определяется организменным фундаментом развития жизнедеятельности.

Связано это прежде всего с тем, что организм, рассматриваемый нами уже в качестве человека, – системный продукт реализации различных уровней развития. Поэтому раскрытие собственно психологических закономерностей развития предполагает, что речь должна идти о процессе, в котором «пересекаются» эти разные уровни развития. Психологу необходимо учитывать специфику развития жизнедеятельности организма, «вырастающей» из биохимического процесса и трансформирующейся затем в различные формы «предметной» деятельности общественного субъекта в социальном мире. Деятельность, которая в первую очередь интересует психологию развития, с этой точки зрения есть лишь одна из теоретически фиксируемых и в силу этого абстрактных форм жизнедеятельности и не тождественна с ней. Жизнедеятельность «многокомпонентна» и, соответственно, «многоаспектна». Отнюдь не все, что мы наблюдаем в развитии деятельности, относится к компетенции психологии развития и может быть предметом ее исследования.

Для понимания источника и основного механизма развития жизнедеятельности в разных ее формах, в том числе и такой ее формы как деятельность, необходимо учитывать биологически закономерное и внутренне обусловленное стремление организма к преодолению наличного состояния. Как отмечал еще Ф. Энгельс, «все химические исследования

органического мира приводят в последнем счете к такому телу, которое, будучи результатом обычных химических процессов, отличается от всех других тел тем, что оно есть сам себя осуществляющий перманентный химический процесс» (подчеркнуто мной – Н.Н.) [6, т. 20, с. 571].

Очень точно эту внутреннюю интенцию развития жизнедеятельности выразил французский поэт и мыслитель П. Валери: «В природе корень тянется к влаге, верхушка – к солнцу, и растение формируется от одной неудовлетворенности к другой... Жить – значит ежесекундно испытывать в чем-то недостаток: изменяться, дабы чего-то достичь, – и тем самым переходить в состояние какой-то иной недостаточности» [1, с. 508]. Отсюда очевидна неправомерность «гомеостатического» рассмотрения жизнедеятельности и деятельности как ее формы, как процесса «реактивного», якобы необходимого для сохранения наличного состояния, что, например, характерно для взглядов Ж. Пиаже, рассматривавшего развитие интеллекта как становление структур, обеспечивающих «равновесие» со средой. Любая форма активности – это всегда «апетантное поведение» – поиск того, что требуется организму, но в данный момент отсутствует. В этом поиске того, что требуется – суть всякой жизнедеятельности и деятельности как ее формы.

Яркие примеры проявления объективных закономерностей развития жизнедеятельности демонстрируют даже отдельные клетки как простейшие организмы, которые постоянно возникают в актах своего рождения и постоянно гибнут в каждый момент жизнедеятельности организма, чьи циклы жизни закономерно и неоднократно повторяясь, столь же закономерно трансформируются, что ведет к завершению жизненного цикла организма в целом. В биологической науке о человеке накоплены данные о сроках обновления различных органов человеческого организма. Очевидно, однако, что при этом основной тенденцией является процесс старения, затухания и прекращения жизнедеятельности организма, что отражает, по сути, диалектическую картину организменного развития, в которой каждый шаг в развитии жизни есть шаг к ее завершению.

Применительно к психологическому развитию человека о подобной же драме писал Л.С. Выготский. В письме к своей сотруднице Р.Е. Левиной он отмечал: «Кризисы – это не временное состояние, а путь внутренней жизни... Развитие есть умирание. Особенно остро это в переломные эпохи... Это действительно “маленькая смерть” в нас. Так и надо это принимать. Но за этим всем стоит жизнь, т.е. движение, путешествие, своя судьба...» [цит. по: 2, с. 127]. Действительно, только через драму развития деятельности психолог может понять, какие закономерности ведут к становлению и изменению постоянно возникающих и постоянно исчезающих психологических новообразований.

Отсюда задача психологии развития – это исследование закономерностей развития психологических возможностей деятельности челове-

ка, которое объективно ограничено действием как физико-химических, так и биологических закономерностей развития организма.

Развитие – процесс объективный, и, действуя целенаправленно, необходимо осознавать, что каждый достигнутый психологический «плюс» может обернуться закономерным «минусом», причем это характерно не только для психологического, но и для всех остальных «уровней» развития организма.

Биологически развитие идет по одним законам, а психологически – совсем по другим. Для психологического исследования важно сопоставлять эти уровни развития, чтобы понимать, где они «пересекаются» и порой ведут к необратимым последствиям для жизнедеятельности организма. На этом фоне возникают социально-психологические проблемы, связанные, например, с неспособностью или неготовностью индивида учитывать биологические возможности своего организма. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «физическая, мускульная деятельность переходит в мышцу, т.е. функция в морфу, и с этим вы ничего не можете сделать. Я себе вот такие бицепсы набил и мои гири, которые я поднимал, можно сказать, зафиксировались в этих набитых бицепсах, с которыми я не знаю теперь, что делать. Когда я выйду из спорта (мне рассказывал директор одного научно-исследовательского института физкультуры) – целая драма. Тяжелоатлеты погибают, просто погибают» [4, с. 258].

Человек как субъект деятельности обретает возможность активно влиять на процесс своего развития. Но делая его предметом своей деятельности, должен жить в согласии со своей собственной природой, самим собой.

Разрабатывая вопросы психологического развития ребенка в рамках своей концепции возрастной периодизации, именно Д.Б. Эльконин поставил проблему «вычленения» механизма психологического развития из других аспектов этого процесса, что, по его мнению, не было достаточно обосновано. Определить этот «механизм» мешают сложившиеся взгляды на характер и содержание деятельности ребенка. Как отмечал Д.Б. Эльконин, «во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для которого общество представляет лишь своеобразную «среду обитания». Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе. В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, из «мира вещей», с другой, – из «мира людей», которые по существу между собою не связаны и выступают двумя изначально данными элементами «среды обитания». В-четвертых, механизмы адаптации к «миру вещей» и к «миру людей», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные» [9, с. 65].

Намеченные Д.Б. Эльconiным в его концепции линии действительно показывают «раздвоение» и точки «перелома», имеющие место в ходе развития деятельности человека. Однако, по нашему мнению, здесь име-

ет место не «раздвоение» деятельности на мотивационно-потребностную и операционально-предметную стороны, как считал Д.Б. Эльконин. Речь идет о «раздвоении» деятельности на две формы, лишь внешне и лишь относительно самостоятельные. Одна направлена на изменение сложившихся отношений, составляющих социальную ситуацию развития данного индивида, другая – на изменение способов «предметных» преобразований того или иного объекта совместной деятельности.

Каждая из этих форм деятельности и предполагает другую, и определяется другой, при этом каждая характеризуется и определенной мотивацией, и определенными способами действия. Такая взаимообусловленность видов мотивации, скажем, учебной и социальной, к сожалению, часто не выявляется.

Наши соображения опираются на позицию Л.С. Выготского, для которого «отношение между высшими психологическими функциями было некогда реальным отношением между людьми» [3]. Л.С. Выготский, пусть и не всегда последовательно, проводил различие между понятиями «психического» и «психологического» развития: первое связано с тем, что и как субъект осознает в качестве происходящих в нем изменений, второе – с теми объективными изменениями, которые происходят в его деятельности и определяют то, как он реально действует.

Важен и другой принципиальный момент в представлении Л.С. Выготского о «высшей психической функции». Последняя часто интерпретируется исследователями как бывшая натуральная функция, опосредованная знаком. Однако опосредуются знаком не натуральные функции, а процессы социального взаимодействия субъекта в реальном мире его совместной с другими деятельности.

Неосвоенность данной позиции Л.С. Выготского приводит к традиции раздельного рассмотрения психологических функций, хотя существует множество примеров, когда одно и то же «психическое» явление можно, например, рассматривать и как акт памяти, и как акт воображения, и как мыслительную операцию и т.д. Достаточно вспомнить замечательный рассказ А.П. Чехова «Лошадиная фамилия», в котором собран весь спектр таких разнообразных «психических» явлений.

В таком же диалектическом единстве необходимо вслед за Д.Б. Элькониним рассматривать подсистемы отношений ребенка с миром: «К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений *человек – человек*, и тем, что он усвоил из системы отношений *человек – предмет*. Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой» [9, с. 59].

Полагаем, что эти две «системы» – не две разные сферы деятельности субъекта, а стороны или моменты единой, но внутренне противоречивой системы непрерывно развивающейся совместной деятельности – способа «производства» человеком своей жизни, где каждая из «подсистем» есть «свое другое». Поэтому нам, психологам, необходимо систематически подчеркивать значимость самого понятия совместной деятельности как методологической основы для раскрытия закономерностей психологического развития ребенка [8].

Источник развития психологических возможностей человека, определяющих его «завтрашний день», заключается в разрешении противоречий, которые объективно, т.е. постоянно и закономерно, возникают в его «сегодняшней» совместной с другими деятельности. Это противоречия либо между «сложившимися» способами деятельности и складывающейся системой отношений, либо между складывающимися способами деятельности и «сложившейся» системой отношений, в которую включен субъект деятельности [10].

Развитие способов деятельности и, соответственно, развитие потребностей ведет к тому, что возникают новые потребности, возникновение и дифференциация которых ведет к изменению мотивов деятельности, обуславливающих, в свою очередь, необходимое развитие способов действия и, соответственно, деятельности в целом.

Речь должна идти о «кольцевой» или, точнее, «спиралевидной» структуре развития деятельности, «погруженной» в систему отношений и «реализующей» эти отношения посредством конкретных способов действия. Витки этой «спирали» надо рассматривать как «циклы» развития, в каждом из которых общий механизм психологического развития осуществляется в конкретной форме. К сожалению, часто исследователи как бы «вырезают» свой кусок этой спирали, игнорируя и то, что было до этого, и то, что может быть после этого.

Итак, в рамках системного рассмотрения процесса развития жизнедеятельности этот процесс метафорически можно представить как развертывание тройной «спирали» уровней, отражающих противоречивую взаимосвязь физико-химических, биологических и социально-психологических закономерностей данного процесса.

Начиная с момента рождения, ребенок вовлекается в совместную деятельность, участвуя в существующем в обществе (и в семье) разделении труда, противоречия которого дают толчок психологическому развитию его жизнедеятельности, обретающей форму деятельности. О двоякой опосредствованности этой деятельности (орудиями и системой отношений) говорил в свое время А.Н. Леонтьев [5, с. 82].

По мере биологически обусловленного «организменного» развития жизнедеятельности ребенок как социальный субъект деятельности «втя-

гивается» в новые для него уровни общественной системы. Это задает лишь возможные направления и векторы психологического развития его деятельности – с соответствующим изменением всей системы его общественного бытия в целом: и подсистемы отношений, и подсистемы способов деятельности, определяющей их дальнейшее содержание и средства. При этом важны микрофазы развития, связанные с происходящими изменениями способов деятельности и/или системы отношений [7].

Традиционный взгляд на развитие психологических возможностей деятельности полагает его как некий поступательный процесс: от незрелого к зрелому. Однако, если учитывать объективную многовекторность и многоуровневость процесса развития, рассматриваемого системно, то анализ социально-психологических механизмов смены векторов и определение основного вектора может быть очень сложной исследовательской задачей [5].

Формы совместной деятельности «на сцене» жизни отдельного человека остаются до завершения его жизнедеятельности. Но в рамках этих форм происходит противоречивый генезис их психологического содержания, меняющий эти формы, и это отнюдь не всегда соответствует циклам его развития как биологической системы. Как гласит русская пословица, «седина – в бороду, а бес – в ребро». Поэтому их трансформация – лишь «отражение» развития их содержания, которое, как отмечал Гегель, интенсифицируется в самом себе в виде «кругов на большом круге». По сути, Гегель говорит о спирали развития. Психологические циклы развития – это как бы «возвраты» к ведущей мотивации, изменение которой определяет и начало, и конец каждого цикла, который, в свою очередь, становится началом нового витка развития способов деятельности.

Выводы

Психологическое развитие деятельности – противоречивый и «спиралевидный» процесс, особенности которого могут быть обусловлены закономерностями нижележащих уровней развития жизнедеятельности в целом. Однако именно в этой многоуровневой «спиралевидности» процесса с его противоречиями восходящих и нисходящих «трендов» и заключается «механизм» появления психологических новообразований, меняющих характер и содержание деятельности [10].

Если фиксировать их «односторонне», то для одних исследователей они выступают как прогресс и, соответственно, как «развитие», а для других – как регресс и, соответственно, как «деградация» деятельности.

Изучение этого психологического механизма с учетом роли других уровней жизнедеятельности организма – перспективная задача развития самой психологии развития, решение которой предполагает осознание ее собственного предмета.

Литература

1. *Валери Поль*. Об искусстве. М.: Искусство, 1976. 622 с.
2. *Выгодская Г.Л.* Каким он был // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 122–133.
3. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // «Вестник МГУ» (Серия 14. «Психология»). 1986. № 1.
4. *Леонтьев А.Н.* Проблемы психологии деятельности / А.Н.Леонтьев «Философия психологии». М.: 1994. С. 247–259.
5. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М., 2001. 511 с.
6. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения: В 50 т. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955–1981.
7. *Нечаев Н.Н.* Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 57–66.
8. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: Изд-во МГППУ, 2008. 416 с.
9. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
10. *Nechaev Nikolay N.* On the psychological mechanism of ontogenetic development in the context of developmental and educational psychology. Annual International Scientific Conference: Early Childhood Care and Education, ECCE 2016. 12–14 May 2016, Moscow, Russia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. V. 233 (2016). pp. 407–412.

Особенности современной детской субкультуры

Смирнова Е.О.

В настоящее время чрезвычайно широко разворачивается производство товаров для детей – от гигиенических средств до компьютерных развивающих программ. Вместе с тем, подавляющее большинство производимых товаров (в особенности информационных) не соответствуют возрастным особенностям и потребностям детей дошкольного возраста. Анализ рынка современных игрушек показывает, что большинство из них перестали быть средством детской игры. Детская игра зачастую превращается в манипулирование и сводится к использованию возможностей технически оснащенных игрушек. Многие книжки написаны совсем не детским языком и не на детские темы. Мультфильмы, которые смотрят дети (иногда по несколько часов в день), по своему образному ряду, по лексике и по содержанию адресованы явно не дошкольникам, а порой малопонятны даже взрослым.

Ярче всего игнорирование специфики возраста проявляется в увлечении ранним обучением. Начало целенаправленного обучения спускается все ниже. Сегодня уже существуют обучающие программы для младенцев («Читать раньше, чем ходить», «Математика с пеленок», «Энциклопедические знания с пеленок» и пр.) Умение читать и считать стало главным показателем развития и целью воспитания, начиная с раннего возраста.

Очевидный парадокс современной детской субкультуры заключается в том, что повышенные требования к умственному развитию и к учебным навыкам малышей сочетаются с чрезмерно бережным, щадящим отношением к их физической безопасности и самостоятельности. Взрослые делают все возможное, чтобы оградить детей от каких-либо усилий и самостоятельных действий.

В качестве основных характеристик современной детской субкультуры можно выделить установку на потребление и заорганизованность детской жизни, которая лишает детей возможности для проявления инициативности и самостоятельности. Пристальное внимание к знаниям и навыкам контрастирует с неопределенностью для ребенка его мотивационно–смысловых ориентиров, без которых любая деятельность носит отчужденный характер, не присваивается, а потому не способствует развитию личности. При всей неопределенности понятия «личность» ключевыми определяющими его характеристиками являются самостоятельность, инициативность и ответственность. Именно эти характеристики в наибольшей степени страдают у наших детей. При достаточно высоком уровне информированности, умственного развития и технической грамотности они остаются пассивными, несамостоятельными и зависимыми от взрослых и от внешних обстоятельств.

Установка взрослых (родителей и педагогов) на раннее развитие, которое понимается исключительно как «обученность», тормозит развитие целостной личности ребенка. Субъективно не значимые знания и навыки не могут стать средствами личностного развития и овладения своим поведением. В наибольшей степени при этом страдают волевые качества личности – независимость, целеустремленность, настойчивость, решительность и др. Все эти качества предполагают наличие сильных, устойчивых мотивов, подчиняющих себе другие, т.е. развитую иерархию мотивов.

Неспособность к самоорганизации, несформированность мотивационно–волевой сферы, неосознанность себя и своего поведения являются серьезными проблемами в развитии современных детей. Эти проблемы во многом связаны с особенностями современной детской субкультуры, которую взрослые создают для детей и адресуют им. Эти особенности провоцируют разрыв мотивации и способов действия ребенка. Культурные средства, транслируемые взрослыми, не опираются на возрастные особенности мотивационной сферы детей, а их собственные смыслы отсутствуют или лежат вне традиционного культурного контекста.

Современная социокультурная ситуация развития бросает серьезные вызовы психологам и требует своего более глубокого рассмотрения.

Психология развития в научных биографиях современников

Степанова М.А.

Исследования Л.Ф. Обухова в области психологии развития позволяют увидеть эту область психологического знания как единое целое, при этом научной ценностью обладает как анализ отдельных теорий и концепций, так и сравнительное их изучение. В данном сообщении речь пойдет о предпринятом Л.Ф. Обуховой сравнительном исследовании подходов Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина, что своим итогом имело постепенное обогащение и уточнение собственного видения психологии развития. По мнению Л.Ф. Обухова, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже и П.Я. Гальперин – яркие представители психологии развития, а их теории, разработанные на основе экспериментов с детьми, целиком и полностью относятся к общей генетической психологии.

Л.С. Выготский и Ж. Пиаже

В 2016 г. в преддверии 120-летнего юбилея Л.С. Выготского переиздана его книга «Мышление и речь» в том виде, в каком она была впервые опубликована в 1934 г. Предисловие «Л.С. Выготский под знаком времени» написано Л.Ф. Обуховой. По иронии судьбы под одной обложкой оказались рядом последняя написанная (частично продиктованная) смертельно больным Выготским книга и одна из последних прижизненных публикаций Л.Ф. Обухова.

В упомянутом Предисловии и других работах Л.Ф. Обухова мы встречаемся с глубоким всесторонним анализом подходов, развиваемых Женевской школой генетической психологии и представителями Московской школы – Л.С. Выготским, его учениками и последователями. Главная задача Женевской школы – изучение механизмов познавательной деятельности ребенка, скрытой за внешней картиной его поведения. Женевские психологи пытаются осмыслить факты детского развития в аспекте их биологического значения и потому связывают развитие мышления с общебиологическими способами жизнедеятельности организма – ассимиляцией, аккомодацией, адаптацией. Становление интеллекта выступает для них как стержневая линия в психическом развитии ребенка, от которой зависят все другие психические процессы. Подход Л.С. Выготского, как подчеркивает Л.Ф. Обухова, принципиально иной: в его основе лежит учение о социально-историческом происхождении и развитии психики.

Среди проблем, выступивших предметом сравнительного исследования в работах Л.Ф. Обухова, могут быть названы следующие:

Анализ концепции эгоцентризма детского мышления Ж. Пиаже как переходной стадии от аутизма к социализации; Л.С. Выготский показал, что развитие идет от социального к индивидуальному, а не наоборот.

Анализ функции эгоцентрической речи, выступившей для Ж. Пиаже одним из симптомов эгоцентрического мышления; Л.С. Выготский обнаружил, что она выполняет функцию реалистического мышления.

Экспериментальная критика Л.С. Выготского имела целью выявление корней, функции и судьбы эгоцентрической речи и эгоцентрического мышления.

Методологическая критика Л.С. Выготского, направленная на поиск ответа на вопрос: «Что значит объяснить психологическое явление?» Если Ж. Пиаже выявляет генетическую последовательность стадий, то Л.С. Выготский замечает здесь логическую ошибку: *после того* не значит *по причине этого*.

Изучение соотношения обучения и развития. Ж. Пиаже отстаивал идею независимости развития от обучения, развитие рассматривалось как процесс, имеющий свои внутренние законы, а среда выступала лишь условием, а не источником развития. Л.С. Выготский высказал гипотезу об активной формирующей роли обучения и подтвердил ее в эмпирических исследованиях; ввел понятие «зона ближайшего развития» и показал его теоретическое (анализ возникновения и развития высших психических функций, понимание источника и движущих сил развития) и практическое значение (оптимальные сроки обучения).

Трудно не согласиться с Л.Ф. Обуховой, призывавшей к тому, чтобы не ограничиваться критическим анализом подходов, а направить свои усилия на поиск оснований для всестороннего анализа полученных фактов. Примером этому может служить изложение Л.Ф. Обуховой дискуссии Л.С. Выготского и Ж. Пиаже по проблеме эгоцентрической речи, в которой, по меткому ее замечанию, нет победителя, поскольку оба правы.

Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин

В работах Л.Ф. Обуховой подробно представлено понимание вклада П.Я. Гальперина в психологию. В теории П.Я. Гальперина содержится ответ на вопрос об объективном признаке и критерии психического, проанализированы ситуации, в которых психика не нужна и в которых она биологически необходима. В ней раскрыто психологическое содержание поведения и показана роль предметного действия в развитии психики. Учение о предмете психологии и методе исследования психического, представление об эволюционных уровнях действия, о психических процессах как формах ориентировки субъекта в проблемной ситуации – таковы составляющие теории П.Я. Гальперина. Она получила широкое применение в сфере обучения, психодиагностики и коррекции психических процессов. Однако высокая эффективность в образовании затмила другие ее стороны, что привело к редукции ее подлинного значения.

Л.Ф. Обухова убедительно показала, что П.Я. Гальперин создал новое направление в психологии, которое сегодня можно назвать *общей генетической психологией*. Это отрасль психологии, которая изу-

чает становление и развитие психических процессов. Она имеет свой *предмет*: все психические процессы изучаются как различные формы ориентировочной деятельности, выполняющие свою специфическую функцию в регуляции поведения. У этой науки есть свой *метод* – метод построения психического явления с заранее заданными показателями. Л.Ф. Обухова подчеркнула, что П.Я. Гальперин открыл систему, в которой все психические процессы рассматриваются в том особом качестве, которое интересует психологию как науку о развитии психики.

Сравнение научных подходов Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина проведено Л.Ф. Обуховой по следующим направлениям.

Во-первых, отмечается, что идея ориентировки присутствует в работах Л.С. Выготского: он считал, что функция и структура ориентировки могут служить диагностическим принципом при определении способности ребенка к обучению и как следствие – к развитию. Однако Л.С. Выготский в соответствии с научными взглядами своего времени отождествлял ориентировку с вниманием и видел различия детей с разной степенью умственной отсталости (идиотия, имбецильность и дебильность) в их способностях к фиксации объектов. А П.Я. Гальперин показал, что все психические процессы – различные формы ориентировочной деятельности субъекта в разных проблемных ситуациях.

Во-вторых, Л.С. Выготский придавал большое значение роли речи в формировании высших психических процессов. Л.Ф. Обухова подчеркивает, что, не отвергая этой мысли, П.Я. Гальперин показал следующее: основой любого психического процесса является предметное действие субъекта, а его психологическим механизмом выступает ориентировка. Успех действия в целом и качество психического процесса, который формируется на ее основе, зависит от полноты ориентировки.

В-третьих, Л.С. Выготскому принадлежит идея формирующего метода, но П.Я. Гальперин разработал метод в деталях и использовал его в различных экспериментальных ситуациях, в том числе при анализе фактов и теории Ж. Пиаже.

Л.Ф. Обухова в статье «П.Я. Гальперин среди современников» приходит к выводу, что *работы П.Я. Гальперина отмечены историческим значением*, а потому психология раньше или позже будет развиваться по намеченному им пути.

Ж. Пиаже и П.Я. Гальперин

Хорошо известно, что сравнительный анализ научных подходов П.Я. Гальперина и Ж. Пиаже выступил предметом специальных исследований Л.Ф. Обуховой, что получило отражение в соответствующих публикациях. Л.Ф. Обухова отмечала, что теория формирования умственных действий П.Я. Гальперина возникла независимо от теории Ж. Пиаже, но по логике своего развития она пришла к анализу того же самого предмета. Однако метод и теория П.Я. Гальперина позволяют

рассмотреть тот же самый предмет с новой точки зрения. Два великих психолога встретились в 1966 г. на XVIII Международном психологическом конгрессе в Москве, тогда и состоялась их единственная научная дискуссия. Стало хрестоматийным данное Л.Ф. Обухова описание встречи. Ж. Пиаже, характеризуя в целом суть своей концепции и ее отличие от теории П.Я. Гальперина, отмечал, что он изучает то, что есть, а П.Я. Гальперин – то, что может быть. П.Я. Гальперин, отстаивая свою позицию активного, планомерного формирования психических процессов, ответил: то, что есть – это лишь частный случай того, что может быть. В заключительной лекции, как пишет Л.Ф. Обухова, Ж. Пиаже подытожил, что мы не должны бояться различий, которые и побуждают нас идти единственным путем расширения наших позиций, путем продолжения экспериментальных исследований.

По мнению Л.Ф. Обухова, как Ж. Пиаже, так и П.Я. Гальперин исходным пунктом развития мышления считают *предметное действие субъекта*. При этом, правда, понимание действия в теориях двух психологов различно. Ж. Пиаже рассматривает действие глобально как целостное образование, не различая его психологического и предметного содержания, в то время как П.Я. Гальперина интересовал собственно психологический предмет исследования. П.Я. Гальперин считал подмену процессов и законов психологии процессами и законами логики, лингвистики, математики и др. как наиболее опасную форму редуционизма, уводящую от изучения внутренних механизмов психики и ограничивая психологию лишь сбором данных. В теории формирования умственных действий П.Я. Гальперина, обращает внимание Л.Ф. Обухова, гораздо больше психологических показателей действия.

П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже использовали разные методы исследования. Обращение Ж. Пиаже к методу поперечных срезов не позволяло выйти за рамки наблюдения и констатации того, как испытуемый действует, и П.Я. Гальперин противопоставил ему метод изучения психических явлений путем их целенаправленного формирования. В ходе изучения развития действия Ж. Пиаже шел «снизу вверх»: от истоков к более высоким формам интеллектуальной деятельности. П.Я. Гальперин исходил из того, что психика задана объективно, закреплена в продуктах материальной и духовной культуры. И Ж. Пиаже, и П.Я. Гальперин изучали развитие действия, но Пиаже в процессе онтогенетического, возрастного развития, а Гальперин – в ходе его планомерного формирования.

Особенно ярко суть глубоких расхождений двух мыслителей проявилась в вопросе формирования у ребенка понятий и умственных образов.

Л.Ф. Обухову отличала удивительная скромность в оценке сделанного: в устных выступлениях она не раз повторяла, что работа по сравнительному изучению подходов Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина находится в начале пути. Это не отражает того, что удалось ей сделать.

Однако слова Л.Ф. Обуховой звучат как напутствие всем нам: наша задача – сопоставить основные идеи этих учений, понять то общее, что их объединяет в понимании механизмов умственного развития, заострить внимание на различиях в подходах к этому процессу и осмыслить, каким образом эти расхождения могут приблизить нас к более глубокому пониманию психического развития ребенка.

Перспективы психологии развития

В работах Л.Ф. Обуховой мы встречаемся с емкой характеристикой научного вклада ведущих представителей психологии развития. Жан Пиаже изменил лицо современной психологии; Л.С. Выготский поставил задачу разработки новой общей науки, соответствующей историческим условиям и логике развития самой науки психологии; П.Я. Гальперин создал теорию, выступившую образцом подлинно научного мышления в области психологии.

В заключение можно припомнить слова Л.Ф. Обуховой, в которых получила отражение идея принадлежности авторов трех известных научных подходов одной области психологического знания. В качестве продуктивного направления будущих исследований в области психологии развития Л.Ф. Обухова обозначила поиск не различий – как это обычно имеет место при сравнении различных теорий – а общего между ними в понимании источников, механизмов и движущих сил психического развития, не оценочно-критический, а содержательный анализ.

Парадигма формирования

Эльконин Б.Д.

1. В тезисах сборника «Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе» [1] Д.Б. Эльконин писал: «Одним из самых существенных, подлежащих углубленному исследованию, является вопрос о соотношении “функционального” развития ... и онтогенетического развития, приводящего к переходу на новую ступень психического развития».
2. Описания функционального генеза строятся в рамках представлений об интериоризации (построении «внутреннего плана»), а онтогенетические переходы, по Д.Б. Эльконину, предполагают связность двух тенденций в развитии ребенка – тенденции к эмансипации от взрослых (самостоятельности) и тенденции к соучастию во взрослой жизни (связи со взрослым). «Эти две линии развития, – писал Д.Б. Эльконин, – связаны между собой. Всякая новая ступень в развитии самостоятельности, в эмансипации от взрослых, есть *одновременно* (курсив мой – Б.Э.) возникновение новой формы связи ребенка со взрослыми, с обществом» [2].

3. В той мере, в какой именно *связность* двух разных «масштабов» развития – экспериментального генеза и онтогенеза – является ключевым искомым, представления об интериоризации и формировании должны быть дополнены. Расхожее и ставшее тривиальным представление о переходе «извне – внутрь» нуждается в ревизии и обновлении.
4. Во-первых, необходимо уточнить, ЧТО развивается в онтогенезе (именно «что», а не «кто»). Развивается, словами Д.Б. Эльконина, «Совокупное действие», и лишь по сопричастности его развертыванию – сами действующие. Интрапсихическая форма подобного действия, взятая в своей полноте, не замкнута во «внутреннем плане», а *размыкается в преодолении* образца, содержащего неявное допущение *границ Поля действия*. Подобное преодоление есть скрытый или явный *Вызов*. Так, например, когда я пишу эти тезисы, то **обращен** к текстам своих Учителей (соглашаясь или полемизируя с ними). Но также и ребенок, освоивший опоры действия, *обращен* к взрослому, *вызывает* его «реакцию» опробованием-испытанием Поля своей самостоятельности («опорности») – *границ своего собственного Поля*. Подобные обращения–вызовы не явлены в формировании «отдельного» действия. В той мере, в какой функциональный генез предполагает отдельность, изолированность формируемого действия, его не удастся связать с *большим* масштабом полагания развития.
5. Вторым ограничением функционального генеза является фиксированность исследователей лишь на переходе **от** ориентировки **к** выполнению. Здесь теряется обратный переход – *преодоление выполнения в опробовании–испытании возможностей* (потенций) явного или неявного образца. Но именно на этом переходе действие размыкается в Вызов Другому – «призыв» к его со-участию.
6. Полагаю, что именно инициация в формирующем эксперименте превращения выполнения в пробу – превращение действия в «пробный конструкт» и, тем самым, его *переосмысление* – задача современной парадигмы формирования. Очень возможно, что на этом пути удастся связать экспериментальный генез и онтогенез.

Литература

1. Проблема периодизации психики в онтогенезе: Тезисы всесоюзного симпозиума (24–26 ноября 1976 г.). Тула.
2. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1960. С. 16.

РАЗДЕЛ 2 У ИСТОКОВ РАЗВИТИЯ

Пространственный образ себя как форма самосознания и вектор развития от младенчества до школы

Абдулаева Е.А.

Изучение телесных основ самосознания ребенка – сравнительно новое направление в отечественной психологии развития. Данное исследование опирается на немногочисленные известные работы о значении тактильной и двигательльно-пространственной сфер в развитии ребенка (Э. Айрес, Б.А. Архипов, К. Кениг, Олпорт, Р. Штайнер, М. Steinke и др.) и вносит заметный вклад в разработку этой проблематики. Тема эта изучена крайне недостаточно, хотя актуальность ее становится все более явной. Раструженность, дефицит внимания, задержки в речевом, моторном, эмоционально-волевом развитии встречаются в раннем и дошкольном возрасте все чаще.

Переживание себя в пространстве тела – исходная точка всех видов активности, которая является основой практически всех линий развития ребенка в раннем возрасте: предметной и познавательной деятельности, инициативности и самостоятельности, взаимодействия с другими людьми (Б.А. Архипов, В.П. Зинченко, А.Н. Семенович, Б.Д. Эльконин и др.). Многие проблемы в развитии (несформированность произвольного поведения, гиперактивность, дефицит внимания, трудности в освоении письма, в чтении и счете и пр.) связаны с несформированностью телесного самовосприятия (Э. Айрес, В.-М. Ауэр, Е.Р. Баенская, Н.В. Зверева, Г.В. Козловская, А.В. Семенович и др.).

Переживание себя в границах тела и окружающем пространстве, включающее восприятие телесных границ, своей активности и целостности мы называем пространственным образом себя (ПрОС). Образ в данном случае – это не продукт рефлексии, а внутренняя репрезентация телесного самовосприятия. Это не врожденный, а прижизненно формирующийся феномен, психическая функция, развивающаяся в культурно обусловленном сенсорно-двигательном опыте на основе телесных чувств, связанная с выделением и отделением себя от окружающего мира, с формированием границ «Я и мир».

Пространственный образ себя представляет собой интегративное образование, объединяющее переживание: а) своей целостности и отграниченности; б) разномодальной активности; в) центрированности и устойчивости, опосредованных соответствующими сенсорными системами. Он существует только во взаимосвязи отдельных его компонентов, опосредованных соответствующими сенсорными системами.

Чувство осязания (тактильное чувство) обеспечивает восприятие себя в границах тела и своего места расположения, что напрямую связано с формированием собственной идентичности, с эмоциональной сферой и безопасностью.

Чувство собственного движения (проприоцептивное чувство) обеспечивает самовосприятие в сфере крупной, мелкой и речевой моторики, а также вписанность в пространство и соотнесение движений с закономерностями предметов, инструментов, орудий. Оно является необходимым условием произвольного действия.

Чувство равновесия обеспечивает восприятие положения всего тела и головы в пространстве с учетом сил гравитации в покое и в движении/вращении.

Нами выделен также обобщающий показатель пространственного образа себя – характер границы «Я и мир». Граница одновременно выполняет две функции – разделительную и связующую. Ее качество проявляется в характере связи ребенка с миром социальным и предметным.

Разработана методика диагностики пространственного образа себя, основанная не на тестовом, а на игровом материале, и адекватная для применения в раннем и дошкольном возрасте [1]. На ее основе проведено объемное исследование условий и особенностей формирования пространственного образа себя, его связи с общим психическим развитием, способов абилитации/коррекции как у детей с нормотипичным развитием, так и у детей с особенностями развития и младенческой депривацией.

Каждый показатель ПрОС наблюдался в специально созданных недирективных ситуациях, которые отображали следующие семь характеристик: общую моторную ловкость и сформированность движений, вписанность в пространство, готовность и способность к подражанию, соотнесение своего движения с закономерностями предмета/орудия/материала, балансирование пассивное и активное, характер тактильного восприятия общетелесного и ручного. Показатели оценивались по четырехбалльной шкале по таким критериям, как активность, которая выражалась в направленности и интенсивности, и эффективность, что выражалось в степени самостоятельности и успешности.

Уровень сформированности пространственного образа себя отражает общую картину освоения ребенком своей телесной организации. Уровень развития и специфика каждого из телесных чувств отражают особенности их формирования и являются ориентирами для их абилитации и коррекции.

Важной качественной характеристикой пространственного образа себя является характер телесных границ. Граница это то, что разделяет и одновременно соединяет. Границы могут иметь различную степень плотности и проницаемости. Ослабленность разделительной функции границы выражается в высокой чувствительности вплоть до

избегания контактов с социальным и предметным миром (что обозначено как «тонкая граница» – Тн1 и Тн2). Ослабленность связующей функции выражается в сниженной чувствительности к своему опыту и внешним воздействиям («толстая граница» – Тл1 и Тл2). Сбалансированность телесных границ означает равномерную и достаточную выраженность разделительной и связующей функций. Был выявлен также особый характер границ – диссонансный – с крайней восприимчивостью к одним процессам и явлениям наряду с нечувствительностью к другим, или резко отличающееся ситуативное реагирование на одни и те же события, предметы, процессы и воздействия.

Характер границ проявляется не только в области тактильного восприятия, но и в других областях наблюдения. Это чувствительность в восприятии различных внешних импульсов, например, при подражании в жестовой игре или при освоении динамических игрушек. Или чувствительность в отношении собственного опыта, например, при балансировании на опоре, при движении в сложно организованном пространстве. Таким образом, характер границ «Я и мир» становится некоей обобщенной качественной характеристикой.

Формат данной публикации не позволяет привести подробные результаты. Отметим лишь основные. Исследование показало [1], что высокий уровень развития пространственного образа себя возможен только при балансе и достаточной выраженности связующей и разделительной функций границ.

Уровень развития пространственного образа себя высоко коррелирует с уровнем психического развития как в целом: $r=0,793$ (здесь и далее при $p<0,01$), так и по отдельным показателям. Наиболее значимая связь ($r=0,813$) наблюдается между уровнем развития ПрОС и уровнем развития общения и речи, а наименьшая, но также достаточно высокая ($r=0,732$) – с процессуальной игрой.

Примечательна выраженная корреляция уровня ПрОС и предметной деятельности, которая является показателем познавательной активности детей ($r=0,811$). Причем из всех параметров ПрОС с предметной деятельностью наиболее связано Чувство осязания (общетелесное и ручное) ($r=0,756$). Это свидетельствует о готовности контактировать с неизведанным, о доверии и открытости, о достаточно комфортном ощущении в пределах своих границ, чтобы выходить в мир.

Общение и речь ($r=0,807$) и предметная деятельность ($r=0,799$) связаны с Чувством собственного движения, и прежде всего с таким его параметром как Подражание.

Качество развития детского общения и речи высоко коррелирует также с уровнем развития Чувства осязания ($r=0,777$), причем преимущественно с общетелесным осязанием. Мы полагаем, что общение и речь – это определенный характер соприкосновения с другим человеком. Дети,

готовые к физическим соприкосновениям, адекватно реагирующие и активно использующие их во взаимодействии с миром, также комфортно чувствуют в соприкосновениях душевных, во встречах с другим Я.

Выявлена связь между общим психическим развитием и характером телесных границ. Чем более сбалансированы разделительная и связующая функция границ, тем выше уровень психического развития. И наоборот, чем больше смещение в одну или другую сторону – в сторону слияния или разделения с миром, тем ниже вероятность гармоничного психического развития. Можно полагать, что качество телесных границ непосредственно связано с формированием отношений ребенка «Я и мир».

Низкий уровень психического развития объединяет детей с крайне выраженными проявлениями «тонкой» и «толстой» границы, причем встречается у детей с крайней степенью выраженности «тонких» границ чаще, чем «толстых». Можно полагать, что большую роль играет тревожность этих детей при контактах с внешним миром. В отличие от них, дети с «толстыми» границами (якобы имеющими «ослабленную связующую функцию») активнее и смелее в контактах, они как будто прорываются через эту толщину, сильными воздействиями активизируют чувствительность.

Высокий уровень психического развития наиболее соответствует сбалансированному характеру границ: 70,8 % случаев сбалансированного типа границ приходится на высокий уровень психического развития. Низкий уровень развития ПрОС и крайние проявления дисбаланса соединительной и разделительной функций границ – это симптомы потенциальных проблем развития.

Выявлена тесная связь характера границ «Я и мир» с развитием чувства осязания. Как отмечал А.В. Запорожец и др., управляемым может быть только то, что воспринимается. Следовательно, проработанное чувство себя в границах тела, т.е., прежде всего, общетелесное осязание – это одна из основ гармоничной двигательной активности и покоя, путь к гармонизации пространственного образа себя и границ «Я и мир».

Наиболее ответственный период формирования ПрОС приходится на возраст от 1 до 4 лет, когда ребенок все более активно и самостоятельно осваивает пространство и свои телесные возможности. Норма в детской популяции за последние годы сдвинулась в сторону физиологической незрелости. На фоне нарастания числа детей с незрелостью и дизонтогенезом (Б.А. Архипов, А.А. Баранов, Ю.А. Разенкова и др.), снижения двигательной активности, дефицита сенсорно-двигательного опыта, в т.ч. использования гаджетов с младенчества, все чаще наблюдаются искажения в формировании телесного самовосприятия. «Искаженное построение внутреннего пространства – это залог деформации всего дальнейшего развития пространственных представлений и следующих отсюда нарушений» (А.В. Семенович). Это выдвигает задачу своевременной абилитации и коррекции процесса становления ПрОС.

Нами была разработана система развивающих тактильно-двигательных игр и активностей, имеющая задачу формирования и развития ПрОС. Был подобран и проанализирован большой массив игр, как из народной педагогики, так и авторских, сопровождающихся ритмическими приговорками, пением, движением. В них были выявлены векторы телесного воздействия в соответствии со структурой ПрОС и активизируемые ведущие уровни организации движений (по Н.А. Бернштейну).

Сенсорно-двигательные игры в явной, очевидной для ребенка форме предъявляют образцы осмысленных и понятных ему движений и побуждают к их воспроизведению. Ритм и рифма стиха и соотношенный с ним ритм действия, чередование пауз, покоя с активным разномодальным движением пронизаны процессами активности и расслабления. Содержание игр отображается в ритмически повторяющихся движениях, предполагающих различные качества, амплитуду и интенсивность. Игра происходит в позитивном эмоциональном и телесном контакте с близким взрослым. Объединение смыслов, создание единого эмоционально-действенного поля способствуют пробуждению у детей самостоятельного произвольного включения в игру. Внешнее и внутреннее уподобление, проигрывание своего действия вместе с взрослым становится условием его чувствования, осознания (А.В. Запорожец, Б.Д. Эльконин).

В соответствии со степенью и характером активности детей сенсорно-двигательные игры условно разделены на три типа: тактильно-двигательные, жестово-двигательные и жестово-образные игры. Этому соответствуют и этапы системы.

Наряду с организованными взрослым играми существенную часть занятий составляли свободная активность детей: в географически сложном трехмерном пространстве, в виде каштанового бассейна, гамака, коврика для заворачивания и т.д.

В результате коррекционно-развивающей программы в экспериментальной группе по всем показателям наблюдается положительная динамика с высоким уровнем значимости, что в контрольной группе не наблюдалось. С возрастом характер границ спонтанно не балансируется, а у некоторых детей он разбалансируется. Это свидетельствует о важности своевременной реабилитационной работы. Примечательно, что дети контрольной группы посещают ДОУ с регулярными занятиями физкультурой. Можно полагать, что с точки зрения развития ПрОС занятия физкультурой не имеют достаточного потенциала.

Результаты диагностики психического развития в экспериментальной группе также отражают положительную динамику на высоком уровне значимости, что особенно заметно на индивидуальных профилях наиболее сложных детей.

Таким образом, ритмические тактильно-двигательные игры и разнообразие тактильно-двигательного опыта являются эффективным сред-

ством абилитации и коррекции ПрОС. Результативность программы подтверждена многолетним исследованием с участием почти 140 детей от 1,5 до 4,5 лет с нормативным и особым развитием. Данные разработки могут найти применение как в ДООУ, так и в консультативно-диагностических и специализированных коррекционно-развивающих центрах.

Литература

1. *Абдулаева Е.А.* Опыт построения диагностики пространственного образа себя в раннем возрасте // Вопросы психологии. 2014. № 3. С. 58–68.
2. *Абдулаева Е.А.* Условия становления пространственного образа себя как первой формы самосознания // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 16–25.
3. *Айрес Э.Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития : Пер. с англ. Ю. Даре. М.: Теревинф, 2009. 272 с.
4. *Архипов Б.А.* Нарушения восприятия «себя» как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей: Сб. статей / Б.А. Архипов, Е.В. Максимова, Н.Е. Семенова. М.: Диалог-МИФИ, 2012. 64 с.
5. *Ауэр В.М.* Миры чувств: Пер. с нем. Д. Корнилов. Киев: Наир, 2016. 336 с.
6. *Зинченко В.П.* Тело как слово, образ и действие [электронный ресурс] // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2009. № 3. URL: <http://www.psyanima.ru>
7. *Эльконин Б.Д.* Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: Эрго, 2010. 280 с.

Привязанность воспитанников дома ребенка к приемным родителям в замещающей семье

Авдеева Н.Н.

Долгосрочный эффект нарушения привязанности при отсутствии матери изучался у детей, с рождения воспитывающихся в приюте. Широко известны работы Р. Шпица Голдфарба, в которых были выявлены существенные задержки в когнитивном и социально-личностном развитии детей, воспитывающихся в домах ребенка. Однако в этих работах трудно разделить эффект воздействия ранней разлуки с матерью и влияние условий жизни в приюте.

Дж. Боулби проводил серию исследований для Всемирной организации здравоохранения, касающихся влияния сепарации, разлуки с матерью в раннем детстве на психическое развитие ребенка. В результате исследований, которые проводились во Франции, Нидерландах, США, Швеции, Швейцарии, Англии была выявлена высокая значимость для психического развития ребенка установления продолжительных теплых, эмоциональных взаимоотношений между матерью и ребенком,

в результате которых формируется привязанность ребенка к матери. Боулби отмечал, что привязанность служит целям адаптации и выживания. Взрослый и ребенок, между которыми устанавливается привязанность, ведут себя совершенно иначе по отношению друг к другу, чем во взаимодействиях с другими людьми. Они хорошо понимают сигналы друг друга и устанавливают по существу первые социальные связи. Младенец обладает определенной способностью вступать в общение, устанавливать контакт со взрослым, сигнализируя о своих потребностях, а взрослый обладает способностью понимать подобные проявления и адекватно отвечать на них в процессе взаимодействия с ребенком.

С точки зрения Боулби, к концу первого года жизни у младенца формируются внутренние, интрапсихические «рабочие модели», отражающие основные аспекты окружающего мира, включая близких взрослых. Хотя младенцы обладают врожденной способностью устанавливать привязанность, выбор объекта, а также качество привязанности зависят от поведения родителей по отношению к ребенку. Многочисленные исследования показали, что возникновение привязанности зависит не только от удовлетворения родителями потребностей ребенка в пище, тепле, физическом комфорте и пр., но и в формировании определенных взаимоотношений, в результате которых и устанавливается привязанность. В настоящее время выявлены факторы материнского поведения, способствующие формированию надежной привязанности ребенка к матери. Это чувствительность матери к сигналам младенца и умение быстро и адекватно на них отвечать; позитивная установка (выражение положительных эмоций, любви по отношению к младенцу); синхронность (структурирующие равные взаимоотношения с младенцем). Важными параметрами материнского поведения являются также умение матери устанавливать с ребенком отношения взаимности, в ходе которых и младенец, и мать акцентируют внимание на одном и том же; постоянная эмоциональная поддержка ребенка, частое использование действий, привлекающих внимание и направляющих ребенка.

Надежная, безопасная привязанность ребенка к матери способствует активной исследовательской деятельности, раннему овладению игрой с предметами и освоению социальной среды. С самого начала качество отношений между младенцем и тем, кто заботится о нем, закладывает фундамент для многих аспектов развития ребенка.

В отечественной психологии проведен ряд исследований привязанности к близкому взрослому у воспитанников дома ребенка. Так, в работе С.Ю. Мещеряковой были исследованы особенности формирования аффективно-личностных связей со взрослыми у детей, воспитывающихся в разных социальных условиях. Результаты исследования показали, что аффективно-личностные связи между ребенком и взрослым начинают закладываться в первом полугодии жизни младенца, в усло-

виях дома ребенка эти связи выражены слабо, поэтому в экспериментах с пугающей игрушкой дети не обращаются за поддержкой к близкому взрослому (медсестре), чтобы преодолеть страх.

Зависимость между характером взаимодействия и особенностями привязанности ребенка к близкому взрослому в семье и доме ребенка изучались в работе Н.А. Хаймовской. Результаты исследования показали, что наибольшие различия во взаимодействиях с матерью ребенка из семьи и с близким взрослым (медсестрой) из дома ребенка обнаруживаются в таких показателях взаимодействия, как: контакт взглядов, диалог, синхронизация действий, проявления инициативы ребенка в ответ на инициативу взрослого, характеризующих тонкую взаимную подстройку партнеров по взаимодействию.

У воспитанников дома ребенка со специальной программой, направленной на эмоциональное развитие детей, была выявлена форма привязанности, которую автор обозначила как условно надежную привязанность. Такие дети по сравнению с надежно привязанными семейными детьми более противоречивы в поведении, их психические проявления имеют уплощенную форму. От ненадежно привязанных воспитанников дома ребенка условно надежно привязанные дети отличаются большей инициативностью, которая, однако, не достигает уровня инициативности детей из семьи.

У детей из обычного дома ребенка с типовой программой преобладала небезопасная привязанность тревожно-избегающего типа. Эти дети проявляли лишь незначительную активность в контактах с воспитателем, не умели отвечать на инициативу, их взаимодействие с близким взрослым было обедненным и не развитым. У воспитателей практически отсутствовала подстройка под активность ребенка, они не отвечали на инициативу младенца и не получали ответа на свою инициативу, взаимодействие в диаде было слабо структурировано.

В исследовании Р.Ж. Мухамедрахимова проводилось изучение поведения привязанности воспитанников дома ребенка, которое они демонстрируют по отношению к педагогам после нескольких месяцев ежедневных встреч. В процедуре исследования привязанности в роли наиболее близкого человека выступал логопед, которая общалась с каждым из детей индивидуально по 15 минут 5 раз в неделю. Результаты исследования показали, что в том или ином виде все дети, проживающие в доме ребенка, проявляют по отношению к педагогическому персоналу поведение, характерное для ненадежной, небезопасной привязанности. Ежедневные (5 раз в неделю) коррекционные занятия с детьми индивидуально или в группе не способствовали установлению близких эмоциональных отношений и формированию у ребенка модели безопасной привязанности. Попытки интенсификации развития детей

за счет кратковременных педагогических воздействий практически не оказывали влияния на их социально-эмоциональное развитие.

Результаты проведенного наблюдения взаимодействия персонала с детьми показали минимальную инициацию взаимодействия взрослого с ребенком, редкие ответы на сигналы и инициативы ребенка, ограничение контактов режимными моментами. Действия по уходу за ребенком выполняются персоналом отстраненно и часто молча. В ситуации кормления было отмечено насилие над детьми и наибольшее рассогласование взаимодействия. Авторы также отмечают состояние сотрудниц дома ребенка, характеризующееся повышенной депрессивностью и тревожностью.

Особенности привязанности у детей дошкольного возраста, находящихся на воспитании в детских домах, исследовались в работе М.К. Бардышевской. В результате были выявлены компенсаторные механизмы, которые используют дети для адаптации в условиях закрытого детского учреждения. Основные выводы автора заключаются в том, что степень адаптации ребенка в детском доме зависит от степени сохранности базисного чувства безопасности, которое в значительной мере определяется качеством привязанности, сформированной у ребенка в раннем детстве.

Исследования особенностей привязанности воспитанников закрытых детских учреждений к близкому, ухаживающему за ребенком взрослому в отечественной психологии убедительно показали, что у детей формируется ненадежная, небезопасная привязанность, неблагоприятная для их дальнейшего психического развития. Что происходит с эмоциональными связями воспитанников дома ребенка, когда они поступают в приемную семью? В настоящее время вопрос о формировании привязанности у таких детей к новому значимому взрослому, приемным родителям в замещающей семье остается недостаточно изученным.

В исследовании Ю.А. Угаровой, выполненном под нашим руководством, определялось качество привязанности ребенка дошкольного возраста к замещающим родителям (матери и отцу). В исследовании принимали участие десять замещающих семей: 10 матерей, 5 отцов и 11 приемных детей дошкольного возраста. Четверо обследуемых детей не имели опыта проживания в семье (так называемые «отказники», помещенные в дом ребенка после рождения), семь детей имели опыт проживания в неблагополучной семье и доме ребенка (социальное сиротство). Возраст приемных родителей составляет от 37 до 56 лет. Формы семейного устройства: усыновление – 3 ребенка, опека – 2 ребенка, приемная семья – 6 детей. На момент проведения исследования приемные дети провели в замещающей семье более 6 месяцев, т.е. прошли период адаптации.

В качестве методик для детей были использованы: тест Н. Каплан, направленный на выявление особенностей привязанности ребенка к матери и отцу; проективная рисуночная методика «Рисунок гнезда»

Д. Кайзер (в интерпретации Дуевой А.А.); проективная рисуночная методика «Рисунок семьи» в модификации Р. Бернса и С. Кауфмана. Родителям предлагались методики: опросник эмоционального взаимодействия детей и родителей Е.И. Захаровой (ОДРЭВ), проективная методика «Родительское сочинение» на тему «История жизни моего ребенка» О.А. Карабановой, авторский опросник ретроспективной диагностики привязанности, направленный на определение типа привязанности ребенка к приемной матери (отцу).

Результаты исследования показали, что в родительском сочинении, касающемся образа ребенка у родителей, замещающие матери уделяют больше внимания воспитанию и обучению, а не выстраиванию эмоциональных связей с приемным ребенком. В пяти сочинениях содержатся жалобы на то, что матерям тяжело справиться с трудным поведением ребенка. В трех сочинениях упоминаются эпизоды агрессии, в двух – случаи воровства. Часто матери демонстрируют тревогу за здоровье ребенка, его успехи в школе. Приемные матери не описывают позитивных отношений, взаимопонимания с детьми. Некоторые матери прямо отмечают, что не могут привязаться к приемному ребенку. Родительские сочинения замещающих отцов преимущественно носят формальный характер. Некоторые отцы отмечают, что «не таким представляли себе приемного ребенка».

Результаты, полученные с помощью опросника ОДРЭВ, показали, что значения большинства показателей эмоционального взаимодействия замещающих родителей с ребенком имеют противоречивый характер. С одной стороны, у некоторых матерей они завышены, что свидетельствует об ориентации на социальную желательность. С другой стороны, средние значения для выборки матерей по таким показателям, как: способность воспринимать состояние ребенка, понимать его причины, а также эмпатия, безусловное принятие, чувства родителей при взаимодействии с ребенком, умение воздействовать на состояние ребенка – ниже критериальных. Отцы дают больше социально желательных ответов в сравнении с матерями. В целом, можно отметить, что у замещающих родителей с их приемными детьми не устанавливается благополучное эмоциональное взаимодействие.

Результаты определения качества привязанности детей к матери и отцу показали, что ни один из приемных детей не демонстрирует надежную, безопасную привязанность к замещающим родителям. У 6 детей была выявлена ненадежная привязанность с отдельными элементами надежной (по тесту Н. Каплан) к замещающей матери; у одного ребенка – привязанность избегающего типа; у 5 детей – дезорганизованная привязанность. По результатам методики «Рисунок гнезда» о ненадежной привязанности ребенка к приемным родителям свидетельствовали следующие детали рисунка: отсутствует фигура матери, отца, отец изо-

бражен в виде хищной птицы, угрожающей птенцам; на рисунке изображено два гнезда, гнездо и скворечник, гнездо без птенцов.

В ходе анализа результатов не было обнаружено тенденции к формированию определенного паттерна привязанности в зависимости от прошлого опыта ребенка. Так, дезорганизованная привязанность отмечалась как у воспитанников дома ребенка, так и у детей, имевших опыт проживания в семье.

В целом проведенное исследование показало, что приемные дети, прожившие в семьях более полугода, предположительно завершившие период адаптации к замещающей семье, демонстрируют ненадежную привязанность к замещающим родителям. В свою очередь, замещающие родители проявляют низкий уровень эмоционального взаимодействия с приемными детьми. Дефицитарными у замещающих родителей являются такие показатели, как чувствительность к эмоциональному состоянию ребенка, проявление эмпатии в отношениях с ребенком. Они часто испытывают негативные эмоции в ходе общения и взаимодействия с приемным ребенком, им трудно принять ребенка как личность, индивидуальность. На основании анализа беседы с замещающими родителями и родительских сочинений можно сделать вывод о том, что при общении с детьми матери преимущественно выступают с педагогической, а не материнской принимающей родительской позиции. Они стараются научить, указать на ошибки, проконтролировать, но не уделяют должного внимания эмоциональному взаимодействию с приемным ребенком. При неадекватном эмоциональном взаимодействии с замещающей матерью у приемного ребенка нет возможности сформировать к ней надежную, безопасную привязанность, которая могла бы послужить опорой, позитивным фактором его дальнейшего социального и когнитивного развития. Замещающие отцы, проявляя формальную заботу о ребенке, также не создают условий для установления эмоционального взаимодействия и привязанности приемного ребенка.

Итак, результаты исследования Ю.А. Угаровой показали, что замещающие семьи с приемными детьми нуждаются в консультативной психологической помощи, а также психологическом сопровождении. Актуальными задачами сопровождения замещающих семей с приемными детьми являются: 1) разработка специальных программ и технологий, направленных на формирование у приемных детей надежной привязанности к замещающим родителям; 2) повышение родительской компетентности в области общения и эмоционального взаимодействия родителей с детьми, начиная с подготовки потенциальных замещающих родителей в школах приемных родителей (ШПР).

Литература

1. *Авдеева Н.Н.* Взаимодействие с близким взрослым младенцев из семьи и дома ребенка // Другое детство. Сборник научных статей. М.: МГППУ, 2009. С. 39–51.

2. *Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А.* Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М.: Смысл, 2003.
3. *Бардышевская М.К.* Развитие привязанности у эмоционально депривированных детей // Дефектология. 2006. № 1. С. 6–20.
4. *Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический Проект, 2004.
5. *Мещерякова С.Ю.* Особенности аффективно-личностных связей со взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка // Возрастные особенности психологического развития детей / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. М., 1982.
6. *Угарова Ю.А.* Привязанность ребенка дошкольного возраста к приемным родителям в замещающей семье: Магистерская диссертация. М.: МГППУ, 2017.
7. Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития. / Под ред. Р.Ж. Мухамедрахимова. СПб., 2007.

Внутренний мир и переживания ребенка как проблема отечественной психологии развития

Багира В.М., Фокина А.В.

Обращение к проблеме исследования внутреннего мира ребенка и его переживаний было предложено авторам Л.Ф. Обуховой. Она обратила внимание на противоречие в изучении психологической реальности: хотя психологи так или иначе оперируют понятиями «переживание» и «внутренний мир», сами эти понятия не исследуются. Между тем, переживания – фундаментальная проблема психологии. Существует множество научных работ из разнообразных областей психологии, в которых авторы акцентируют внимание на внутреннем мире ребенка или взрослого, вольно употребляя понятие «внутренний мир» и «переживание». Внутренний мир понимается как нечто существующее, изначально заданное, как известное каждому и не требующее дополнительного объяснения, достаточно лишь упомянуть о нем в тексте. Но каково содержание понятия «внутренний мир»? Формулируя рабочее определение, мы рассматриваем его как мир переживаний, недоступных непосредственному восприятию. Нам думается, что «проникнуть» во внутренний мир возможно благодаря переживаниям самого человека.

Теоретическое исследование заявленной проблемы позволяет говорить о том, что понятие «переживание», несмотря на его широкое использование, не имеет однозначного определения, не операционализировано и используется чаще всего как дополнение к другим изучаемым сторонам психической жизни: переживание тревоги, переживание развода и т.п. Понятие «переживание» рассматривается в различных психологических концепциях по-разному. Оно достаточно широко упо-

требуется в терапевтически-ориентированных направлениях психологии. В детском психоанализе (М. Кляйн) считается, что уже младенец переживает различные физиологические и эмоциональные состояния, которые возможно выявить благодаря детской игре, аналогичной свободным ассоциациям взрослого человека. По окончании сессии в катимно-имагинативной психотерапии специалисту не следует проводить интерпретацию и анализ, а оставаться на уровне эмоциональных переживаний, которые каким-либо образом переживаются самим ребенком. В игровой психотерапии (Д. Винникотт) указывается, что ребенок переживает себя как «Я ЕСТЬ, Я живу, Я – это Я». Во время проведения песочной терапии на одном из этапов ребенку дают возможность побыть в «сознательной тишине», тем самым обратиться к своему внутреннему миру. В этом процессе ребенок испытывает различные переживания, которые в результате приводят к желанию изменения ранее созданной песочной композиции. Таким образом, переживания понимаются в этих концепциях как бессознательный материал, вскрывающийся в работе, ориентированной на неосознаваемые процессы.

Переживание – одно из базовых понятий в экзистенциальной психологии (Д. Бьюдженталь, Р. Мэй, И. Ялом, Ю. Джендлин и др.). Оно определяется как то, что скорее чувствуется, чем известно и понимается и то, что происходит в сиюминутном настоящем. Используются также категории пиковых переживаний – состояний ощущения максимальной полноты бытия, ведущих к личностному росту; побуждающих переживаний, возникающих в процессе терапии или в ответ на экзистенциальные события в жизни; переживаний при анализе собственной жизни: ужаса, скуки, отчаянья, одиночества – и влияния ответственности за свою жизнь на их преодоление. Переживания рассматриваются главным образом в контексте «человека-в-его-мире» (Р. Мэй), способности человека занять определенную позицию, решения экзистенциальных проблем – выбора, одиночества, смерти, свободы.

Отечественная психология совершенно иначе подходит к определению понятия «переживание». Переживание рассматривается как элемент сознания. Л.С. Выготский писал о переживании как интегральной единице психики в единстве ее средовых и личностных моментов: «структура переживания: внутренняя структура (осмысленность и ее разные степени + разная степень внутренней свободы + пассивная и активная стороны переживания – *passions* и *actions* – в переживании единство страдания и действия) + системная связь переживания (т.е. ткань, в которой дана клетка). Суть: системное и смысловое строение переживания» [2, с. 456]. Выготский рассматривал переживание как единицу сознания, как призму, преломляющую восприятие среды. Но эта тема была им лишь начата. До сих пор переживания ребенка – малоизученная область возрастной психологии.

Рассмотрение переживаний в русле культурно-исторической психологии невозможно в отрыве от возрастного развития ребенка. В отечественной возрастной психологии особенное внимание уделяется «обобщению переживаний», характерному для кризиса семи лет. Интересно, что семилетие понимается как определенный рубеж, в том числе, как рубеж, разделяющий детство, не только в психологии, но и в религиозных и культурных парадигмах разных эпох (в древнем Китае, в некоторых античных культурах, в христианстве, в иудаизме).

Мы предприняли попытку изучить содержание переживаний ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Исследование осуществляется с 2014 года по настоящее время. Вопросы у нас больше, чем ответов. Но перечислим то, что удалось зафиксировать. Эмпирическим материалом послужили данные, полученные в результате исследования 82 дошкольников и 73 первоклассников на базе ГБУ СОШ ДО «Класс – Центр» г. Москва и ГБОУ СОШ № 778 г. Москва: дошкольное отделение № 234. В качестве методов использованы наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент с использованием методик: «Беседа о школе» Т.А. Нежновой, «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой), метафорические карты «Из сундука прошлого. Метафора детских переживаний». Некоторые испытуемые выполняли также методику «Рисунок несуществующего животного» и «Контурный С.А.Т. – Н». Обследование детей проводилось индивидуально. Все ответы фиксировались и анализировались по многим направлениям. Мы рассматривали: сходства и различия в определении сути ситуации, характеристик и состояний героев, представления о движущих силах активности героев, прогноз ситуации и прочее в ответах детей, параллели между деятельностью героя ситуации и самого ребенка, содержание высказываний испытуемых, особенностей их взаимодействия и взаимной оценки, повторяющиеся темы и эмоциональные оценки, указания на трудности, страхи, мечты (собственные и героев ситуаций, данных в тестовом материале). Этим путем были выявлены некоторые свойственные переживаниям детей феномены: «спонтанность», «тотальность», «покинутость», «от сказки к взрослости», «все будет хорошо» и др., но не будем останавливаться на них здесь подробно. Кроме того, для анализа данных мы использовали метод кларификации (по Ф.Е. Василюку). Хотя Ф.Е. Василюк рассматривал переживание не в контексте возрастных закономерностей, представляется, что кларификация может выявить данные, которые будет возможно рассмотреть с позиций психологии развития. По Василюку, кларификация означает «особое прочтение высказывания пациента – как если бы оно повествовало о действиях субъекта или объектах, наполняющих его жизненный мир. Общая задача <...> отображать не то, что клиент чувствует по поводу ситуации, а образ

самой ситуации и действия субъекта в ней» [1]. Кларификация как способ анализа ответов включает в себя:

- оценку образа ситуации: что происходит и что главное в происходящем;
- оценку образа субъекта: кто он, какой он, чем побуждается его активность и чувства, каковы они;
- оценку жанра переживания как модель образа сознания: «экспрессионистический» (яркое выражение восторга, «крик»), «лирический» (чувствительный, задушевный), «риторический» и др.;
- типологии жизненных миров: внешний – легкий и трудный; внутренний – простой и сложный, и их разные сочетания (инфантильный, ценностный, реалистичный и др.);
- тип трансформации ситуации: трансформация ситуации по типу «зум» (перцептивная) и «крупный план» (интеллектуальная).

На настоящий момент нами получены данные, позволяющие охарактеризовать по этим признакам некоторые стороны переживаний детей старшего дошкольного возраста (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты использования метода кларификации
для оценки переживаний дошкольника**

Образ ситуации	Игровая, развлекательная. В ситуации всегда находили условия для игры или самостоятельного любимого занятия (ездить на велосипеде, рисовать), для исследования (почему трещина на стене).
Образ субъекта	Ребенок в мире («от сказки к взрослости»), в котором одинаково представлены и реалистичные, и волшебные существа, события и отношения. Мир еще фантастичен, сказочен, но в нем есть обязательные социальные отношения в семье и садике, дружба, принятие решений, забота о других, обязанности, усталость и прочее. В оценке субъекта (самого себя и другого) обнаружена граница (6–7 лет), разделяющая для ребенка людей на «маленьких» (до 6) и «больших» (7 и старше). Выявлены свойства, отличающие «большого» от «маленького»: обучение в школе, необязательно слушаться другого, что-то умеет делать сам, живет отдельно, работает. Значимые персоны для самого ребенка или героя истории: родители, сиблинги, другие члены семьи, режиссер – воспитатель.
Жанр переживаний (модель образа сознания)	Обнаружены жанры: «экспрессионистический» (крик о радости, о горе, иногда с буквальным его физическим отражением в поведении ребенка в обследовании: с жаром, с испугом, с восторгом; с появлением загадочной улыбки непосредственно перед «инсайтом» о содержании ситуации), «натуралистический» (очень буквальное, по фактам отражение мира типа перечисление), «лирический» (отмечен в переживаниях дошкольников, связанных с малышами, зверями, воображаемыми встречами со сказочными существами, сочетается с умильным тоном, снижением громкости речи, изменением выражения лица на заботливое)

Типология жизненных миров	Внутренний: простой. Собственные состояния мало дифференцированы, используют категории «хорошо» и «плохо», первое чаще. Плохое состояние описывают как грусть, страх, усталость, скуку. Внешний: более дифференцированный – легкий глобально (отмечено фактически всеобщее переживание «все будет хорошо») и трудный в некоторых сторонах (отношения с родителями, воспитателем, режим, иногда в отношениях с друзьями, в представлениях о школе).
Способ трансформации – переживания	По типу «зум» (перцептивный). Концентрируются на деталях, конкретны в рассуждениях, спонтанны. Интеллектуальный тип переживания у дошкольников не выявлен.

Вероятно, перечисленные характеристики отражают некоторые свойства сознания старшего дошкольника. Рассмотрение их в контексте отечественного возрастного-психологического подхода позволяет говорить о том, что в переживаниях старшего дошкольника находят отражение его потребность в открытии разных сторон своей психической жизни и построении отношения к меняющемуся социальному статусу. Перспективой исследования служит рассмотрение этих данных в сравнении с данными, полученными на выборке детей младшего школьного возраста.

Литература

1. *Василюк Ф.Е.* Кларификация как метод понимающей психотерапии // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 13–24.
2. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Екатерины Завершневой и Рене ван дер Веера. М.: 2017. 608 с.

Организация позиционного действия у детей при переходе от дошкольного к школьному детству

Бугрименко Е.А.

В современных условиях изменения психофизических показателей возрастной зрелости детскому психологу приходится искать новые средства и социокультурные формы, в которые должна отливаться практика развивающего обучения на границе возрастов. Мы полагаем, что осью посреднического действия на возрастном переходе от дошкольного к школьному детству должно стать инициирование прочувствования ребенком как своего перехода к иному образцу действия: если дошкольник ориентирован на образец – образ внешнего действия, то школьник – на образец знакового действия, его обобщенный способ. Именно позиция, объединяющая способ действия и способ видения, является тем граничным средством, которое определяет этот переход. Начало такому пониманию значения позиции на границе дошкольного и школьного возрастов положили известные эксперименты по формированию условно-динамической позиции, выполненные под руковод-

ством Д.Б. Эльконина [1; 5; 7]. В них впервые позиционное опосредствование использовалось в классической процедуре экспериментально-генетического формирования.

Анализ этих работ и ряда других исследований [2; 3; 4; 6; 9; 10; 12] позволяет назвать основные способы опосредствования при формировании позиционных действий у детей 5–7 лет:

1. создание ситуаций, требующих преодоления центрированности на какой-либо одной из условных позиций, ситуаций перехода к разграничению и удерживанию сразу нескольких точек рассмотрения, например, когда ребенку приходится одновременно занимать определенную позицию и действовать, оценивать ситуацию из другой [1; 5; 7; 12];
2. введение в ситуацию выполнения заданий особых инструментов искусственного видения, препятствующих непосредственному действию, сталкивающих натуральный и позиционный способы рассмотрения [3; 9];
3. использование искусственных понятий, препятствующих непосредственному, допозиционному пониманию задания, инициирующих поиск значения своего действия в отношении к другому [3];
4. использование метода двойной стимуляции в индивидуальном действии для согласования внутренних усилий ребенка, направленных на одновременное выполнение им двух разных задач [4];
5. опосредствование знаком согласования усилий действующих: изменение собственного действия через прочувствование изменения действий другого [6; 10].

Экспериментальный генез, в основе которого лежат перечисленные способы опосредствования, имеет свои ключевые точки, парадоксальные формы и этапы детского перехода от непосредственной, эгоцентрической позиции к позиционной условности действия. Но при всем разнообразии способов, решающим для преодоления центрации является не последовательное принятие ребенком готовых чужих позиций, а пролагание внутри *своего* действия, взгляда, границ разного видения. Как добиться этого в формирующем эксперименте? Трудность состоит в том, что одновременное разграничение и удерживание нескольких видений внутри собственного взгляда не задается никаким прямым, явным образцом, ведь в ходе формирования передается не наличная внешность понятия – «брат» (в эксперименте В.А. Недоспасовой), «общее-мое-чье-то» (Е.В. Филиппова), «больше-меньше» (В.П. Белоус), «видеть-не видеть» (Б.Д. Эльконин), «такой же» (Е.А. Бугрименко), а, говоря словами Г. Шпета [8], – внутренняя внешность, внутренняя форма слова. Только в своем внутреннем движении, пробегании по композиции разных позиций ребенок может ухватить идею тех или иных отношений, явленную словом, не просто в своих внешних, ситуативных подробностях значения, а по существу. Что может быть способом ини-

циации самостоятельного прочувствования, нащупывания, ориентировки ребенка в отношениях, внутреннего подражания коллективному условному персонажу, состоящему из нескольких позиций? Назовем один из основных способов: в позиционном опосредствовании, как правило, создается и специально заостряется противоречие между реально видимым и предположенным, условным отношением. Например, в экспериментах В.П. Белоус [1] детям надо было выстроить серию столбиков, линеечек не по их реальным, видимым величинам, а по условным, не совпадавшим с реальными, что и открывало детям возможность перейти с уровня конкретных на уровень условных операций сериации.

Противоречие реального и условного доводилось до самых гротескных форм в персонажных образах, олицетворявших определенные парные фонематические характеристики в Букваре Д.Б. Эльконина [2]. Позиционность, выраженная в образах особых лингвистических персонажей, важна как переходное, граничное средство, поскольку эти персонажные позиции позволяют столкнуть образец-образ и образец-знак во внутреннем опыте самого ребенка: ориентация ребенка на знаковое отношение парных фонематических характеристик (мягкости-твёрдости согласных) рождается через внутреннее подражание парным лингвистическим героям. Сталкивающиеся во внутреннем опыте самого ребенка антитезы знаково-понятийного и образно-игрового – это и есть средство прочувствования перехода как *своего*. Организация позиционных действия посредством персонификации понятий наиболее тесно связана с возрастным переходом в 6–7 лет. Взаимная неразменность и нераздельность смысловой и операционально-технической сторон действия, согласно концепции Д.Б. Эльконина [11], образует ту смысловую коллизию, на которой строится смена периодов развития. При переходе от дошкольного к школьному возрасту смысловое поле и функциональное могут не соответствовать друг другу: смысловое удерживается из предыдущего возраста, где оно свое (в игре), функциональное поле учения при этом теряется, поскольку оно иное и удерживается только учителем. Объединение в позиции-персонаже образа и знака помогает привести в соответствие смысловое и функциональное поля действия на самых ранних этапах формирования учебной деятельности.

Литература

1. Белоус В.П. Значение условности в формировании способов логического мышления у дошкольников // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 36–45.
2. Бугрименко Е.А. Переходные формы знакового опосредствования в обучении шестилетних детей // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 54–61.
3. Бугрименко Е.А. Знак и позиция в экспериментально-генетическом методе // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 80–91.
4. Бугрименко Е.А. XII Эльконинские чтения // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 80–85.

5. Недоспасова В.А. Психологический механизм в преодолении центрации в мышлении детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1972.
6. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
7. Филиппова Е.В. Формирование логических операций у шестилетних детей // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 43–50.
8. Шпет Г.Г. Психология социального бытия. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 492 с.
9. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
10. Эльконин Б.Д., Семенова В.Н. Условия инициации пробного действия // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 93–100.
11. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
12. Эльconiнова Л.И., Никитина И.Я. О внутренней картине позиционного действия старших дошкольников // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 32–41.

Кооперация со сверстниками и развитие коммуникативной компетентности дошкольников с трудностями в общении

Гаврилушкина О.П.

В настоящее время наблюдается значительное усиление исследовательского интереса к детскому развитию в раннем онтогенезе. Детерминировано это, прежде всего, значимостью ранних периодов жизни в общем цикле становления ребенка как человека общественного. А.Н. Леонтьев рассматривал дошкольный возраст как период первоначального складывания личности человека, даже образно называл первые семь лет детства периодом «очеловечивания». По его утверждению, в это время ребенок овладевает *родовыми человеческими признаками*, а именно – членораздельной речью, продуктивными видами детской деятельности и социальными формами поведения.

Обострение исследовательского интереса к раннему онтогенезу именно сегодня связано также с коренными изменениями современной социальной ситуации развития, что явилось следствием преобразований экономического и политического государственного обустройства в нашей стране и привело к изменению общественного сознания, общественных отношений, нравственных ориентиров и пр.

Изменившиеся средовые влияния оказались для детского развития как позитивными, так и негативными, часто даже деструктивными. Более всего в зоне риска оказалось социально-личностное развитие подрастающего поколения, значительно «пошатнулись» наши представле-

ния о социальном габитусе современного ребенка к концу дошкольного возраста. Дети стали другими. Возникла проблема школьной дезадаптации, которая заключается в ослаблении у части детей способности к социальной адаптации в изменившейся социокультурной среде. Была выделена категория детей с особыми образовательными потребностями, в которую вошли и дети с трудностями в обучении, общении, взаимодействиях и адаптации и которые потенциально становятся неуспевающими по основным предметам и стойкими «нарушителями поведения».

Число таких детей не имеет тенденции к сокращению. Напротив, их становится больше. При этом надо отметить, что в данном случае речь идет о детях, недостатки в развитии которых возникли при сочетании двух факторов: биологического, то есть при наличии легкого органического фона или минимальной мозговой дисфункции, а также социального, что выражается в негативном влиянии на развитие ребенка социальной среды и является причиной формирования вторичных нарушений в развитии. Такое сочетание в разной степени ограничивает возможности развития (ОВР) детей и, как правило, требует специального структурирования образовательной среды на основе ее индивидуализации. В дошкольном возрасте эти недостатки в развитии еще могут быть выражены в малой степени, но коммуникативные проблемы выступают явно. Особенно в области сотрудничества, игрового партнерства, взаимодействия в одном смысловом поле.

Перечисленные выше негативные психологические признаки, которые явились следствием изменения социальной ситуации, не раз становились предметом обсуждения на самом высоком уровне. Так, в докладе на заседании Президиума РАО Д.И. Фельдштейном были изложены тревожные факты, свидетельствующие о недостаточности социальной и коммуникативной компетентности почти у 25 % первоклассников [3]. Это выражается в наличии трудностей вхождения в коллектив сверстников, повышенной конфликтности, беспомощности в налаживании позитивных отношений со сверстниками, слабой способности к кооперации, нарушении коммуникативного поведения. Отмечается тенденция к дистанцированию и даже изоляции этих детей от сверстников, сокращению социальных взаимодействий, одиночеству, что в целом резко снижает уровень их психологического благополучия и может повышать риски нервно-психических и дезадаптивных расстройств. Можно сказать, что в психологическом габитусе современной детской популяции произошли такие деструктивные изменения, которые тормозят процессы социального взросления у каждого четвертого ребенка в дошкольном возрасте.

Очевидно, что корни всех этих психологических дефицитов обнаруживаются и могут быть предупреждены в дошкольные годы, то есть в то время, когда развивается коммуникативное пространство ребенка, когда в этом пространстве в посткризисный период появляется *другой*,

равный ему, то есть сверстник. На протяжении раннего и дошкольного детства восприятие сверстника развивается от предметного и действенного, глагольного в раннем детстве (в русле познавательных установок «Что (кто) это?» и «Что он делает?») к причинно-смысловому («Почему...?»). Эволюция коммуникативного развития в онтогенезе теснейшим образом связана с содержанием и качеством социального восприятия и заключается в формировании целостной системы *отношений* ребенка к социуму и с социумом.

Известно, что коммуникативное пространство ребенка до трех лет, до кризиса перехода в новую стадию развития, то есть в дошкольный возраст, имеет *вертикальный* вектор. Главным адресатом общения в это время является взрослый. Именно он решает все бытовые и социальные детские проблемы и конфликты. Но одновременно именно сверстник вызывает у ребенка живой интерес, который имеет предметное содержание, что соответствует характеру ведущей деятельности. Этот «предмет-сверстник» сначала привлекает его внимание внешним сходством, а затем своими действиями. Желание не только наблюдать, но и присоединиться к действиям *другого*, как правило, не удовлетворяется из-за отсутствия средств и способов объединять усилия для достижения общей цели. Главным партнером в совместных предметных играх остается взрослый. Примечательно, что возникающие в это время режиссерские игры тоже отражают *вертикальные* отношения (отношения взрослых к самому играющему ребенку).

На третьем году жизни в социально-личностном развитии ребенка явно просматриваются два противоречивые формы поведения, две коммуникативные системы. С одной стороны, ребенок выражает желание сотрудничать с взрослым, с другой – стремится к самостоятельности, освобождению, эмансипации от влияния взрослого. Первая форма поведения развивается и реализуется *по вертикали в системе «ребенок-взрослый»*, а вторая – преимущественно *по горизонтали «ребенок-ребенок»*.

Кризис трех лет коренным образом меняет позицию ребенка по отношению к сверстнику. Сверстник постепенно начинает входить в коммуникативное пространство ребенка. У него возникает осознание своей субъектности и субъектности *другого*. Сверстник становится объектом взаимодействия, а на пятом году (в среднем дошкольном возрасте) начинает формироваться способность к игровому партнерству, когда диалог обладает не только коммуникативной, но и элементами регулирующей функции, становится основным инструментом построения взаимодействия в игровом процессе.

В старшем дошкольном возрасте сверстник играет лидирующую роль в коммуникативном пространстве ребенка. Его коммуникативная активность направлена как на взрослых, так и на сверстников. В системе делового и игрового взаимодействия доминирующие позиции занимает

сверстник, а в системе познавательного – взрослый. Таков классический традиционный коммуникативный онтогенез в дошкольном возрасте.

Надо сказать, что в конце прошлого века развитию позитивных внутригрупповых, межличностных дружеских отношений детей уделялось большое внимание, были проведены многочисленные исследования, направленные не только на изучение самого процесса социального взросления в дошкольном возрасте, но и на разработку путей и способов формирования детских сообществ, доброжелательного отношения к сверстникам и пр. (Р.С. Буре, Л.Н. Галигузова, Я.Л. Коломинский и Б.П. Жизневский, А.Д. Кошелева, М.И. Лисина, И.В. Маврина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина, В.В. Цымбал и др.). В них подчеркивалось положительное влияние сотрудничества, кооперации, выполнения совместных заданий на характер отношений между детьми и на их речевое развитие.

Ситуация развития детей в последние годы, к сожалению, изменилась далеко не в лучшую сторону. Из жизни современного дошкольника фактически вытеснены детские совместные ролевые игры, групповые подвижные игры с правилами, ушли из детской социальной практики дворовые сообщества, где происходило освоение коммуникативных и коммуникативно-речевых умений. Эти обстоятельства значительно сузили коммуникативную практику детей. Следствием коммуникативного дефицита явились доминирование в общении собственных интересов и неумение учитывать намерения партнера, желание подавить программу другого ребенка, разрешить проблему силовым способом и пр.

Все это побудило нас провести большое констатирующее исследование особенностей поведения современных детей старшего дошкольного возраста в коммуникативно-деятельностных ситуациях, которые составляют основу совместной деятельности. Исследование проводилось в МГППУ под нашим руководством в течение нескольких лет студентами заочного отделения (воспитателями ДОО и учителями начальных классов), а также магистрантами программ «Развитие дошкольника» и «Психологическое благополучие в детско-юношеском возрасте».

Теоретическую основу исследования составили следующие положения культурно-исторической психологии и онтолингвистики: для совместной деятельности характерен конфликт между центриациями субъектов; коммуникация и кооперация являются главным инструментарием совместной деятельности; детская совместная деятельность представляет собой интегративную систему, имеющую коммуникативно-деятельностное содержание; диалог в детской совместной деятельности является органической частью интегративной системы коммуникативно-деятельностных взаимоотношений детей и помимо коммуникативной выполняет функции программирования, регуляции и контроля; интерактивный диалог играет решающую роль в развитии у ребенка способности к адаптации в социальной среде.

В ходе проведения исследования каждой паре детей предлагали различные задания конструктивного и образно-графического характера, цель которых заключалась именно в достижении совместного результата (к примеру, построить вместе дом по заданной схеме-образцу). Кроме этого, проводились наблюдения за их поведением в процессе совместной сюжетно-ролевой игры.

Были разработаны основные параметры оценки поведения детей в коммуникативно-деятельностных ситуациях: тип взаимодействия (коактивный, интерактивный); понимание общности цели и умение действовать в одном смысловом поле; наличие предварительного планирования и распределения действий; адресованность и содержание коммуникативных высказываний; степень чувствительности к партнеру; заинтересованность в ответной реакции, соотношение инициативных и ответных реплик, функции диалога (коммуникативная, регулирующая, контрольная); наличие вопросов-переспросов, высказываний-оценок; использование невербальных коммуникативных средств; позиции каждого из участников диады в коммуникативно-деятельностной ситуации («над», «под», «рядом», «в стороне»); динамичность, гибкость позиции; степень удовлетворенности партнерством.

По итогам исследования были сделаны следующие выводы:

- Уровень коммуникативной компетентности у части современных дошкольников в изменившейся социокультурной ситуации существенно снизился за последние десять-пятнадцать лет.
- Современная социальная ситуация развития является дефицитарной для овладения коммуникативной компетентностью в дошкольном возрасте.
- Отставание современных дошкольников в социально-личностном развитии, их инфантилизация повышает риски возникновения дезадаптивных форм поведения.
- Основными трудностями социально-личностного становления в дошкольном возрасте являются: замедление процесса децентрации в дошкольном возрасте, несформированность функций диалога (коммуникативной, программирующей, контрольно-регулирующей); ослабление чувствительности к партнеру-сверстнику и недостаточность восприятия его в качестве объекта взаимодействия; формальное понимание общности цели и зависимости своих действий от действий партнера; ограничение коммуникативно-речевых и внеречевых средств; неумение менять позицию в ходе выполнения общего задания.

В дошкольном образовании должны быть созданы специальные психолого-педагогические условия, разработано специальное содержание, прямо направленное на овладение всеми детьми инструментарием совместной деятельности как ресурсом социальной и коммуникативной компетентности.

Литература

1. *Гаврилушкина О.П., Малова А.А., Панкратова М.В.* Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp>
2. *Обухова Л.Ф.* Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Obuhova.phtml>
3. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2(23). С. 12–18. URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2010/n2/34549.shtml

**Представление об отцовстве
в современном обществе****Горбунова Э.В.**

В сравнении с исследованиями психологических аспектов материнства психология отцовства остается менее разработанной областью, несмотря на рост исследований в данном направлении в современной психологии. Остаются открытыми вопросы о том, как связаны представления об отцовстве, образе ребенка у отца и функциональными действиями, личностными характеристиками отца и его родительскими функциями. Большинство авторов считают, что участие отца в воспитании ребенка невозможно переоценить, оно необходимо для формирования гармоничной личности, при этом мать и отец должны выполнять функции, определенные их родительскими ролями. Отечественные психологи (Варга А.Я., 2009; Калина О.Г., Холмогорова А.Б., 2011; Карабанова О.А., 2006; Кон И.С., 2003; Овчарова Р.В., 2006) показали значимость влияния отца на эмоциональное благополучие, когнитивное развитие, становление Я-концепции, формирование самооценки у детей и подростков. «В целом в обществе бытуют следующие представления об идеальном отце: успешный, обеспечивающий материальное благосостояние семьи; властный, строгий, независимый, малоэмоциональный, имеющий авторитет и уважение ребенка. Хотя сегодня весьма распространен стереотип о том, что современные отцы слишком далеки от идеала. Их упрекают в слабости и некомпетентности» [2, с. 262].

Р.В. Овчарова определяет отцовство как интегральное психологическое образование личности, основанное на осознании мужчиной родственной связи с детьми и включающее чувства, испытываемые мужчиной к своим детям, принятие и исполнение родительской роли,

самореализацию, самоутверждение и саморазвитие мужчины [2]. Представления мужчины об отцовстве зависят от пола и возраста ребенка, конкретных социальных условий и уровня образования мужчины, собственного детского опыта, представлений мужчины о реальных и идеальных родителях, изначально полученных в родительской семье и далее подтвержденных в социуме. Несомненная значимость и необходимость учета совокупности всех этих факторов затрудняет не только технический аспект сбора эмпирического материала, но и осложняет процесс классификации полученных данных [3]. Изучение представлений мужчины об отцовстве в современном обществе является перспективной и малоизученной задачей, решение которой позволит эффективно работать с проблемой саморазвития мужчин как родителей.

В рамках работы над магистерской диссертацией на тему «Связь типа воспитания и образа ребенка у современного отца» проводилось исследование 60 отцов в возрасте от 30 до 40 лет, имеющих родных детей дошкольного, школьного и подросткового возраста. Отцам предлагалось заполнить опросник И.В. Марковской «Взаимодействие ребенок-родитель» и ответить на вопросы стандартизированного интервью. Всего отцам было задано 53 вопроса, которые были разбиты на блоки с целью определения гедонистической направленности личности, согласованности семейных ценностей, образа родительства, образа ребенка и типа воспитания. В целях определения представлений об отцовстве была обработана выборка из ответов 30 респондентов и получены следующие результаты.

Отцам был задан вопрос: «Какова основная цель семьи и брака?». Создание общности, удовлетворение потребности в принадлежности и эмоциональная поддержка партнера, а также проявление социального признания любви являются основной целью семьи и брака для 60 % респондентов. Примерно треть отцов уверены в том, что обязанность воспитания детей и ответственность перед будущим поколением и есть основа семьи. Отцы разделяют понятие семьи и брака, подчеркивая, что брак это социальное понятие, форма закрепления правовой и экономической ответственности перед семьей, придание легитимности отношениям. Однако обращает на себя внимание тот факт, что большинство отцов подчеркивают значимость брака для супруги и детей как факт социальной и юридической защиты, но на вопрос «Обязательно ли быть в браке для рождения детей?» отвечают отрицательно.

На вопрос «Для чего Вы воспитываете детей? Какие воспитательные задачи стоят перед современными отцами?» 85 % респондентов дали ответы, основанные на идее передачи ребенку собственных или определенных социумом моральных и общественных ценностей, такие как «вырастить умного и доброго человека», «достойного члена общества», «воспитать личность», «заложить такое понимание ребен-

ком мира, чтобы он мог оценить смысл своих поступков», «обеспечить патриотическое и духовное воспитание». Только единичные ответы демонстрировали функциональный подход к воспитанию: «дать навыки, чтобы мой сын смог обеспечить себя», «обеспечить бытовым комфортом», «научить зарабатывать не меньше других», «научить его тому, что сам умею – чтобы он смог выжить».

В рамках исследования отцам предлагалось пояснить: «Есть ли отличия между современными отцами и отцами прошлых поколений?». Было выделено две равные группы респондентов. 35 % ответов показывают отсутствие разницы: современные отцы подчеркивают единство взглядов на воспитание у отцов прошлого поколения и текущего. Изменились лишь некоторые внешние условия, такие как доступность информации, временной ресурс, наличие воспитательных техник. «Сейчас отцы могут пользоваться опытом других отцов, раньше общались только внутри семьи», «сегодня исчезли структуры общественного воспитания (комсомол, пионерия) и отцы вынуждены стать более ответственными», «раньше вообще не было никаких технологий, воспитывали просто по совести». Интересно, что мнения отцов относительно временного ресурса разделились на диаметрально противоположные – некоторые отцы сетуют на недостаток времени, другие же, наоборот, утверждают, что времени для воспитания у современных отцов стало больше. Другие 35 % респондентов свидетельствуют, что главное отличие современных отцов от отцов прошлых поколений состоит в уровне авторитарности. «В прошлом слово отца было законом, а сейчас я должен убедить сына в том, что ему нужно», «у отцов прошлых поколений был жесткий план: выучить, женить, отправить работать, а сейчас нет такой структуры – я очень демократичен», «я со своим ребенком в партнерских отношениях, я не могу заставить его делать то, что он не хочет, так как заставляли меня», «раньше было “я – отец, ты – дурак”, а сейчас “я – отец, ты – сын, давай подумаем, как правильно сделать..”» – вот примерные ответы.

Для того чтобы определить, каким отцом он должен стать, мужчина обращается к детскому опыту, полученному в родительской семье. Образ собственного отца становится либо эталонным, и отец стремится сохранить и передать те навыки, знания, умения и опыты, которые он получил у своего отца, дальше – не только своим детям, но через детей внукам. Либо этот образ оказывается отрицательным, негативным, и тогда воспитание детей происходит по принципу «от противоположного» – как угодно, но только не так, как воспитывали меня. «Я помню, как меня воспитывали, и когда я применяю это на своем ребенке – я вижу, что это неэффективно и не нужно», «современные отцы более либерально относятся к своим детям, я отношусь к своей дочери мягко только потому, что помню, как жестоко и плохо относились ко мне», – отвечают отцы в интервью. Толь-

ко четвертая часть респондентов честно признают: «Со мной отец был жесток, бил и не говорил мне добрых слов, но это позволило мне стать настоящим мужчиной. И своего сына я также воспитаю!».

Мы задали вопрос: «Считаете ли вы себя образцом подражания для ребенка?». Только 10 % отцов были категорически против. Остальные 90 % респондентов дали в целом положительные ответы, но выразили определенную долю неуверенности: «мне так хотелось бы», «в большинстве вопросов, да», «да, но я не хочу, чтобы меня копировали», «это решать детям, но мне бы хотелось, чтобы они на меня ровнялись».

Относительно вопроса «А хотели бы Вы, чтобы Ваши дети воспитывали Ваших внуков так же, как Вы воспитываете детей?» 80 % отцов выразили желание того, чтобы дети переняли и передали дальше их собственный паттерн воспитания. Одновременно с положительным ответом были получены комментарии, выражающие неуверенность отцов в собственной воспитательной компетентности: «я надеюсь, мои дети будут более погружены в проблемы своих детей», «мои дети сами должны нести ответственность за проблемы своих детей и использовать технологии их «нового времени», «частично, но я точно хочу, чтобы я навсегда был для моих детей и внуков уголком житейской безопасности», «каждое новое поколение должно провести работу над ошибками и не допустить того, где им самим было плохо».

Мужчина не становится отцом только через факт биологического рождения, отцовское поведение – это результат общественного научения. Большинство опрошенных отцов подчеркнули значимость рождения ребенка в семье. Семья является такой традиционной формой взаимодействия людей, где мужчины обеспечивают жен и детей, заботятся о них. Будучи членами семьи, каждое новое поколение молодых мужчин учится соответствующему оберегающему поведению, и тем самым на их биологическую принадлежность к мужскому полу накладывается приобретенная родительская роль [1].

Результаты исследования показывают, что современные отцы формируют свое представление об отцовстве из собственного детского опыта. Они признают, что те навыки и ценности, которые они переняли от собственных родителей, лишь частично отвечают новому времени, но все равно стремятся передать их своим детям. Отцы зачастую пренебрегают обучением своих детей базовым навыкам, становлению компетентности, ставя во главу угла духовно-нравственное развитие. Стремясь быть образцом для подражания, своей основной задачей отцы считают демонстрацию поведения – уверенности и авторитета.

В отличие от отцов прошлых поколений, современные отцы стремятся к партнерским отношениям со своими детьми, ценят их как личность и значительно менее авторитарны. Отцы учитывают опыт родительской семьи, но открыты новым знаниям и готовы использовать внешние источники информации.

Литература

1. *Мид М.* Культура и мир детства: Взросление на Самоа. Как растут на Новой Гвинее. Отцовство у человека как социальное изобретение. Культура и преемственность и др. М.: Директ–медиа, 2008.
2. *Овчарова Р.В.* Родительство как психологический феномен: Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
3. *Левченко А.В.* Опыт исследования образа отца и представлений о собственном отцовстве у молодых мужчин // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2008. № 9.

Особенности игры детей с разным типом привязанности к родительским фигурам*Дианова Е. С.*

Эмоциональная привязанность ребенка к родителю играет важнейшую роль во всем ходе его дальнейшего психического развития и функционирования в обществе. От близких эмоциональных отношений с родителями зависит то, какие отношения человек будет выстраивать с миром и с окружающими людьми: будут ли эти отношения поддерживающими, здоровыми, ресурсными или же наоборот будут деструктивными, приносящими много неприятностей и проблем. Поскольку игра является ведущим видом деятельности на протяжении всего дошкольного возраста и не теряет своей значимости в младшем школьном возрасте, становится важным проследить, какое влияние привязанность может оказывать на игру – ведь игра, как ведущая деятельность, обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития [1].

Привязанность, являясь важнейшей составляющей детско-родительских отношений, не существует исключительно в них, она способна проявляться и влиять на различные аспекты жизни человека как напрямую, так и косвенно, в том числе через игру ребенка. Поэтому изучение привязанности и ее связей с различными аспектами жизни человека, в частности, связи с игровой деятельностью ребенка представляется крайне важным. Исходя из этого, мы можем сформулировать проблему данного исследования.

Проблема исследования заключается в изучении влияния привязанности на игровую деятельность.

Целью исследования является установление характера связи типов привязанности и игры детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: связь типов привязанности к матери и особенностей игры детей дошкольного возраста.

Центральная гипотеза исследования: существует связь между типами привязанности к матери и особенностями игры детей дошкольного возраста.

Нами были использованы следующие методики:

1. Для исследования особенностей игры проводилось наблюдение по составленному нами протоколу;
2. Для исследования типа привязанности использовалась проективная методика Н. Каплан;
3. В данном исследовании мы опробовали игровую методику «The Attachment Doll Play Assessment», разработанную С. George и J. Solomon, которая дала нам материал для анализа игровых паттернов поведения детей с разным типом привязанности. Помимо предложенных в данной методике игровых ситуаций, также разыгрывались сюжеты, предлагаемые психологом и самим ребенком, с целью получения более богатого игрового материала для последующего анализа.

Выборку исследования составили 17 детей. 9 детей старшей подготовительной группы (5–7 лет) и 8 детей средней группы (4 года) частного детского сада «Планета». Из них 9 мальчиков, 8 девочек.

Обработка результатов исследования представлена качественным описанием случаев.

Итак, анализ результатов по методикам Н. Каплан и ADPA позволил выявить специфические характеристики рассказов и игры детей с разным типом привязанности. Игра и рассказы детей с надежным типом привязанности характеризуется наличием эмоционально теплых, близких и поддерживающих взаимоотношений в семье. Члены семьи преимущественно держатся вместе и заняты одним общим делом. В игре дети достаточно легко расстаются со своими родителями, после разлуки показывая уверенное и самостоятельное поведение, с легкостью решают возникающие проблемные ситуации как до разлуки, так и после разлуки с родителями, при этом дети ждут возвращения родителей, говоря об этом прямо или показывая это действиями. Воссоединение проигрывается полно, сопровождается радостными, положительными эмоциями. Также в игре дети проявляют активность и инициативность, придумывая свои собственные сюжеты и дополняя сюжеты взрослого, вероятно, демонстрируя таким образом уверенное поведение и личную позицию. Однако в некоторых случаях присутствовала излишняя самостоятельность, проявление своего «Я» в игре, выражающаяся в постоянном отрицании сюжетов психолога. Вероятно, отношения с родителями, их отзывчивость, чуткость и внимательность к ребенку формируют у него чувство уверенности и надежности по отношению к окружающему и окружающим, что является основой самостоятельного, уверенного поведения, которое помимо всего прочего можно наблюдать и в игре.

Тревожно-амбивалентный тип привязанности был выявлен только у одного ребенка. Для рассказа и игры этого ребенка были характерны интенсивность негативных эмоций по поводу разлуки с мамой – плач, реакция гнева; амбивалентность эмоциональных реакций по поводу

разлуки с мамой; реакция удивления в ответ на отзывчивость мамы, приславшей дочке посылку с самолетом (карточка № 7 в методике Н. Каплан). В игре часто происходило прерывание сюжета с проблемной ситуацией и последующее его игнорирование. Вероятно, инициатива в проигрывании этого сюжета обусловлена тревожностью по поводу наличия неудачных контактов с родителями и отсутствием возможности это открыто выразить. Через игру ребенок пытается отреагировать этот опыт, что, скорее всего, обрывается невозможностью найти в себе силы, чтобы справиться с возникшей тревогой, так как страх неудачного взаимодействия с родителями очень велик. И поэтому единственный выход из этого состояния – выход из игры, повлекший за собой и потерю роли.

Для детей с избегающим типом привязанности характерно наличие в рассказах и игре эмоциональной холодности и недоступности членов семьи, избегание контактов с ними, а также скрытая тревога расставания, выражающаяся в попытках предотвратить разлуку. Игра характеризуется разнообразными, нескучными сюжетами, но наполненными ситуациями-опасностями, в связи с чем она отличается интенсивными эмоциями – в основном страхом, удивлением, риском. Можно предположить, что это связано с тем, что такие дети недополучают эмоции от общения с родителями и компенсируют это в игре, так как часто родители таких детей эмоционально недоступны для них. Также характерно игнорирование и отрицание детьми сюжетов взрослого, которое мы объясняем недоверием к его фигуре, обусловленным ненадежной привязанностью к родителю. Тенденция отстраниться от взрослого, играть одному, не принимать и игнорировать его сюжеты является проявлением нежелания впускать ненадежного взрослого в свое игровое пространство.

Для детей с дезорганизованным типом привязанности как в рассказах, так и в игре характерны два типа реакций – придумывание и разыгрывание безвыходных сюжетов-опасностей, а также специфическая реакция замиранья, ступора в процессе игры, связанная со страхом разлуки с объектом привязанности. Таким образом, с одной стороны игра носит активный характер, ребенок инициативен, но заиклен на проигрывании опасных безвыходных сюжетов, что мы объясняем дезориентированностью ребенка в поведении родителя, находящей отражение в отношении к миру, которое выражается в тревоге и ожиданиях чего-то ужасного для себя от всего окружающего. С другой стороны, игра может быть пассивна и безынициативна, что, возможно, свидетельствует о большом страхе. Ребенок также дезориентирован в поведении взрослого, не знает, какого поведения ждать, эта реакция, скорее всего, влияет и на восприятие окружающего мира – он и все, что внутри него кажется ребенку страшным, непонятным, непредсказуемым, провоцируя в ребенке реакцию страха, проявляющуюся через ступор и оцепенение перед игрой.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить, что у девяти детей сформирован надежный тип привязанности, у пяти – избегающий, у двух – дезорганизованный, и у одного ребенка – тревожно-амбивалентный тип привязанности.

Проведенное исследование особенностей игры детей с разным типом привязанности к родительской фигуре подтвердило гипотезу о том, что существует связь между типами привязанности и особенностями игры.

Литература

1. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1981. С. 509–519.
2. *Бурменская Г.В.* Методики диагностики привязанности к матери ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая диагностика. 2005. № 4. С. 5–43.
3. *George C., Solomon J.* The Attachment Doll Play Assessment: Predictive Validity with Concurrent Mother-Child Interaction and Maternal Caregiving Representations // *Front Psychol.* V. 7. 2016.

К вопросу об игре в современной действительности

Дьячкова Е.С.

Игра как феномен человеческого бытия служит объектом исследования многих наук, таких как психология, педагогика, культурология, социология, философия, этнография, искусствоведение на протяжении длительного времени, но, несмотря на это, проблема понимания игры остается открытой и обретает новое звучание в наши дни.

С.А. Шаронова указывает, что в большинстве философских концепций игра рассматривается как феномен культуры, как целостное явление, в это понятие включаются абсолютно все игры, в которые играет человечество, и вся деятельность человеческого общества воспринимается как игра.

В.Д. Шадриков под игрой подразумевает тип осмысленной непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в ее результате, а в самом процессе.

Л.Ф. Обухова понимала игру как особую форму освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования.

По Д.Б. Эльконину, игра – это такая деятельность, которая воссоздает социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности.

Также игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры [1].

Игра появляется в жизни человека достаточно рано. Проходя определенные этапы развития, она превращается в сюжетно-ролевую игру,

которая является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста. Несмотря на то, что в школьном возрасте ведущая деятельность – учение, игра имеет место быть в жизни школьника. Это и сюжетные игры, в которые играют дети, потому что потребность в них сохраняется, и дидактические игры, которые умело используют педагоги в воспитательных и обучающих целях, и спортивные подвижные игры.

Игра развивает умственные, творческие и коммуникативные способности человека, способствует усвоению новой информации в любом возрасте. В старших возрастных периодах игра выполняет рекреационную функцию, функцию эмоциональной разрядки, релаксации.

В настоящее время игра занимает прочное положение в разных сферах деятельности человека (образование, реклама, СМИ, бизнес и др.).

Отметим ряд моментов касательно сферы образования.

Во-первых, игра является важным элементом развития в жизни каждой личности – с помощью игровых методик с удовольствием обучаются как дети, так и взрослые. Тем более что прогрессивное развитие общества требует обучения не только детей и взрослого трудового населения, но и обучения и переобучения людей более старшего возраста. С увеличением пенсионного возраста эта проблема актуализировалась еще больше.

Во-вторых, меняются подходы в обучении, и на первый план выступают интерактивные технологии. Сюда можно отнести деловые игры, имитационные игры, игры в проектной деятельности, моделирование и применение компьютерных игр в обучении лиц любого возраста. Следует заметить, что игровые формы обучения чрезвычайно популярны, так как с их помощью можно намного эффективнее освоить изучаемый предмет.

Сфера дополнительного образования детей и подростков также включает в себя игру.

В досуговой деятельности детей, подростков и молодых людей часто присутствуют настольные игры, империя которых неуклонно растет.

В-третьих, появляются профессии, связанные с созданием и проведением игр – квестовики/игротехники, игромастера/игропедагоги (Н.Н. Ледерман, О.А. Дубасенюк, В.В. Лопатинская, М.В. Фоминых, О.А. Дубасенюк, Е.Л. Шабалина, А.А. Мурашов, В.П. Дюков, Т.И. Шевченко, К.А. Мельник, Д.Н. Черников и др.).

В нашей стране в сфере психологии и психотерапии набирает свои обороты игровая деятельность, которая применяется как в работе с детьми, так и со взрослыми.

Родителям, которые не умеют, не хотят или не знают, как играть с детьми, вероятно, считая, что их основная роль в воспитании – формирование самостоятельной личности, образованной, физически и интеллектуально развитой, – необходим игротехник. Игротерапевт нужен, чтобы решать проблемы развития ребенка.

Кроме того, психолог, использующий игровую деятельность в своей работе, может выступать в роли психотренера, модератора, ментора.

В бизнес-среде тоже активно применяется игровой тренинг. По видимости, это связано с пониманием, что в игре, которая вводит в состояние расслабленности («состояние потока»), снимает тревогу, напряжение, страхи, легче и качественнее проходит любая деятельность. В процессе деловой игры в тренинговой работе отрабатываются реально возможные рабочие ситуации, прорабатываются варианты личностного реагирования и т.д.

Вместе с положительными аспектами игры в жизни человека можно выделить и ряд проблемных.

Например, отдельной проблемой становится компьютерная игра (как виртуальная модель объективной интерактивной реальности), которая имеет свои специфические особенности и оказывает влияние на развитие детей. Так, в процессе компьютерной игры имеет место заданность игровой ситуации и возможного реагирования игрока, поэтому воображение ребенка не развивается, как это происходит в сюжетно-ролевой игре. Если в сюжетно-ролевой игре происходит переход умственных действий на новый этап – умственных действий с опорой на речь, то в компьютерной игре исчезает решающая роль слова, так как ситуация не воображаемая, а наглядная.

Следует заметить, что важно обращать внимание на содержание компьютерных игр, потому что даже в играх для дошкольников можно увидеть элементы насилия. Это необязательно «стрелялки» (того же самого кота Тома и кошку Анжелу дети могут бить, нажимая пальцами на экран планшета, ограничивать в жизненно важных потребностях – не давать еды, воды, сна, когда животное просит есть, пить, спать). Кроме того, в некоторых играх для дошкольников открыто демонстрируются физиологические отправления, которые способствуют нарушению поведения ребенка, нарушению правил этикета, потому что дети увиденное воспринимают как норму.

Другой проблемой являются азартные игры, игры в киберпространстве и игровые автоматы, увлечение которыми может способствовать формированию игровой зависимости.

И еще одна проблема – двойственность игры как феномена в общем и, в частности, в психологических концепциях, посвященных становлению индивидуальности: игра как возможность раскрытия индивидуальности (Я. Морено) или утрата индивидуальности в связи с явлением маски, принятии на себя роли и жизненного сценария (Э. Берн).

Таким образом, мы видим, что с изменением общества изменяется отношение человека к игре, которая во многих случаях становится атрибутом жизнедеятельности современного человека. Пусть не на всю жизнь, но на определенный ее период. Одновременно возрастает

влияние игры на развитие человека. Причем это влияние невозможно оценить однозначно. В связи с вышеизложенным отметим, что игра – феномен, который по-прежнему требует теоретической проработки и дальнейших психологических исследований.

Литература

1. Общая психология. Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. М.В. Гамезо. М.: Ось-89, 2008. 352 с.

Условия гармонизации представлений о будущем родителстве¹

Захарова Е.И.

По мнению ряда авторов, одним из проявлений кризиса современной семьи является неготовность молодых россиян к выполнению родительской деятельности (Н.Н. Васягина, Л.А. Грицай; Е.И. Захарова; С.Ю. Мещерякова; Г.Г. Филиппова). С.Ю. Девярых отмечает, что родительство представляется юношами и девушками как некое противоречие между возможностью самореализации, необходимостью самоограничения и жертвы, что подтверждает наличие ценностного конфликта в отношении ценности родительства, уже начиная с юношеского возраста. Неготовность к родителству обнаруживает себя на всех уровнях. Приходится говорить и о низком уровне когнитивной готовности современной молодежи к будущему родителству. Об этом свидетельствуют исследования, посвященные образу родительства, в которых зафиксировано, что представления молодежи об этой сфере жизни можно охарактеризовать как неоднородные, противоречивые, сочетающие в себе одновременно традиционные и современные культурные паттерны [3]. Представления о родителстве характеризуются высокой степенью идеализации. Ценность ребенка в высказываниях молодых людей завышена, образ ребенка богат внешними характеристиками, его поведение представлено в исключительно положительных характеристиках, что не сочетается с эмоциональной дистанцированностью от ребенка, сосредоточенностью в первую очередь на своих собственных проблемах [6; 7]. С.А. Абдуллина в своем исследовании зафиксировала формальность высказываний о ребенке и о себе как будущем родителе, поверхностные представления о навыках воспитания и ухода, отсутствие высказываний, отражающих принятие своего будущего ребенка и его особенностей у 72 % выборки [1].

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18–013–01213 «Роль художественной кинематографии в формировании установки на реализацию родительской деятельности и образа эффективного родительства у современной молодежи»).

Такие особенности представлений о будущем родительстве, как его идеализация, недостаточность представлений о средствах и способах осуществления материнской и отцовской роли, отсутствие ориентации на возрастные особенности ребенка, искаженное представление о родительской позиции, позволяют А.Г. Долгих сделать заключение о том, что представления девушек и юношей в период вхождения во взрослость не соответствуют модели эффективного родительства [5].

Знакомство с данными результатами исследований вызывают умеренную тревогу, так как освоение родительства не является еще актуальной задачей развития в период ранней молодости. Основные задачи молодых людей связаны с профессиональным становлением, обретением экономической автономии от родительской семьи, построением близких супружеских отношений. В связи с этим встает вопрос о том, насколько меняется ситуация в связи с приближением перспективы наступления родительства. Существенный сдвиг можно ожидать в период актуального ожидания рождения ребенка. Понимание того, что скоро придется принимать на себя ответственность за жизнь и благополучие ребенка должно побуждать активную ориентировочную деятельность, направленную на расширение и конкретизацию представлений о родительской деятельности. Ожидание ребенка признано важнейшим периодом становления материнства (Г.Г. Филиппова, 2002). Однако остается открытым вопрос о том, насколько успешно решается задача построения ориентирующего образа в условиях спонтанного его становления.

В поисках ответа на этот вопрос нами было проведено исследование, **целью которого** стал анализ содержания представлений о предстоящем родительстве у женщин, ожидающих рождения первенца.

Гипотеза исследования: в связи с взрослением женщин и приближением момента наступления материнства представления о будущем материнстве спонтанно претерпевают изменения, приближаясь к модели эффективного родительства.

Основную **исследуемую группу** составили 13 беременных женщин на сроке 31–37 недель беременности. Особенности их представлений о материнстве были сопоставлены с представлениями 75 девушек 18–20 лет (студенческая молодежь) и 14 молодых женщин 35–44 года, не имеющих детей.

В качестве **метода** исследования содержания представления о материнстве было использовано свободное сочинение на тему: «Я как будущая мама». Контент-анализ сочинений включал в себя такие категории как: отношение к материнству, цели родительства, родительские функции, ценность материнства для женщины, чувства к ребенку, предполагаемый стиль его воспитания, средства осуществления родительской деятельности, характеристики будущего ребенка, качества самой матери.

Контент-анализ сочинений позволил выявить характеристики, наиболее часто используемые для описания представлений о материнской деятельности. Сравнение нескольких групп, отличающихся, с одной стороны, возрастом (юношество, ранняя зрелость, средняя зрелость), с другой стороны, близостью к осуществлению материнской деятельности (бездетные женщины, ожидающие рождения ребенка женщины). Представления всех трех групп женщин сближает то, что они включают в себя в первую очередь описание родительских функций, целей и средств воспитания ребенка, образов будущего ребенка и своих собственных качеств, обеспечивающих выполнение материнской роли. Именно эти характеристики упоминаются чаще всего. Однако полученные результаты позволяют говорить о специфике представлений, которые были зафиксированы главным образом при сопоставлении групп молодых беременных женщин и бездетных женщин периода средней зрелости.

Молодые девушки и беременные женщины чаще всего упоминают функцию ухода за ребенком и создание условий для его развития. Обе упомянутые группы значительно реже упоминают функцию воспитания ребенка, что может свидетельствовать о недооценке ее значимости. В группе взрослых бездетных женщин явно происходит перераспределение в пользу функции воспитания. И, хотя зафиксированные различия не достигают уровня статистической значимости, можно говорить о более равномерном распределении частоты упоминания каждой из функций, повышении значимости воспитательного воздействия родителя.

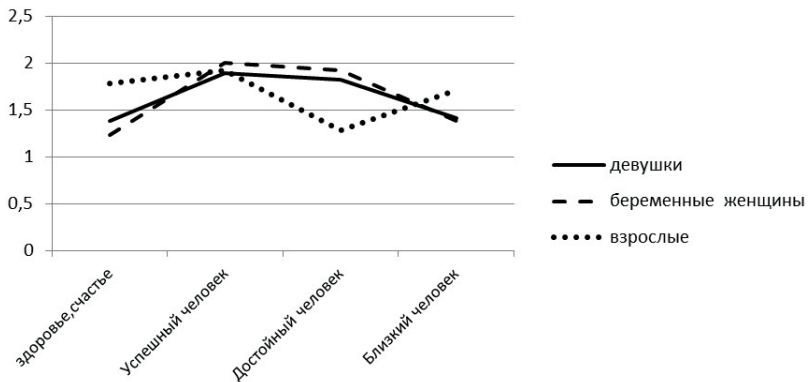


Рис. 1. Частота встречаемости упоминаний целей воспитания в исследуемых группах

В качестве целей воспитания у молодых девушек и беременных женщин преобладает достижение успешности ребенка, превращение его в достойного члена общества. На этом фоне здоровье, счастье ребенка отступает на второй план. Несколько иную картину мы наблюдаем в

группе женщин средней зрелости. Значительно чаще они упоминают цель достижения здоровья и счастья ребенка ($U=40,500$, $p=0,005$), оставляя на периферии цель воспитания достойного гражданина общества ($U=33,000$, $p=0,001$). Создается впечатление, что необходимость воспитания они обосновывают в первую очередь стремлением достижения благополучия самого ребенка. Такое изменение приоритетов целей воспитания свидетельствует о повышении в сознании женщин самооценки ребенка, учет его субъектности.

Различаются исследуемые группы и представлениями о средствах воспитания. Обращает на себя внимание то, что беременные женщины, так же как и молодые девушки, рассчитывают использовать запреты чаще, чем требования, что характеризует неэффективную стратегию воспитания.

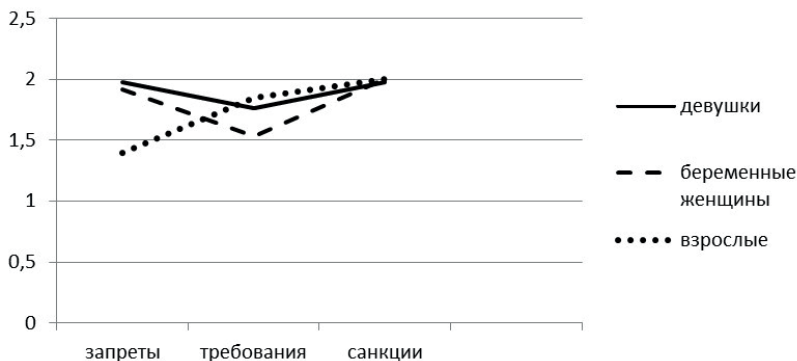


Рис. 2. Частота встречаемости упоминаний средств воспитания в исследуемых группах

В группе женщин средней зрелости иначе видится баланс между запретами и требованиями. О запретах они говорят значительно реже ($U=46,000$, $p=0,008$), среди средств воспитания явно преобладают требования. Однако все три выборки отличаются высокой частотой упоминания санкций в их негативном звучании (наказания). Данные исследования свидетельствуют о низкой компетентности респондентов в вопросе эффективности средств воспитания.

В то же время в отношении родительских чувств можно отметить целый ряд положительных тенденций. На первый взгляд обращает на себя внимание то, что о любви к ребенку девушки говорят значимо чаще ($U=247,000$, $p=0,001$). Однако, с учетом явной идеализации ими детско-родительских отношений, некоторое снижение интенсивности разговора о любви к ребенку выглядит скорее движением к реалистичности, чем к безразличию. На смену выражениям любви приходит описание стремления к достижению близкой эмоциональной связи с ребен-

ком. В группе беременных женщин такие упоминания встречаются в 92,3 % случаев против 46 % случаев в выборке девушек. Эти различия достигают уровня статистической значимости ($U=298,500$, $p=0,01$).

На диаграмме (рис. 3) видно, что в период ранней зрелости обогащается сфера родительских чувств. Значимо возрастает частота упоминания чувства уважения к ребенку ($U=26,500$, $p=0,000$), что подтверждает отмеченное ранее возрастание самооценности ребенка.

Отдельного разговора заслуживает высокая частота упоминания дружеских отношений с ребенком во всей исследуемой выборке.

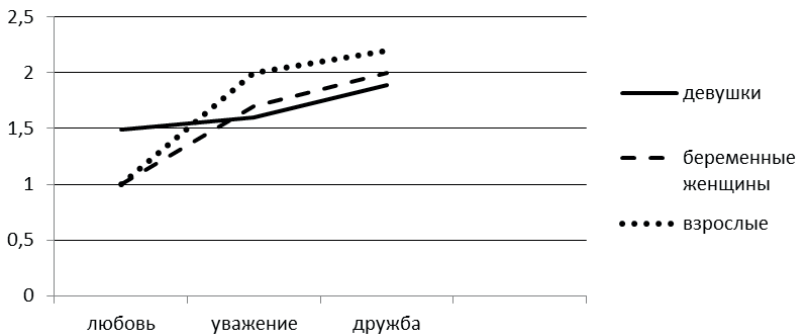


Рис. 3. Частота упоминания родительских чувств в исследуемых выборках

Приходится предположить, что в представлениях женщин возраст ребенка приближается к подростковому. Дружеские отношения характеризуются равенством позиций, признанием права на самостоятельное принятие решения, что плохо согласуется с руководящей, ответственной позицией родителя. Важнейшая задача воспитания с позиции дружеских отношений становится практически неосуществимой. Молодые женщины, представляя себя в первую очередь другом своему ребенку, неадекватно оценивают возможность реализации родительских функций. Кроме того, предпочитаемым стилем воспитания у женщин всех трех выборок является демократический, причем его предпочтение с возрастом усиливается. Создается впечатление, что упоминание дружеского характера отношений и демократического стиля воспитания является проекцией.

Результаты исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Актуальная ситуация ожидания рождения ребенка не является достаточным условием гармонизации представлений о будущем родительстве.
2. Период ожидания рождения ребенка является сензитивным для возникновения стремления к эмоциональной близости с ребенком и формирования важных для осуществления материнской роли качеств личности.
3. В представлениях женщин в возрасте средней зрелости повышается адекватность целей воспитания, эффективность используемых

средств, более гармонично представлено отношение к ребенку, что приближает их к модели эффективного родительства. Усиление субъектности ребенка в представлениях взрослых женщин сопровождается поддержкой его автономии, что позволяет говорить о личностной зрелости матери как важнейшем условии спонтанной гармонизации их представлений о будущем родительстве.

Литература

1. *Абдуллина С.А.* Представления о родительстве у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2018. 185 с.
2. *Девярых С.Ю.* Особенности представлений о родительстве в юношеском возрасте (анализ гендерных различий): Дис. ... канд. психол. наук. Смоленск, 2006. 231 с.
3. *Безрукова О.Н.* Модели родительства и родительский потенциал: межпоколенный анализ // Социологические исследования. 2014. Т. 9. № 9. С. 85–97.
5. *Долгих А.Г.* Представления современной молодежи о материнстве и отцовстве как компонент психологической готовности к будущему родительству: Автореф. канд. психол. наук. Москва, 2018. 36 с.
6. *Павлова Т.В.* Психологические детерминанты формирования представлений личности о родительстве: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Павлова Татьяна Викторовна. М., 2012. 22 с.
7. *Смирнова А.А., Чернова Е.П.* Особенности образа будущего ребенка у современной молодежи [Электронный ресурс] // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. 2011. № 1–2. С. 202–219. URL: www.perinataljournal.ru.

Специалист центра раннего развития как фасилитатор качества взаимодействия матери с ребенком раннего возраста

Перекатова Е.В.

В последние десятилетия в России появилось множество центров раннего развития ребенка. Цели деятельности центров могут быть различными: от организации интересного и полезного детского досуга до активного целенаправленного ускорения развития и формирования навыков (преимущественно знаниевого типа), превосходящих возрастную норму. Однако действительно развивающий характер работы центра будет иметь место только в том случае, если она ориентирована на понимание содержания онтогенеза. В центрах раннего развития, учитывающих особенности онтогенеза, организуется развитие, а не обучение. Развитие опирается при этом на занятия не учебного типа, а на ведущую деятельность – игру и на непосредственное взаимодействие матери и ребенка во время занятий. Программа занятий имеет систематический

характер и строится с использованием игр и игрушек, отвечающих потребностям раннего возраста.

Мы рассмотрели деятельность специалиста такого центра с использованием понятия фасилитации. Термин *фасилитация учения* ввел Карл Роджерс. Это процесс, посредством которого мы можем и сами научиться жить, и способствовать развитию учащегося. По мнению Роджерса, педагог-фасилитатор является таким организатором занятия, которого больше всего интересуют потребности и запросы учащихся, который перед занятием думает не о том, как освоить все дидактические единицы, а как создать настолько благоприятную атмосферу, чтобы учащиеся захотели знать, удовлетворили свои интеллектуальные, социокультурные запросы [2]. Фасилитация – профессионально важное качество личности педагога, означающее «облегчать», «содействовать», что в современной образовательной системе подходит для раскрытия роли и значимости педагога. Педагогическая фасилитация – повышение продуктивности обучения и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога. Особенностью фасилитации является то, что она способствует повышению продуктивности любой деятельности, в том числе и педагогической.

Для овладения технологией фасилитации необходим достаточный уровень развития таких качеств преподавателя, как эмпатия, рефлексия, лидерство и коммуникативность. Важно также обладать неугасающей потребностью к овладению профессией и совершенствованию профессиональных качеств личности.

По мнению Р. Бернса и К. Роджерса, эффективное взаимодействие способен осуществлять только учитель с позитивной Я-концепцией. В осуществлении образовательной деятельности такой учитель проявляет:

1. стремление к максимальной гибкости;
2. способность к эмпатии, сензитивности к потребностям учащихся;
3. эмоциональную уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность;
4. владение стилем легкого, неформального, теплого общения.

Учитель с позитивной Я-концепцией демонстрирует готовность к безусловному внутреннему принятию учеников. Необходимая предпосылка этого – убежденность в своей личностной ценности и профессиональной компетентности.

И.А. Татаренкова описывает следующие ключевые приемы и техники фасилитационного общения:

1. уважение и позитивное принятие обучаемого как личности, способной к самоизменению и саморазвитию;
2. проявление педагогического такта, основанного на доверии без попустительства, простоте общения без фамильярности, воздействии без подавления самостоятельности, юморе без насмешки;

3. создание ситуаций успеха, авансирование похвалы, обращение к обучаемому по имени [3].

Такой педагог критично относится к себе, пытается во всем определить причину и следствия, хорошо работает в коллективе и для коллектива, легко устанавливает и поддерживает контакты, воспринимает родителей и детей как значимых, открыт в общении, жизнерадостен, экстраверт, с ярко выраженными лидерскими качествами. Педагог чувствителен к нуждам и проблемам окружающих, великодушен, с неподдельным интересом относится к людям, эмоционально отзывчив, стремится к поддержанию хороших отношений с людьми, всегда готов прийти на помощь другим.

Способность к фасилитационному общению прямо зависит от типа педагогической центрации. В соответствии с интерпретацией К.М. Левитана, именно гуманистическая центрация, т.е. центрация на интересах учащихся, является характеристикой учителя-фасилитатора [1].

Исходя из вышесказанного, можно определить, что задачами педагога-фасилитатора, проводящего развивающие совместные занятия родителя с ребенком, является не только проведение развивающей игры, соответствующей возрасту ребенка, но и создание особой атмосферы безопасности, доверия, поддержки и принятия как детей, так и родителей. Педагог-фасилитатор, проводящий занятия в группе «вместе с мамой», решает такие задачи в отношении родителей, посещающих занятие, как:

1. Организация эффективного общения родителей и формирование поддерживающего родительского сообщества.
2. Вовлечение родителей в позитивное взаимодействие с ребенком через игру.
3. Знакомство родителей с основными закономерностями развития и функционирования ребенка, рекомендация специальной литературы.
4. Развитие навыков эффективного родительства.

Педагог-фасилитатор способствует тому, чтобы дискуссия была продуктивной и вела к решению поставленных вопросов. В качестве фасилитатора педагог обеспечивает развитие того содержания, которое задают сами участники.

Путем включенного наблюдения и эксперимента с использованием методик структурированного наблюдения М.Е. Ланцбург, оценочной шкалы типичных эмоциональных проявлений Й. Шванцара, схемы наблюдения за поведением ребенка N. Bayley на базе детского центра «Бэби-лэнд» нами было проведено исследование в игровых группах матерей с детьми раннего возраста (от 1 года до 3 лет). Занятие в центре проводилось педагогом с учетом принципов фасилитации учения. Всего было обследовано 18 диад «мать-ребенок раннего возраста». Каждая диада посещала занятия в центре на протяжении полугода. Анализи-

ровалась динамика родительской компетентности матерей в результате посещения занятий. С этой целью проводился анализ протоколов (видеозаписей и текстовых записей специалиста) первого и последнего занятий, на которых мать с ребенком находятся в условиях свободной игры, организованной специалистом.

Динамика родительской компетентности матерей оценивалась по параметрам, описанным М.Е. Ланцбург: действия матери во время ухода за ребенком, средства взаимодействия в диаде, уровень материнской компетентности. Было выявлено, что:

- наблюдается положительная динамика по вербальному взаимодействию матери и ребенка (11 пар из 18). Конкретно это проявилось через увеличение вербальных побуждений к игре, выражение словесного поощрения его действий (10 пар из 18). Качественный анализ протоколов позволяет говорить о том, что вербальные обращения изменились не только количественно, но и содержательно: так, у матерей расширился репертуар высказываний, используемых в игре для побуждения ребенка к деятельности;
- поведение взаимодействия изменилось в положительную сторону за счет повышения сензитивности к ребенку и способности организовать игровое пространство для ребенка (7 пар из 18), более частому проявлению собственной инициативы и выражения респонсивности к ребенку (6 пар из 18), увеличения эмоциональной вовлеченности во взаимодействие, а также повышения количества своих действий и действий ребенка, сопровождаемых речью (10 пар из 18);
- практически не наблюдалось изменений в невербальных средствах выражения эмоций. На наш взгляд, это может быть объяснено тем, что невербальные коммуникации в большинстве случаев имеют бессознательную основу, их трудно скрывать и менять произвольным образом в любой межличностной коммуникации. Несмотря на отсутствие общей тенденции роста в невербальной сфере, у матерей увеличились частота и качество положительного физического контакта с ребенком (11 пар из 18).

Можно сделать вывод, что на занятиях, проводимых педагогом с учетом принципов фасилитации учения, существует тенденция к прогрессу качества взаимодействия в диаде «мать–ребенок». Прогресс основан на повышении уровня компетенции матери, посещающей занятия для мам с детьми в центре раннего развития. Согласно данным анализа видеозаписей и родительских анкет, матери усваивают некоторые способы взаимодействия специалиста центра с ребенком. Уровень материнской компетентности повышается за счет латентного обучения большему вербальному участию, сензитивности, проявления инициативы, респонсивности, вовлеченности в игровое взаимодействие в центре развития. Таким образом, специалист выступает фасилитатором качества взаимодействия матери с ребенком раннего возраста.

Литература

1. *Левитан К.М.* Основы педагогической деонтологии: Учебное пособие для вузов / К.М. Левитан. М.: Наука, 1994.
2. *Роджерс К.* Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001. № 2.
3. *Татаренкова И.А.* Преподаватель как фасилитатор инновационного образовательного процесса в ВУЗе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1.

К постановке проблемы изучения детских конфликтов в игровых ситуациях у современных дошкольников

Поликарова Н.Н.

Актуальность изучения детских конфликтов в игровых ситуациях обусловлена тем, что в теоретическом и практическом плане эта проблема является достаточно сложной и дискуссионной, что приводит к определенным разногласиям в позициях исследователей. Представляется интересным и актуальным обратиться к данной проблематике в контексте изучения причин и динамики протекания конфликтов у современных детей. Как отмечали Я.Л. Коломинский и Б.П. Жизневский, «это не просто негативные явления в детской жизни, это особые, значимые ситуации общения. И от того, насколько взрослые, педагоги – практики, будут готовы к правильному руководству подобными ситуациями, во многом будет зависеть полноценное развитие детей» [2]. Однако данные об особенностях детских конфликтов были получены этими авторами в 80–90 годах прошлого века. Вопрос «Влияют ли современные условия воспитания и обучения дошкольников на причины возникновения, содержание и способы разрешения конфликтов у детей в игровых ситуациях?» остается до настоящего времени не изучен. Постановка такого вопроса обусловлена тем, что некоторые психологи и педагоги отмечают ряд негативных явлений в становлении сюжетно-ролевой игры у современных дошкольников.

Так, они отмечают, что в режиме дня детского сада на свободную игру фактически нет времени. В последнее время давление образовательных достижений и приоритет обучающих занятий вытесняют игру. Игра противопоставляется полезным занятиям как что-то ненужное. В результате чего уровень игры современных дошкольников резко снижается. Существует еще одна причина сокращения игры – это практическое отсутствие детских сообществ. Раньше внутри этих сообществ игра возникала спонтанно, независимо от воздействия каких-либо взрослых, так как передавалась от старшего поколения детей к младшему: в многодетных семьях, разновозрастных группах, во дворах. В настоящее время,

когда преобладают однодетные семьи, отсутствуют дворовые сообщества, а взрослые не всегда готовы взять на себя функцию приобщения к игре, естественные механизмы трансляции игры и способов разрешения возникающих конфликтов нарушены. Как одна из причин «ухода игры» из дошкольного детства рассматривается подмена игры игровыми формами обучения. Игра не исчезает, а становится средством обучения, т.е. направлена на усвоение нового. Значение игры рассматривается преимущественно как чисто дидактическое. Игра подменяется игровыми приемами и методами обучения и становится не самостоятельной деятельностью, а средством обучения. Иными словами, в настоящее время педагоги используют игру в основном только для передачи новых умений, для формирования познавательных возможностей детей.

Проблема изучения детских конфликтов рассматривалась в работах А.С. Залужкого, Е.К. Аркина, А.П. Усова, Е.И. Кульчицкой, Я.Л. Коломенского, Б.П. Жизневского, Т.А. Репиной, В.С. Мухиной, В.Я. Зедгендзе, М.И. Лисиной, А.С. Спиваковской и др. Существует множество различных определений конфликта, но во всех подчеркивается наличие противоречия, которое принимает форму разногласий, если, конечно же, речь идет о взаимодействии людей. Конфликт определяется как отсутствие согласия между двумя или более сторонами, как столкновение противоположно направленных, не совместимых друг с другом установок в сознании людей в межличностных или межгрупповых отношениях, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями. В основе любого конфликта лежит конфликтная ситуация – открытое или скрытое противоборство двух или нескольких сторон (участников), включающее либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных условиях, либо несовпадение желаний, интересов, впечатлений между противоположными сторонами конфликта. Для зарождения конфликта необходим инцидент. Практические действия сторон конфликтной ситуации, которые характеризуются бескомпромиссностью поступков и направлены на обязательное овладение объектом обостренного встречного интереса – это является инцидентом. Возникает обычно инцидент после резкого обострения противоречия, или когда одна сторона начинает ущемлять другую и провоцирует на столкновение. Кризис отношений, напряжение при общении, недоразумения, инциденты и общий дискомфорт – служат сигналами конфликта [1; 7].

Почти во всех сферах человеческой жизни могут возникать конфликты. Рассмотрим конфликты, которые возникают между детьми в дошкольном возрасте. Большую роль в изучении влияния конфликта на психическое развитие ребенка и формирование его личности сыграли исследования Л.В. Выготского, которые он рассматривал именно в пла-

не формирования личности. По мнению ученого, изучая конфликты, мы имеем дело не с отдельными процессами, а с личностью в целом.

По-разному описывается структура детских конфликтов, но основные элементы принимаются по сути всеми. Структура конфликта будет такова: проблема (противоречие); конфликтная ситуация; участники конфликта и их позиция; объект; «инцидент» (повод для выяснения отношений, пусковой механизм). Различно ведут себя все эти элементы в зависимости от типа конфликта или отношений. Объектом конфликта может выступать определенная материальная (игрушка, книга, вещь и др.) или духовно-нравственная ценность (дружеские отношения, признание), к отстаиванию или обладанию которой стремятся конфликтующие стороны. Дети со своими потребностями, интересами, мотивами и представлениями о ценностях могут быть субъектами конфликта [1; 15].

Несмотря на свое многообразие и на свою специфику, детские конфликты имеют общие стадии протекания: стадию потенциального формирования противоречивых ценностей, интересов, норм (в игровом взаимодействии, общений детей); стадию перехода потенциального конфликта в реальный (подавленность, тревожность; осознание, что нарушена или ограничена его территория или ущемлены его личные интересы); стадию эмоциональных проявлений и конфликтных действий (оскорбления, обида, агрессивные насильственные действия, потасовка и др.); стадию разрешения или снятия конфликта.

Причины возникновения конфликтов между детьми, как правило, носят эмоционально-личностный характер, и связаны они с личностным восприятием происходящего вопроса, расхождением во взглядах на правильность игровых действий, поступков, с чувственной реакцией на поведение и действие другого ребенка. Также можно наблюдать детские конфликты в соответствии с классификацией по форме и степени столкновения: открытый конфликт (ссора, спор и т.п.); скрытый конфликт (маскировка истинных намерений, действия исподтишка и т.п.); стихийный (спонтанно возникший, просто спровоцированный или заранее спланированный).

Каждый детский конфликт протекает по-своему. В детском коллективе конфликты могут выполнять разные функции, как негативные, так и положительные. К положительным функциям можно отнести: разрядку напряженности между конфликтными сторонами; получение новой информации о конфликтной стороне (сверстнике, другом ребенке); снятие агрессивности, осознание норм поведения; стимулирование к изменениям и развитию через воспитательные воздействия; выработку более осознанного и целесообразного решения проблемы. Разрешение конфликтной ситуации обогащает жизненный опыт в сфере межличностного взаимодействия. К негативным функциям детского конфликта относятся: снижение дисциплины; большие эмоциональные затраты на участие в конфликте; ухудшение эмоционального самочувствия детей и

социально-психологического климата в детском коллективе. Конфликт оказывает дезорганизующее влияние на совместную деятельность, уменьшает степень сотрудничества в различных видах продуктивной деятельности; чрезмерное увлечение процессом конфликтного взаимодействия идет в ущерб воспитательно-образовательному процессу [1].

По мнению Я.Л. Коломинского и Б.П. Жизневского, в качестве очередного этапа исследований детских конфликтов следует говорить о той роли, которую они играют в процессе психического развития в целом и формировании личности. Авторами было проведено весьма интересное исследование, в котором был осуществлен анализ особенностей конфликтов на ранних стадиях онтогенеза – у детей от 1–2 до 5–6 лет. Было собрано и проанализировано 397 протоколов наблюдений за конфликтами детей в ходе различных игр, преимущественно сюжетно-ролевых, а также строительных, настольных и др. Выбор конфликтов именно в игре был обусловлен тем, что для детей игра является наиболее значимым видом деятельности, и здесь чаще всего возникают конфликты между ними.

Авторами были выделены семь причин возникновения конфликтов: «разрушение игры», «по поводу выбора общей темы», «по поводу состава участников игры», «из-за ролей», «из-за игрушек», «по поводу сюжета игры», «по поводу правильности игровых действий». В свое время Д.Б. Эльконин высказывал мнение о том, что у детей среднего дошкольного возраста чаще всего возникают конфликты из-за ролей, а в старшем дошкольном возрасте – из-за правил. Как показали данные, полученные Б.П. Жизневским и Я.Л. Коломинским, в среднем дошкольном возрасте наибольшее число конфликтов составляют конфликты по поводу распределения ролей, но они не исчезают даже у старших дошкольников. А конфликты по поводу правильности игровых действий возрастают к концу дошкольного возраста. Полученные авторами данные показывают то, что конфликты по поводу ролей и игрушек в среднем дошкольном возрасте не исчезают у старших дошкольников. Эти конфликты существуют вместе с новыми видами конфликтов: уточнение игрового сюжета, определенный состав участников, по поводу выбора общей темы игры. Вместе с тем, как утверждали Я.Л. Коломинский и Б.П. Жизневский, в возрасте пяти–шести лет наблюдается определенный регресс, т.е. новое повторение числа таких же конфликтов, как конфликтов «из-за игрушек» [2].

Средний дошкольный возраст является наиболее сложным, возможно потому, что в данном возрасте дети приобретают определенную независимость от мнения взрослого в решении спорных вопросов, у них вырабатываются свои собственные правила поведения в подобных ситуациях. В связи с этим данные, полученные в исследованиях Я.Л. Коломинского и Б.П. Жизневского, показывают следующую последова-

тельность способов разрешения конфликтов между детьми среднего возраста в игре (по мере убывания): «опосредованное воздействие», «психологическое воздействие», «угрозы и санкции», «физическое воздействие», «словесные воздействия», «аргументы». По мнению авторов, средний дошкольный возраст является переломным в развитии игры у детей. В этом возрасте отмечается превосходство способов «словесного воздействия» на соперников в ситуации конфликта над средствами открытого давления. Иными словами, конфликт как открытое столкновение, противостояние с применением физической силы, определенным образом развивается и все более превращается в словесный спор, т.е. происходит замещение физических действий словом, затем словесные способы усложняются.

В старшем дошкольном возрасте способы воздействий друг на друга в ситуации игрового конфликта выглядит так: «аргументы», «словесное воздействие», «физическое воздействие», «угрозы и санкции», «психологическое воздействие», «опосредованное воздействие». В старшем дошкольном возрасте у детей начинает формироваться свое мнение, свои убеждения, которые дети уже готовы отстаивать любыми доступными способами. Иногда эмоции и убеждения сопереживания у детей проявляются с помощью насильственных методов в виде применения физической силы и оскорблений. Дети еще не умеют объективно оценить, правы они или нет в своих убеждениях. И, как правило, некоторые старшие дошкольники считают, что кто сильнее, тот и прав. У детей детского сада конфликтные ситуации могут быть разовые, как между двумя соперниками, так могут и развиваться коллективно, когда мнение и манеры поведения коллектива дошкольников не совпадают с мнением одного ребенка. Из-за конфликтов эмоциональный мир ребенка может пошатнуться, у некоторых занижается самооценка, возникают стойкие страхи, нарушается психоэмоциональное состояние, которое может привести к психическим отклонениям.

Таким образом, изучение литературы по тематике исследования показало, что проблема изучения детских конфликтов остается актуальной и на сегодняшний день, а также является недостаточно разработанной в аспекте организации образовательно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении и в свете рассмотрения причин возникновения детских конфликтов у современных дошкольников. Конкретные причины детских конфликтов в значительной степени определяются возрастом. Так, с возрастом резко уменьшается количество конфликтов из-за игрушек. Также существенно снижается количество конфликтов из-за разрушения игры. К старшему дошкольному возрасту наблюдается все большее использование детьми различных обоснований своих действий. Вначале происходит замещение физических действий словом, затем словесные способы воздействия услож-

няются и предстают в виде различного рода обоснований, оценок, что открывает путь к обсуждению спорных вопросов. Практическая значимость данного исследования может заключаться в использовании его результатов при составлении методических указаний по профилактике конфликтов у дошкольников не только в МДОУ, но и в других образовательных учреждениях, при определении основных направлений коррекционно-развивающей работы, в частности, в разработке тренинга для детей, направленного на формирование готовности дошкольников к позитивному разрешению конфликтных ситуаций.

Литература

1. *Зедгендзе В.Я.* Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников: Пособие для практических работников ДОУ. М.: Айрис – Пресс, 2005. 112 с.
2. *Коломинский Я.Л., Жигневский Б.П.* Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 42.
3. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология: Учебник для академического бакалавриата / Л.Ф. Обухова. М.: Изд-во Юрайт, 2017. 460 с. Серия: Бакалавр. Академический курс.

Особенности ориентации на социальные сигналы детей с задержкой психического развития

Смирнова Я.К.

Развитие ребенка происходит через присвоение деятельности и его активнорольствующей позиции. Совместная деятельность непременно сопровождается таким феноменом, как совместное внимание.

Совместное внимание – способность человека координировать внимание с социальным партнером, что имеет основополагающее значение для наших способностей к обучению, языку и сложной социальной компетентности на протяжении всей жизни. Как таковая способность к «совместному вниманию» заключается в использовании контакта глазами, направления взгляда и указательных жестов для взаимодействия с другими людьми. За недоразвитием совместного внимания следуют значительные нарушения, так как приобретение способности координировать внимание с социальным партнером является важной вехой в младенчестве и имеет решающее значение для активного участия детей в обучении. Соответственно, правильное сотрудничество означает не только участие в какой-либо общей деятельности, но также разделение общих убеждений, желаний и намерений. Именно здесь важно упомянуть о формирующейся в дошкольном возрасте модели психического. Модель психического – способность, которая представляет собой систему ментальных репрезентаций о психическом, собственном и других

людей. Она позволяет понимать психические состояния других и прогнозировать их поведение (Сергиенко, и др., 2009): их неверные мнения и обман, различать видимое и реальное, принять точку зрения другого, понимать эмоции и их причины, понимать визуальную перспективу, понимать желания и предсказать действия по ментальным состояниям.

Данные социально-когнитивные процессы были описаны многими способами, включая, но не ограничиваясь следующими: а) способность делиться перспективой или точкой с другим человеком; б) мысленно представлять чужие намерения, убеждения или эмоции для того, чтобы сделать выводы о причине их поведения; в) восприятие и интерпретация социальных сигналов, исходящих из глаз, лиц, позы тела и голоса речи для истолкования значения поведения других или языка (Adolphs, 1999; Scaife, Bruner, 1975; Tomasello, 2005; Wimmer, Perner, 1983).

Дети с типичным развитием в 4 года начинают развивать способность к построению умозаключений на основе этих представлений, о чем свидетельствует понимание ими причин эмоций, ментальной причинности, обмана и других аспектов ментального мира, но не могут интерпретировать рассогласование между ситуацией и проявляемой эмоцией. В 5–6 лет происходит дальнейшее развитие способности формирования моделей ментального мира, улавливания причин эмоций других людей, прогнозирующих и объясняющих действия других людей, основываясь на их желаниях и представлениях о реальности.

Важнейшую роль в формировании модели психического играет совместное внимание, потому что оно является механизмом общего психического развития ребенка сразу в нескольких направлениях. С одной стороны, это развитие когнитивное: «совместное внимание» лежит в основе освоения и использования средств познания и деятельности; с другой стороны, развитие эмоциональное – формирование социальных эмоций через совместное переживание по поводу некоторого объекта или события. Отсюда возникает вопрос соотношения модели психического, социальных и когнитивных функций на критическом этапе их развития – в дошкольном возрасте.

Таким образом, совместное внимание выступает как один из компонентов «объективно-рефлексивно-нормативного мышления», а именно «социально рекурсивных и саморефлексивных умозаключений о других» или «их собственных намеренных состояниях».

При дефиците совместного внимания ребенок не может первоначально отражать социальное понимание намерений других людей (Rossano F., Carpenter M., Tomasello, 2012; Bruner, 1985; Mundy, 2003). Дети с ограниченным совместным вниманием могут испытывать трудности с приобретением широкого спектра навыков развития, включая обучение взаимодействию с другими людьми и способность подружиться, а также могут не знать, как разговаривать, понимать слова и как обрабатывать и использовать входящую информацию.

Нормативное развитие ребенка предполагает формирование и расширение более сложного поведения, такого как корректировка направления взгляда, когда начальный взгляд следования не увенчался успехом, способность к следующему взгляду за направлением взгляда взрослых. Совместное внимание – ключевой навык, который дети могут использовать для получения информации от других, – это связано с последующим развитием в различных областях для типично развивающихся людей. Недоразвитие этого навыка проявляется в неспособности ребенка различить собственное мнение и мнение другого и на основе этого предсказывать его действия (Wimmer, Perner, 1983; Baron Cohen et al., 1985; Сергиенко, Лебедева, 2003); отсутствию у аутичных детей способности к ментализации, нарушении способности ребенка накапливать нормальный социальный опыт (Perner, 1991). Также дефицит развития модели психического у детей 5–6 лет может быть обусловлен снижением уровня интеллекта как необходимого условия для становления этой способности. Доказано наличие общей неврологической основы для совместного внимания и социально-познавательного развития; обнаружена прямая связь хронологического возраста и понимания ментального мира (Baron Cohen, 1991); понимание внутренних ментальных состояний и понимания речи (Happe, 1994); связь успешности выполнения тестов на модель психического и невербальным интеллектом (Leekam, Perner, 1991; Happe, 1994; Shan, Frith, 1993; Медведовская, 2007; Hoogewysetal, 2008). Проанализированы нарушения в развитии детектора зрительного внимания (Baron Cohen, 1991), отсутствие способности к имитации (Gopnik, 2000); дефицит в развитии символических функций, препятствующий развитию ментальных моделей (Hobson, Meyer, 2005; Leslie, 1994), пониманию эмоций у детей 3 лет (Прусакова, 2005).

Уделяя больше внимания направлению взгляда, реагируя на изменения в направлении взгляда и направляя собственное внимание, основываясь на чужом взгляде, ребенок оказывается включенным во взаимодействие с носителем компетентности (взрослым или более развитыми сверстниками) и становится более чувствителен для расширения зоны ближайшего развития, что является необходимым условием для развития социально-познавательных процессов.

Таким образом, целью исследования стало выявление особенности ориентации на социальные сигналы детей с задержкой психического развития, а именно анализ степени чувствительности к социальному сигналу, к направлению взгляда партнера как основы объединения внимания с партнером.

Процедура исследования: эмпирическая выборка исследования составила 64 ребенка дошкольного возраста от 4 до 6 лет и 32 ребенка дошкольного возраста, посещающих группы компенсирующей на-

правленности. Выборку составили дошкольники с наличием сочетанных форм особенностей психического развития и (или) отклонений в поведении: нарушение когнитивных функций, речи, эмоционально-волевой сферы, поведения, коммуникативной функции. Все дети, составившие выборку, имеют диагноз задержки психического развития. Выборку контраста составили 32 дошкольника, соответствующие возрастной норме развития.

Методы:

1. «Тест на ошибочное мнение» «Салли–Энн» (H. Wimmer, J. Perner, 1983).
2. Задача на исследование возможности использования направления взора как показателя желания «Что хочет Чарли?» (S. Baron Cohen, P. Cross, 1992).
3. Задача на понимание принципа «видеть значит знать»: «Какая девочка знает, что лежит в коробке?» (S. Baron Cohen, 1989).
4. Задача на понимание намерений с опорой на внешние признаки (A. Meltzoff, 2002).
5. Разработанное нами задание – аналог классической диагностической задачи «Чего хочет Чарли» (S. Baron Cohen, P. Cross, 1992) – на исследование использования ребенком направления взора персонажа на картинке как показателя намерения выбрать объект из ряда предложенных. В нашем исследовании детям было предложено определить в 8 сериях задач по разным направлениям взгляда человека на картинке его намерения в выборе предмета, которые окружали его на изображении.

Обработка данных проводилась с применением программы статистической обработки информации SPSS V.23.0. Для нахождения различий между группами использовался дисперсионный анализ (ANOVA).

Результаты исследования:

1. Согласно результатам психодиагностического исследования дети были распределены на 4 группы: 1 группа – дети 5–6 лет, соответствующие возрастной норме развития; 2 группа – дети 5–6 лет, развитие которых соответствует нижней границе возрастной нормы; 3 группа – дети 4–5 лет; 4 группа – дети 5–6 с задержкой психического развития. При помощи дисперсионного анализа были выявлены различия между группами детей с нормативным возрастным развитием, нижней границей показателей нормативного возрастного развития и группой детей с задержкой психического развития. Также получены различия данных между группой детей 5–6 лет и группой детей 4–5 лет (Критерий Ливня $\geq 0,05$, $F=41,86$, $p=0,000$, определить формы проявления инициативности дошкольников;
2. установить, каковы уровни инициативности дошкольников соответственно видам деятельности;

3. подобрать и доработать методику для диагностики инициативности дошкольников;
4. определить средние значения инициативности соответственно видам деятельности и выявить сферы с наибольшими и наименьшими показателями.

Для того чтобы понять основное содержание феномена инициативности мы обратились к различным подходам (С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, Т.С. Борисова, Е.В. Коротаева, А.В. Святцева, К.А. Абульханова, А.И. Крупнов, Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов и др.). Мы полагаем, что инициативность можно понимать как системное качество личности, проявляющееся в свободной, нерегламентированной деятельности. То есть, связанное с преодолением ситуативности и с выходом за пределы имеющейся ситуации. Инициативность культурно обусловлена и в то же время личностно насыщена, она позволяет реализовать свой внутренний замысел. Можно говорить о том, что инициативность – это проявление себя в культурных практиках.

Опираясь на работы Н.А. Коротковой и П.Г. Нежнова [3, с. 17] и исследования Д.Б. Эльконина, мы также выделяем следующие формы проявления инициативности в соответствии с видами деятельности и культурными практиками, в которые включены дошкольники:

- творческая;
- продуктивная;
- познавательная;
- коммуникативная.

Особенность творческой формы заключается в том, что она представляет собой импровизацию и опробование себя в нерегламентированной деятельности, то есть в игре, свободной от руководства взрослого. Ключевыми признаками, отражающими наличие инициативности и игры, являются создание воображаемой, специально созданной ситуации и предметное, ситуационное или позиционное замещение.

Специфика инициативности в продуктивных видах деятельности заключается в том, что ее необходимым условием является приложение усилия и преодоление «сопротивления» материалов для порождения своего собственного, оригинального замысла.

Инициативность в познавательной деятельности, по нашему мнению, проявляется в двух формах: первая связана с любознательностью и попыткой объяснить явления окружающего мира и проявляется в коммуникации; вторая представляет собой попытку понять устройство вещей и связана с наглядно-действенным мышлением, действиями по преобразованию и исследованию окружающей действительности.

В коммуникации, на наш взгляд, инициативность связана со стремлением привлечь к себе внимание сверстника, чувствительностью к этим обращениям и способностью выстроить развернутое взаимодействие.

Каждый указанный вид деятельности в большей степени способствует развитию и проявлению соответствующей формы инициативности. Однако так же все эти формы могут в разной мере проявляться во всех указанных видах деятельности дошкольника [3, с. 19].

Для диагностики уровней инициативности мы доработали методику Н.А. Коротковой и П.Г. Нежнова. Уровень инициативности оценивался по шкале от 0 до 5 баллов. Для каждого уровня инициативности соответственно видам деятельности были выделены основные содержательные характеристики.

Выборка: в выборку вошли 50 дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет, посещающие государственные детские сады г. Москвы. Средний возраст составил 5 лет 8 мес.

Метод: исследование представляло собой невключенное наблюдение в рамках специально организованной предметной среды соответственно выделенным формам инициативности. Позиция взрослого в рамках диагностической ситуации не предполагала организации и руководства деятельностью дошкольников. Мы создавали только ориентировочную основу – возможность для реализации разных видов деятельности.

Процедура: диагностика проводилась в комнате со специально организованной предметной средой. Помещение было условно разделено на зоны, соответствующие выделенным нами формам проявления инициативности: зона продуктивной деятельности с подготовленными материалами (краски, мелки и др.); игровая зона с игрушками; зона с полифункциональными материалами (такими, которые можно видоизменять и использовать соответственно замыслу ребенка) и зона с книжками и картинками для инициации познавательного общения.

Диагностика проводилась в парах и начиналась со знакомства, личного общения с дошкольниками для снижения психоэмоционального напряжения в незнакомой ситуации и беседы по картинкам в энциклопедии. Затем взрослый предлагал детям выбрать себе занятие, осмотрев разложенные материалы, пока он будет «работать». Взрослый обращал внимание на свою готовность помочь, если это понадобится.

Деятельность дошкольников и их высказывания фиксировались в протоколе. Длительность наблюдения за одной парой детей составляла не менее 30 минут.

Все дети дважды принимали участие в наблюдении. Уровни инициативности каждый раз оценивались с опорой на реальные действия детей, подтверждающие тот или иной уровень.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство детей в свободной ситуации выбирали социально приемлемые и знакомые виды продуктивной деятельности.

В ходе первой пробы 72 % детей большую часть времени уделяли продуктивным видам деятельности. Высокий уровень творческой ини-

циативности демонстрировали только 12 % детей. Примечателен тот факт, что 16 % дошкольников проявляли познавательную инициативу в новой ситуации, стараясь исследовать и понять устройство новой предметной среды и задавая вопросы, выходящие за рамки наличной ситуации (например, «Почему айсберг не тонет?»).

В рамках второй пробы дети так же отдавали предпочтение продуктивным видам деятельности, в целом их количество не изменилось. Однако возросло количество детей, которые проявили творческую инициативу – 18 %. Количество детей, демонстрировавших познавательную инициативу, уменьшилось до 8 %. Вероятнее всего, это было связано с тем, что специально ситуация познавательного общения более не конструировалась, а предметная среда не изменилась.

Интересно отметить, что некоторые дошкольники, проявившие творческую инициативу на втором этапе наблюдения, совсем не проявляли ее на первом этапе. Эти дети старались оправдать ожидания взрослого и ждали указаний, попав в незнакомую для них ситуацию.

Относительно инициативности в коммуникации можно говорить, что в целом она находится на достаточно высоком уровне по отношению к остальным формам. Преобладает ситуативно-деловое общение (около 50 %), что особенно проявляется в совместной продуктивной деятельности, хотя встречаются примеры, когда между детьми общение отсутствует совсем (около 6 %). Ситуативно-деловая форма общения была характерна для половины всех детей выборки на первом и втором этапах диагностики. Несмотря на несоответствие формы коммуникации возрастным нормативам, для 16–22 % детей соответственно была все так же актуальна форма эмоционально-практического общения, связанная с привлечением внимания и получением эмоционального отклика от партнера. Только 20 % детей демонстрировали внеситуативно-личностное общение на фоне совместной продуктивной деятельности или игры.

Мы рассчитали средние оценки по каждой из форм проявления инициативности в рамках первой и второй пробы, данные представлены в табл. 1:

Таблица 1
Соотношение средних значений по уровню инициативности

Форма	Первый этап	Второй этап
Продуктивная	2,12	2,58
Познавательная	1,68	1,66
Творческая	1,16	1,7
Коммуникативная	2,36	2,6

Мы также рассчитали средние оценки по каждой из форм проявления инициативности в целом (по сумме двух проб и также оценки

уровня инициативности воспитателями) и получили следующие результаты по выборке (табл. 2):

Таблица 2

**Статистические данные по формам
проявления инициативности в выборке**

	Продуктивная	Познавательная	Творческая	Коммуникативная
Среднее значение	2,8	2,3	2,2	2,9

Результаты показали, что большинство современных дошкольников испытывают сложности при организации самостоятельной деятельности и зачастую ждут инициативы от взрослого. Большинство детей в свободной ситуации выбирает социально приемлемые и знакомые виды продуктивной деятельности.

Данные демонстрируют, что инициативность дошкольников находится на низком уровне. При этом уровень инициативности в продуктивной деятельности почти в два раза выше, чем в творческой.

Данные подтверждают результаты ранее проведенных исследований, говорящих о снижении уровня ролевой игры и инициативности дошкольников. Как одну из причин сложившейся ситуации можно назвать недостаточное внимание к необходимости организации свободной деятельности дошкольников, выделению времени на свободную игру. Полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости создания условий, способствующих развитию инициативности детей дошкольного возраста, а также необходимость подготовки программ и методик для формирования инициативности.

Литература

1. *Смирнова Е.О.* Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3402.shtml> (дата обращения: 24.11.2018).
2. *Гударева О.В., Смирнова Е.О.* Опыт обследования психического развития современных 5-летних детей // Психологическая наука и образование. 2002. № 3. С. 24–34.
3. *Короткова Н.А., Нежнов П.Г.* Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах / 3-е изд., дораб. Москва: Линка-Пресс, 2014.

Детская инициатива: возможности развития и риски (по результатам диагностики методом «Креативное поле»)

Трифоновна Е.В.

Современный Стандарт дошкольного образования делает особый акцент на необходимости развития и поддержки детской инициативы, это требование звучит во всех разделах ФГОС ДО. Во введении поддержка инициативы детей в различных видах деятельности обозначена как один из основных принципов дошкольного образования (п. 1.4) и как одна из целей Стандарта (п. 1.6). В разделе «Требования к структуре...» отмечено, что программа должна быть направлена на развитие инициативы (п. 2.4) и подчеркнуто, что должны быть представлены способы и направления поддержки детской инициативы (п. 2.11.1). В разделе «Требования к условиям...» несколько раз отмечено, что должны быть обеспечены условия для поддержки инициативы и самостоятельности детей (пп. 3.2.1, 3.2.5.2, 3.2.5.3, 3.2.5.5). В разделе «Требования к результатам развития...» описание целевых ориентиров дошкольного возраста начинается со слов «ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности...» (п. 4.6).

В то же время очевидно, что в условиях дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) сложно приживается модель поддержки детской инициативы [4], а педагогический идеал – инициативный послушный ребенок – невозможный оксюморон.

В ходе изучения влияния разных условий дошкольного общественного образования на становление предпосылок одаренности у детей дошкольного возраста нами была проведена диагностика детей двух ДОО по методу «Креативное поле» Д.Б. Богоявленской [2]. Спецификой данной методики выступает то, что она создает модель деятельности в самом общем виде: испытуемый осваивает требования к выполнению действия по определенному правилу, потом ему предлагается серия задач с использованием данного способа, в процессе выполнения которой субъект может самостоятельно ставить себе новые задачи, проявляя интеллектуальную инициативу, что объективизирует его способность к творчеству как выходу в непредзаданное.

Обозначим некоторые результаты проведенного исследования, показывающие различия в развитии и деятельностных стратегиях детей в зависимости от имеющегося у них опыта свободного инициативного действия.

В эксперименте приняли участие дети четырех подготовительных групп двух детских садов города Москвы (по 24 человека из каждой группы).

Один из детских садов работает в инновационном режиме, в работе опирается на педагогику ровесничества Е.Е. Шулешко. Сад оснащен

современным оборудованием и материалами. Самой яркой характеристикой жизни детей в ДОО является их свобода и самостоятельность: дети сами находят себе занятия, у них достаточно времени для игр, их взаимодействие не нормируется педагогами чрезмерно (за исключением предотвращения опасных и дискомфортных для других детей ситуаций). В группе зафиксировано множество игр, характерных для старших дошкольников 70–80-х годов прошлого века и практически исчезнувших у современных детей: самостоятельное рисование огромных «ходилок» (гуськов), разнообразные режиссерские игры с опорой на рисунок [5] и пр. При насыщенности расписания у детей достаточно времени для деятельности по собственному желанию и для взаимодействия друг с другом, что принципиально для данной системы: «Важнейший водораздел между различными подходами к начальному этапу образования проходит между теми образами поведения, к которым тот или иной подход склоняет детей: к приспособленчеству относительно задаваемых взрослым правил – или к самопроявлению своих возможностей в кругу ровесников» [7, с. 20]. Отношения с педагогом в такой системе строятся не по принципу «главный – подчиненный», а по принципу сотрудничества. В силу того, что дети погружены в разные интересные дела и события, а отношения строятся на договоре и понимании собственных желаний и возможностей, а также желаний и возможностей других детей, то конфликтных ситуаций между детьми мало. Иногда наблюдались конфликтные ситуации между отдельными детьми и педагогом. Но сам факт того, что они возникают, свидетельствует о том, что дети растут в психологически комфортной и безопасной атмосфере, где они, подчиняясь общим законам роста и развития в социуме, начинают нащупывать и опробовать границы допустимого и недозволенного, как это бывает в обычной нормальной семье. В ситуациях жестко регламентированных отношений подобных стычек не возникает.

Другой детский сад муниципальный, оснащен достаточно хорошо, работает по традиционной для отечественных ДОО системе, опираясь на программу «От младенчества до школы». При том, что воспитатели групп достаточно профессиональны и квалифицированы, они не могут преодолеть тех проблем, которые были характерны для нашей традиционной отечественной системы дошкольного образования на протяжении многих десятков лет. Отчасти тормозом здесь выступает привычность заведенного уклада, отчасти – очень большое число воспитанников (в группе, рассчитанной по проекту на 18–20 детей, числятся 36 детей, ходят в среднем около 25–30). В целях обеспечения порядка и безопасности дети часто находятся за столами, редко им выпадает возможность долгого (более 20–30 минут) свободного взаимодействия друг с другом в самостоятельных играх и самостоятельных занятиях; педагоги вынуждены четко нормировать жизнь детей в соответствии с планом разнообразных

занятий. При этом дети достаточно хорошо адаптировались к этой системе: дисциплинарных проблем практически не бывает, дети послушны и исполнительны. Возникающие конфликты чаще всего связаны с тем, что поведение ребенка не укладывается в предписанные нормы в полной мере, хотя это самое обычное детское поведение. Тем не менее, воспитатели нередко пресекают детскую инициативу «в зародыше», чтобы не попасть затем в ситуацию вынужденного разбора последствий.

Ниже мы будем обозначать эти ДОО как «ИДС» (инновационный детский сад) и «ТДС» (традиционный детский сад).

Методика, как уже было отмечено выше, предполагала обучение детей несложному, но новому для них правилу, применение которого позволяло решить задачу, предлагавшуюся детям после обучения, а затем и цикл подобных задач. В итоге дети распределились по трем группам: в первую попали дети, которые так и не смогли освоить принцип проведения линии в соответствии с правилом; вторую группу составили дети, которые освоили правило, но решить задачу не могли; дети третьей группы – освоили правило, успешно справились с предложенной задачей и переходили к циклу задач.

Разница в количественном распределении детей по этим группам между садами практически отсутствовала, однако анализ результатов показал существенные качественные различия.

Сложности в освоении новой деятельности

Если в ИДС дети легко и быстро осваивали новое правило (практически 100 % детей овладевали им с первого раза), то в ТДС более трети детей не могли освоить действие по правилу с первого раза, а часть детей осваивала правило только с 3–4 раза.

Что мешало этим детям освоить новое действие? Умение вести линию на разлинованном поле по определенным правилам (требование близкое к заданиям методики «Графический диктант» Д.Б. Эльконина или методики «Учебная деятельность» Л.И. Цеханской) в значительной степени опирается на сформированную у ребенка произвольность его деятельности. Ее можно оценить и с помощью других методик, например, с помощью известной игры «Да и нет не говорите». Использование этой игры в случаях, когда ребенок испытывал трудности в ходе обучения, показало, что уровень произвольности детей часто не соответствовал возрастным возможностям, что делало задачу выполнения действия с ориентировкой на правило практически невыполнимой. Это было очень странно обнаружить, потому что дисциплина детей на занятиях и в присутствии воспитателя была идеальной. Дети же ИДС такой дисциплиной не отличались, однако они привыкли самостоятельно организовывать собственную деятельность; воспитатель на занятиях ориентировался не на послушание, а на освоение материала, дети могли свободно передвигаться и общаться, помогать друг другу, объяснять что-то,

при этом понимая, что шум мешает работать другим детям (интересно, что дисциплинарные замечания на занятиях нередко исходили именно от других детей, которые давали понять, что им мешают). Дети умели самостоятельно регулировать свою деятельность и деятельность сверстника, поэтому действие по новому правилу после его понимания не составляло для них труда. Дети ТДС привыкли подчиняться взрослому, у них не было необходимости (да и возможности) самостоятельной регуляции собственной деятельности ввиду практического отсутствия таковой. В результате регуляция так и осталась у части «интерпсихическим» образованием, не став «интрапсихическим». И этот факт иллюстрирует один из парадоксов развития ребенка: чем сильнее мы дисциплинируем его, тем сложнее ему сформировать у себя механизмы внутренней регуляции поведения и деятельности. Предоставление возможности реализовать собственную инициативу в свободной деятельности способствует развитию регулятивных функций у ребенка. Но в то же время в этой ситуации (как показали наблюдения) отдельной серьезной задачей встает урегулирование детского инициативного поведения с объективными требованиями ситуаций (в т.ч. режимных) в условиях ДОО.

Решение задачи: отсутствие решения

Почти одинаковое число детей в обоих садах не решило задачу. Однако при этом дети реализовывали совершенно разные стратегии: если в ИДС (особенно в одной из групп) дети не решали задачу с первого раза, то просто теряли к ней интерес и более не пытались ее решать, отказываясь от последующих приглашений экспериментатора, т.к. в группе у них были более интересные занятия, игры с друзьями и т.п.

В ТДС ситуация выглядела прямо противоположно. Чаще сам экспериментатор переставал приглашать ребенка после 3-х и более безуспешных попыток. Сами же дети, несмотря на неуспех, продолжали просить, чтобы их «взяли еще» (4 и более раз). Инициированных самими детьми отказов было заметно меньше. Судя по тому, что порешав какое-то время уже хорошо знакомую задачу, дети не спешили закончить сессию и убежать в группу, создавалось впечатление, что таким образом они компенсировали дефицит общения со взрослым. В условиях переполненности группы, когда у воспитателя физически не хватает времени, чтобы уделить внимание каждому из детей, это становится серьезной проблемой. Общение со взрослым, которое само по себе создавало определенную зону ближайшего развития, в итоге позволило некоторым детям ТДС достичь почти тех же результатов, которых дети ИДС достигали сразу за счет высокого развития способностей. Можно предположить, что если дети ИДС продолжили бы решать задачу, то их результаты могли бы быть значительно выше. Возможность изменить свой выбор и снова попробовать решить задачу, если ребенок сам захочет это, оставалась у детей в течение всего времени проведения эксперимента (в тече-

ние месяца). Дети ИДС так и не воспользовались этой возможностью и предложениями экспериментатора. Подобная ситуация представляется весьма непростой, если посмотреть на нее с педагогической позиции: стоит ли настоять на получении результата (ведь это в итоге «прирост» способностей самого ребенка) или принять его выбор (не самый лучший с позиции взрослого)? Важно понимать, что какое бы важное умение в результате подобного выбора ни формировалось у ребенка, вынужденное приобщение к той или иной деятельности отнимает у него возможность научиться действовать инициативно и самостоятельно, а кроме того, не способствует формированию деятельности как таковой, поскольку формирует ее операциональную основу в условиях реального отсутствия мотива, что нарушает целостность деятельности. Тем не менее, это психологически сложный для взрослого выбор, но принятие решения ребенка выступает одновременно и как профилактика стратегии акселерации в развитии.

Решение задачи: наличие решения

Число детей, решивших задачу, также сходно. И здесь также проявились качественные особенности. Дети в ТДС, найдя способ решения, часто без изменений использовали его на других подобных задачах. «Лишние» элементы способа не отбрасывались, способ действия не совершенствовался. «Все это указывает на то, что деятельность ребенка не развивается, а способы действий, даваемые детям на занятиях, не обобщаются, а, скорее, консервируются по отношению к стандартным условиям и четко поставленным задачам. ... В результате мы можем говорить о том, что депривировано не только развитие деятельности ребенка, но и в серьезной степени его личностное развитие» [6, с. 6]. У детей ИДС заметно чаще наблюдалась рационализация деятельности, т.е. ее обобщение и сокращение. Это осмысленное отношение к тому, что делаешь, интерес к тому, а как это можно сделать иначе, позволяло некоторым детям перейти на следующий – эвристический – уровень, когда они пытались использовать в процессе работы новый способ решения предложенной задачи (1 ребенок (2 % от выборки) в ТДС и 3 (6 %) – в ИДС), и это – показатель проявления интеллектуальной инициативы субъекта. Именно эти дети могут быть признаны детьми с признаками одаренности [3, с. 12].

Предварительные данные исследования наглядно показывают важность создания определенных условий для формирования предпосылок одаренности, которая «является результатом целостного процесса становления личности ребенка» [2, с. 159], причем именно инициативной личности. Именно поэтому условия, создаваемые в ДОО, играют крайне важную роль в становлении ребенка как одаренной личности. Завершить данную статью хочется словами А.Г. Асмолова: «Развитие свободного ребенка, а не адаптанта, – это путь к его успеху. Произойдет

ли это завтра утром – сомневаюсь. Но мы предлагаем проекты, которые становятся реальностью не за один час. Смена ценностей – это всегда медленный эволюционный процесс, но эта задача успешно решается в стандарте дошкольного образования» [1].

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Суд над вариативностью – явление прошлое // Вести образования. 2014. № 10 (93). URL: <http://vogazeta.ru/ivo/info/1423336.html>
2. *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Одаренность: природа и диагностика. 2-е изд., перераб. и дополн. М.: ФГБНУ ПИ РАО, 2018.
3. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003.
4. Самостоятельный или послушный? Что такое самостоятельная деятельность ребенка? Материалы круглого стола // Обруч. 2012. № 3. С. 5–7.
5. *Трифонова Е.В.* Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. М.: Национальный книжный центр, 2017.
6. *Трифонова Е.В.* Становление дошкольника как субъекта деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения (теория и практика деятельностного подхода) // Детский сад от А до Я. 2011. № 2. С. 3–17.
7. *Шулешко Е.Е.* Понимание грамотности. Книга первая. Условия успеха. СПб., 2011.

Феномены Жана Пиаже в призме времени

Шумакова Н.Б.

Все чаще приходится слышать от педагогов и воспитателей рассуждения о том, что сегодняшние первоклассники так не похожи на своих сверстников, пришедших в школу каких-то 5 лет назад. Действительно, впервые в истории человек столкнулся со столь быстрым темпом изменений, происходящих во всех сферах его жизни и деятельности. Социально-технологическая революция привела к значительным изменениям детства, игр, общения детей с родителями, способов познания окружающего мира. Как справедливо отметил Д.И. Фельдштейн, перед исследователями стоит теперь задача «тщательно проанализировать изменения в развитии сознания и самосознания детей, раскрыв особенности восприятия, памяти и мышления современного ребенка» [2, с. 51]. В связи с этим большой интерес представляет изучение феноменов детского эгоцентризма, впервые описанных Ж. Пиаже, у современных дошкольников, в частности, представлений детей о мире и физической причинности.

Феномены детского эгоцентризма были глубоко исследованы Л.Ф. Обуховой, и результаты обобщены в ее книге «Концепция Жана Пиаже: за и против» [1]. Под научным руководством Л.Ф. Обуховой и по предложенной ею теме исследования мною была выполнена дипломная работа, посвященная изучению представлений о мире у дошкольников (1981, МГУ). Прошло 50 лет со времени исследований Пиаже, и

Л.Ф. Обухову как яркого представителя культурно-исторической концепции в психологии интересовал вопрос о том, как изменилось мышление дошкольников под влиянием новых достижений человечества? Таким образом, предметом нашего исследования в самом конце 70-х – начале 80-х годов прошлого века стали представления дошкольников о причинах происхождения движения и «непадения» небесных светил, причинах падения и движения предметов, с которыми ребенок сталкивается в своей повседневной жизни, причинах происхождения ветра, воздуха и рек, представления о случайности, сновидениях и прочее. Мы исходили из того, что практический опыт ребенка по отношению к явлениям, о которых мы спрашивали, фактически не увеличился со времени исследований Пиаже, но изменения произошли в «вербальном» и визуальном опыте ребенка. Дети конца 70-х – начала 80-х годов получали значительно более обширную информацию, чем их сверстники 50 лет назад. Благодаря телевидению они могли видеть запуск космических ракет и снимков лунохода на Луне, слушать выступления ведущих ученых. Появились электронные и радиоуправляемые игрушки и еще многое, чего не было тогда, когда Пиаже проводил свои исследования.

Результаты выполненного нами исследования, в котором участвовало 87 детей в возрасте от 4 до 7 лет, подтвердили гипотезу о том, что форма объяснений ребенком различных явлений, недоступных его практическому опыту, не обнаруживает изменений по сравнению с описанной Ж. Пиаже формой мышления. Полученные данные свидетельствовали о сосуществовании в сознании ребенка новой информации с выраженным анимизмом, реализмом и артификализмом. Кроме того, было обнаружено и сосуществование у одного и того же ребенка самых разных типов причинных объяснений одного и того же явления («многостадийность»). Тем самым было показано, что увеличение знаний детей по поводу явлений, недоступных их практике, не оказывает влияния на качественное изменение понимания ими причин этих явлений и представлений о них. В то же время мы обратили внимание и на то, что возрастные границы прохождения стадий развития представлений детей о причинности, выделенные Пиаже, имели тенденцию к их снижению. Эта отмеченная в конце 70-х годов тенденция к акселерации наряду со сверхбыстрыми социально-технологическими изменениями XXI века побудила нас вновь вернуться к классическим исследованиям Ж. Пиаже спустя еще 35 лет.

В дипломной работе Киреевой М.С., выполненной под нашим руководством в МГППУ, был собран материал о представлении современных детей о мире и физической причинности в соответствии с планом нашего предшествующего исследования. Приблизительная схема бесед соответствовала таковой в нашей работе конца 70-х – начала 80-х годов. Она включала вопросы о происхождении небесных тел и их движении;

о причинах падения предметов (книга, ручка и т.д.) и «непадения» небесных тел; вопросы о причинах движения машины, велосипеда, санок. Выясняли представление детей о происхождении магнетизма, рек и морей, ветра, проводили небольшие опыты о природе воздуха и т.д., наконец, спрашивали детей о том, откуда берутся сны. Например:

1. Откуда на небе Солнце (Луна, звезды)? Откуда оно (Солнце) появилось? Как оно (Солнце) появилось?
2. Как ты думаешь, Солнце (Луна, звезды) двигается или на месте стоит? Почему оно (Солнце ...) двигается (или не двигается)? Почему Солнце (Луна, звезды, облака) не падает? Как оно держится?
3. Почему ручка (сумка, лист бумаги и т.п.) падает? Почему воздушный шарик не падает?

Обычно после таких вопросов ребенка расспрашивали о том, знает ли Солнце, что оно светит? Если подлететь к нему и ударить его палкой, то почувствует ли оно? А если ручку уроним, будет ли ей больно и т.п. Далее мы расспрашивали о причинах движения предметов, близких к их опыту: почему санки едут? Почему машина (велосипед) едет? Почему мячик катится?

В исследовании приняли участие 55 детей старшей и подготовительной группы из 2-х московских детских садов в возрасте от 5 до 7 лет с приблизительно равным количеством мальчиков и девочек.

Полученные нами данные свидетельствуют о значительно большей информированности современных дошкольников по сравнению с их сверстниками конца 70-х – начала 80-х годов. Это находит отражение в особенностях содержания их естественнонаучных представлений, особенно в сфере астрономии. Приведем примеры, ярко демонстрирующие это у детей подготовительной группы детского сада.

Андрей, 6,8: – «Откуда на небе Солнце?» – «Оно взялось, по теории большого взрыва, после огромного взрыва в нашей Галактике. Сначала был взрыв, и миллионы газовых частиц образовали все планеты, которые у нас сейчас есть». – «А Луна откуда появилась?» – «Луна – все то же самое, по теории большого взрыва получилась».

Кира, 6,9: – «Откуда на небе Солнце?» – «Сначала появилась просто какая-то небольшая планета, мимо летел очень горячий метеорит, он врезался в планету и получился такой пламенный шар, частицы этого метеорита начали вращаться, вращаться, пока не появились вокруг Солнца планеты, так получилась солнечная система, вот и все».

В то же время около 20 % детей демонстрируют яркий артифаклизм и привлекают психологические и магические причины для объяснения происхождения небесных тел.

Соня, 6,3: – «Откуда на небе Солнце?» – «Я думаю, что оно появилось из огня, который разожгли где-то в Африке какие-то африканцы. Потому что женщины боятся огня, а африканцы не так сильно боятся, а солнце было нужно людям».

Важно отметить, что по сравнению с предыдущим исследованием среди старших дошкольников значительно чаще встречаются «рассуждающие» ответы, в которых ясно прослеживается определенная логика изложения. Дети строят свои умозаключения на основании тех знаний, которые они почерпнули из телевизионных передач, посещений интерактивных музеев, компьютерных игр и изучения прекрасно иллюстрированных энциклопедий, которых еще не было у дошкольников в конце 70-х годов прошлого столетия:

Кира, 6,9: – «Почему Солнце не падает?» – «Оно держится на гравитоне, сила гравитона удерживает все звезды, все планеты, все галактики и все небесные тела». – «А почему ручка падает (показываю)?» – «Потому что ручка не может просто так висеть в воздухе». – «А почему не может?» – «Потому что сила гравитона только в космосе действует, а здесь нет. Здесь только сила земного притяжения». – «А как держится магнит?» – «Он притягивает. Есть минусовые и плюсовые магниты. Так вот два плюса будут отталкиваться, и два минуса тоже, а притягиваются только разные». – «А как магнит держится?» – «Потому что там есть такие частицы, называются электроны, нейтроны и протоны, и они соединяются там и держатся вот так вот, как замок».

В то же время один и тот же ребенок, демонстрирующий «логику рассуждений» в одних ситуациях, в других – может прибегать к вымыслу и фантазии. Та же девочка Кира на вопрос о том, откуда взялись звезды, говорит: «Вообще-то звезды – это свет, они уже давным-давно погасли, свет падает из прошлого нам. Это как остатки звезд, свет мы только видим, а звезд уже и нет». – «Так вообще никаких звезд нет?» – «Ну есть, но их намного меньше, чем мы видим. Большинство уже исчезли».

Интересно проанализировать частоту, с которой встречаются разные объяснения причин отсутствия падения небесных тел у современных дошкольников. В табл. 1 приведем соответствующие данные.

Таблица 1

**Представления дошкольников 5–7 лет о причинах
«непадения» небесных тел (n=55)**

Причина	Количество детей	%	Стадия развития представлений (по Пиаже)	Средний возраст стадии (по Пиаже), лет
Небесные тела не падают, потому что их что-то держит (веревка, гвозди, ось, клей, облака)	10	18,2	1	6
Небесные тела не падают, потому что их «держит космос» (у него «такое свойство»)	15	27,3	2	7

Причина	Количество детей	%	Стадия развития представлений (по Пиаже)	Средний возраст стадии (по Пиаже), лет
Небесные тела не падают из-за невесомости, которая есть в космосе	12	21,8	2–3	7–9
Луну, Солнце, звезды держит сила притяжения, магнита или гравитации	10	18,2	3	8–9
Небесные тела не падают, потому что легкие	4	7,3	4	10

Как видно из данных, приведенных в таблице, у обследованных нами дошкольников встречаются ответы, характерные для всех стадий, описанных Жаном Пиаже. И здесь обращает на себя внимание два факта. Во-первых, явно прослеживается тенденция к снижению среднего возраста прохождения стадий. Во-вторых, в содержание объяснения причин включается современная информация, хорошо доступная детям. Так, теперь дети говорят не о том, что светила держат небо или облака, в которые они окутаны, а о свойстве космоса, невесомости, не о ветре как динамической причине, а о притяжении и гравитации.

В настоящем исследовании обнаружилась и совершенно новая группа представлений о происхождении небесных тел, которая не встречалась в нашем исследовании конца 70-х, но имела место у женеvских детей 20-х годов прошлого столетия. Так, 12 опрошенных детей (21,8 %) говорили о божественном происхождении Вселенной. Исторические изменения в нашей стране, обусловившие снятие запретов на религию, открытый доступ к религиозным источникам информации, находят свое отражение в представлениях московских детей о мире. Наши современные дошкольники стали ближе в этом отношении к своим женеvским сверстникам 20-х годов, участвующим в исследовании Жана Пиаже, чем к московским сверстникам конца 70-х:

Алина, 6,4: – «Откуда на небе Солнце?» – «Ну, наверное, в космосе вокруг крутятся планеты, и когда они поворачиваются к Солнцу, там на небе Солнце. У меня предположение, что Солнце создал Бог». – «А Луна откуда появилась?» – «А Луна все то же самое, тоже Бог создал, и Землю, и звезды».

Петя, 6,11: – «Откуда на небе Солнце?» – «Ну, так вышло, что его запустил Бог». – «А Луна откуда появилась?» – «И Луну, и все, что мы видим, Бог придумал».

В вопросе о происхождении рек современные дошкольники так же демонстрируют все выделенные стадии объяснения причин, выделен-

ные Пиаже. Так, 21,8 % детей связывают происхождение рек с деятельностью человека, но большая часть дошкольников (38 %) считают, что реки появляются «из ручейков», которые «выходят из «трещин земли», где хранится «большая вода, которой миллионы лет», а примерно 10 % – указали на то, что существует «круговорот воды в природе».

Лена, 6,3: – «А как ты думаешь, откуда реки?» – «От дожδικов, а может, от льда на севере, там есть короткое лето и снег начинает таять, и текут ручейки, потом в реки собираются». – «Почему текут реки?» – «Они текут в теплые места, чтоб зимой не замерзнуть».

В приведенном выше примере отчетливо видно, как у ребенка совмещаются физические и психологические причины в объяснении происхождения явлений.

По сравнению с результатами нашего предыдущего исследования современные дошкольники демонстрировали более полные знания относительно природы движения машины, велосипеда или санок. Дети рассуждали о силе трения и круглой форме колес как факторах, влияющих на движение этих объектов. В то же время представления детей о происхождении ветра, рек, природе воздуха по сравнению с исследованием конца 70-х – начала 80-х годов стали более скудными, и у многих детей вопросы из этой области вызывали затруднение или крайнее удивление («не знаю, никогда не думал об этом»). В своеобразном отдалении размышлений о том, что на земле и приближении к тому, что в космосе у современных московских дошкольников по сравнению с размышлениями их сверстников конца 70-х годов проявляется, на наш взгляд, влияние информационно-технологической революции XXI века. Современные дошкольники охотно рассуждают о космосе, машинах и технических устройствах, привлекая зачастую самую новую информацию, полученную ими из разных источников, но быстро умолкают и не пытаются давать развернутые ответы на вопросы о происхождении рек, ветра и воздуха.

Полученные результаты показывают, что в объяснениях современных старших дошкольников, как и у их сверстников конца 70-х годов ярко выражены все особенности детского мышления, получившие название «феномены Жана Пиаже». Мы сталкиваемся с новым содержанием детских рассуждений. Они говорят о звездах как о раскаленном газе, о том, что в космосе есть невесомость, а на Земле – сила притяжения, знают, что Солнце и звезды не могут упасть. Они могут употреблять современные научные термины и давать механические объяснения многим явлениям, о которых мы спрашивали, но где-нибудь, порой самым неожиданным образом выясняется, что все это не мешает сосуществованию с реализмом, анимистическими или артификалистскими представлениями.

Выводы

Представления современных дошкольников 5–7 лет о мире пронизаны реализмом, анимизмом, артификализмом, как это было 30 и более лет назад. Обилие информации, получаемой дошкольниками, вплетается в их рассуждения, не изменяя формы мышления. В то же время у современных детей 5–7 лет по сравнению с их сверстниками конца 70-х годов можно обнаружить уменьшение доли анимистических и артификалистских объяснений в общей картине их представлений о мире.

В представлениях современных дошкольников, так же как и в предыдущих исследованиях обнаруживается явление горизонтального и вертикального декаляжа. На различные вопросы один и тот же ребенок может давать ответы, которые относятся к разным стадиям причинных объяснений.

Обнаружено снижение возрастных границ проявления характерных форм мышления у современных дошкольников, более раннее «прохождение» стадий развития представлений о мире, выделенных Жаном Пиаже.

Литература

1. *Обухова Л.Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.
2. *Фельдштейн Д.И.* Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник психологии образования. 2011. № 1(26). С. 48–56.

Диссинхрония развития детей в рамках гегелевской триады

Юркевич В.С.

Под диссинхронией развития в этом контексте понимается несогласованность отдельных сторон психического развития у детей, выраженное несоответствие уровня развития одних сторон психического развития сравнительно с другими.

Группы детей с диссинхронией развития

В той или иной степени диссинхрония встречается у многих детей, но чаще всего она отмечается у трех категорий детей (и, соответственно, взрослых людей).

У особо одаренных детей. По данным Юнеско, диссинхрония отмечается практически у 80 % одаренных детей, и именно это обстоятельство является одной из причин их попадания в так называемую «группу риска».

У детей с **выраженной общей или ментальной патологией развития** (олигофрены, «саванты», дети с синдромом Дауна и др.).

У детей с **резко деформированной социальной средой** (тяжелая болезнь, требующая длительной госпитализации, деструктивная обстановка в семье, раннее сиротство и т.д.).

Диссинхрония развития: плюсы и минусы

Нами накоплен значительный опыт по лонгитюдному сопровождению так называемых «вундеркиндов», т.е. одаренных детей с ускоренным умственным развитием, у которых с раннего детства базовая познавательная потребность резко опережает не менее базовую потребность в общении. Иначе говоря, у этих детей умственное развитие значительно опережает эмоциональное и социальное развитие, что резко усложняет их отношения как со сверстниками, так – частично – и со взрослыми.

Многолетний опыт наблюдений показывает, что **позитивной стороной диссинхронии** является рано складывающаяся у них система внутренних мотиваций, устойчиво сохраняющаяся на протяжении всей жизни, наличие ярких познавательных приоритетов и, соответственно, большой объем знаний, навыков и способов в той или иной сфере познания, а иногда и сразу в нескольких.

Вместе с тем, очевидна и **негативная сторона этого возрастного феномена**. Значительная часть одаренных детей, вырастая, не могут в достаточной степени себя реализовать именно по причине резкой диссинхронии развития, т.к. не могут эффективно встраиваться в современное общество. Нечастые исключения отмечаются, главным образом, в негуманитарной сфере деятельности.

Анализ многих ситуаций развития одаренных детей с явной диссинхронией дает основания считать, что в большинстве случаев диссинхрония оказалась фактором, резко нарушающим социализацию одаренных детей, а, в конечном счете, и их профессиональную карьеру и часто – частную жизнь. Именно это обстоятельство дало жизнь грустной шутке: «Одаренный человек – это тот, чье будущее осталось в прошлом».

Социально-педагогические факторы диссинхронии

Понятно, что диссинхрония развития чаще всего возникает по объективным причинам, и роль природных (даже генетических) факторов явно превышает влияние средовых. Тем не менее, как показывает наш опыт работы с одаренными детьми, диссинхрония может значительно усиливаться или, напротив, заметно смягчаться за счет социальных причин, прежде всего за счет того или иного типа образования и отношения родителей, учителей и психологов к самому факту диссинхронии.

Какой вклад вносит обучение в диссинхронию развития, отмечаемую у многих современных детей, тот или иной тип педагогического и/или психологического сопровождения этих детей? Российская школьная педагогика вместе с детской и педагогической психологией за последние несколько десятилетий прошли **три этапа** специального отношения к детям с диссинхронией развития.

Школьное обучение и диссинхрония. Первый этап

Создатель классно-урочной системы образования Ян Амос Коменский в своем сочинении «Великая дидактика» (1640 год) четко обо-

значил свои принципы. Приведем названия двух центральных глав из этой великой книги:

Юношеству необходимо давать общее образование, и для этого нужны школы (отдельная глава);

В школах необходимо учить всех всему (отдельная глава).

До второй половины 20-го века школа в соответствии с Я.А. Коменским фактически никак не решала задачи индивидуализации обучения (хотя лозунги о необходимости индивидуального подхода постоянно звучали). На диссинхронию фактически не обращали внимания в обучении: всех детей учили одинаково, если не считать того обстоятельства, что учителя были разные по своей педагогической харизме, и из одних школ, несмотря на одинаковость требований, выходили сплошь химики-физики, а из других – сплошь лингвисты. Всем учителям предлагалось стремиться к гармоничности развития, т.е. буквально стремиться к тому, чтобы ребенок был всесторонне развит. Гармоничность развития была прописана в целом ряде государственных документов.

Одаренных детей с ускоренным типом умственного развития адаптировали к школе самым простым образом: их просто переводили в тот класс, который соответствовал их умственному развитию. Нам приходилось встречаться с ситуациями, когда шестилетний ребенок учился в пятом или даже шестом классе. Такими детьми гордились и родители, и сама школа, не обращая внимания на то очевидное обстоятельство, что в большинстве случаев социальное развитие этих детей в этих случаях очевидным образом страдало. Последствия нередко были катастрофические. Правды ради, следует отметить, что и сейчас находятся психологи, которые считают такого рода решение проблем особо одаренных детей вполне оправданным.

Иногда таким детям предлагалось обучение по индивидуальным программам, т.е. фактически обучение вне класса. Это еще больше усиливало диссинхронию этих детей.

Школьное обучение и диссинхрония. Второй этап

В середине 60-х годов прошлого века в четырех самых крупных городах СССР появились первые Физмат-школы (ФМШ). С безусловной «гармоничностью» было покончено (хотя лозунги долгое время еще оставались). В этих школах основное внимание уделялось точным наукам. Далее появились и так называемые языковые школы, а потом и химические, биологические и прочие лицеи. Логичным завершением этого процесса явилось так называемое «профильное обучение», которое сейчас имеется практически в большинстве школ России, где есть для этого хоть минимальные условия. В ряде школ имеется даже предпрофильное обучение.

Фактически появилось своего рода официальное «разрешение» на неполную гармоничность. Более того, каждому ребенку предлагается

найти свои интеллектуальные и личностные приоритеты. Для этого этапа характерно резкое снижение ценности отличной учебы по всем предметам и, соответственно, упала и значимость школьной медали. При всей очевидной прогрессивности этих изменений задача развития социального и эмоционального интеллекта у интеллектуально одаренных детей все же практически никак не решалась.

Школьное обучение и диссинхрония. Третий этап

Хотя третий этап находится пока только в стадии своего становления, тем не менее, понятно, что решая многие задачи образования, на этом этапе будут решаться задачи обучения и развития одаренных детей. Многие новые стратегии обучения и развития, в частности, так называемое «смешанное обучение», включение проектно-исследовательской деятельности на начальных этапах познавательного развития ребенка, использование игровых методов в обучении (геймификация) дают возможность, кроме всего прочего, решать задачи развития детей с диссинхронией развития.

Не претендуя на обстоятельный анализ этого весьма многообещающего этапа, остановимся только на трех важнейших его характеристиках:

1. Судя по всему, *индивидуализация образования* от лозунгов становится реальностью. Иначе говоря, современные методы обучения дают возможность **КАЖДОМУ** ребенку учиться так, как это необходимо для его развития и в тех формах, которые соответствуют его индивидуальности.
2. Особое внимание будет уделяться не столько уже навязшим в зубах ЗУН, сколько способам и деятельности, т.е. компетенциям. Среди прочего, в этой логике особое внимание будет уделено развитию **креативности**, для чего и нужно постоянное использование проектно-исследовательской деятельности на всех уровнях обучения.
3. Особое внимание на этом этапе уделяется так называемым «soft skills» («мягким» навыкам), т.е. компетенциям общения. Это прямо обращено к интеллектуально одаренным детям.

Исследования, проведенные в Гарвардском Университете и Стенфордском Институте, говорят о том, что вклад «твердых» навыков в профессиональную успешность сотрудника в некоторых профессиях уже сейчас составляет всего 15 %, тогда как «гибкие» или «мягкие» навыки определяют оставшиеся 85 %.

Будем надеяться, что все эти тенденции будут резко усиливаться и в какой-то момент станут доминирующими.

Фактически на этом этапе мы снова приходим к идее Яна Амоса Коменского о гармоничности образования, но теперь эта гармоничность понимается не узко-предметным образом и единым для всех образом, а в логике взаимосвязи основных сторон развития ребенка: интеллектуального, социального и эмоционального. Это та самая триада Гегеля, где мы выходим на новый уровень той самой Спирали.

РАЗДЕЛ 3 РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Особенности мышления детей раннего возраста, использующих гаджеты

Айдарова Э.Н., Шикина А.А.

В современном обществе все большую популярность стали набирать гаджеты – электронные устройства с сенсорным экраном, такие как планшеты и смартфоны. Использование подобных устройств прочно вошло в жизнь людей всех возрастов. Даже маленькие дети в возрасте от одного года до трех лет, еще не научившись ходить, являются активными пользователями этих электронных приспособлений.

Вопрос, остро волнующий многих родителей и ученых, заключается в том, какое влияние оказывает знакомство с гаджетами детей раннего возраста на их интеллектуальное развитие. К сожалению, существует пробел в знаниях о воздействии электронных устройств на психическое развитие ребенка, в частности, на его когнитивную сферу, поскольку мы можем наблюдать только первое поколение детей, активно использующих гаджеты.

Необходимо помнить, что ранний возраст – важнейший период в психическом развитии детей, характеризующийся формированием мышления, совершенствованием движений и появлением первых устойчивых качеств личности [1]. И в этот важный период жизни взаимодействие с гаджетами вытесняет реальное познание мира и отношений в социуме.

Психика детей приспособляется к техническим средствам, в результате чего происходит изменение в восприятии и мышлении ребенка. Незрелая психика растущего малыша, как губка, впитывает в себя все хорошее и плохое, что содержат в себе электронные устройства. Яркие зрительные анимации оказывают сильные впечатления, но не имеют значения для мышления ребенка, оно остается равнодушным.

Знание об окружающем мире человек в подавляющем большинстве получает посредством зрительных и слуховых ощущений. Развитие сенсорных систем ребенка происходит благодаря накоплению разнообразного опыта сенсорных впечатлений: цвет, величина, форма и другие свойства предметов. «Во время знакомства с предметами и способами их использования совершенствуется восприятие ребенка, развивается его мышление, формируются двигательные навыки» [3, с. 188].

Исходя из того, что сенсорный экран гаджета ограничивает сенсомоторный опыт растущего ребенка, мы выдвинули гипотезу о том, что дети раннего возраста, использующие гаджеты в качестве частого времяпре-

проведения, отличаются в особенностях интеллектуального развития от своих сверстников, не пользующихся электронными устройствами.

Испытуемые – дети в возрасте 2–3 лет, объем выборки – 42 человека. С помощью предварительного анкетирования родителей все испытуемые были поделены на две группы. Экспериментальная группа состояла из детей, которые имели доступ к гаджетам в среднем 3–4 раза в неделю. Контрольная группа не имела опыта взаимодействия с электронными устройствами.

В исследовании мы использовали методику диагностики умственного развития детей раннего возраста Е.А. Стребелевой. Данная методика представляет собой набор из 10 заданий [2]. Сложность заданий постепенно возрастает. За каждое задание ребенок может получить от 1 до 4 баллов. В результате обследования все испытуемые могут быть поделены на 4 группы: 1) дети не понимают цель задания и не идут на контакт со взрослыми; 2) дети не могут самостоятельно выполнить задание и с трудом идут на контакт со взрослыми; 3) дети легко сотрудничают со взрослыми и стремятся к выполнению заданий; 4) дети самостоятельно выполняют задания.

В результате анализа полученных результатов было установлено, что в каждой первоначально сформированной группе были обнаружены дети с разными показателями. Однако их процентное соотношение не одинаково. Процентное соотношение результатов испытуемых в экспериментальной выборке: 1 группа – 14 %, 2 группа – 29 %, 3 группа – 33 %, 4 группа – 24 %. В контрольной выборке соответственно: 1 группа – 5 %, 2 группа – 24 %, 3 группа – 38 %, 4 группа – 33 %.

Для проверки гипотезы использовался непараметрический критерий Манна–Уитни. Нами было обнаружено статистически достоверное влияние использования гаджетов в раннем детстве на уровень интеллектуального развития ($p < 0,05$). Наиболее выраженные различия были обнаружены в заданиях «Спрячь шарики» и «Построй из палочек». Так, в задании с шариком дети, не имеющие доступа к электронной технике, применяли способы перцептивной ориентировки, в то время как ребята из экспериментальной группы действовали методом проб и ошибок.

На основании полученных данных мы сделали вывод о том, что уровень познавательной деятельности у детей, не использующих гаджеты, выше, чем у детей, активно использующих электронные устройства. Полученные результаты могут быть объяснены различием как интеллектуальной сферы детей, так и разницей в развитии мелкой моторики.

Таким образом, использование в раннем возрасте гаджетов негативно влияет на формирование у ребенка целостного восприятия, которое является фундаментом для общего умственного развития.

Литература

1. Зорина С.В. Исследование социально-психологических условий целлеполагания в старшем дошкольном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Самара, 1999. 215 с.

2. *Стребелева Е.А.* Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2005. 78 с.
3. *Шаповаленко И.В.* Возрастная психология. (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. 349 с.

Гальвестонская Декларация: трансформация работы с семьями

Арчакова Т.О.

Гальвестонская Декларация – это коллективный документ, который был создан в мае 2016 г. в Гальвестон Айлэнд (Техас, США) на семинаре «Вдыхая жизнь в семейную терапию: восстанавливаем и оживляем коллаборативную практику» (Galvanizing Family Therapy: Reclaiming and Revitalizing Collaborative Practices).

Мероприятия организовали Джим Дюваль (Jim Duvall), основатель «Журнала системной терапии» (Journal of Systemic Therapies), нарративные терапевты Джилл Фридман (Jill Freedman) и Джин Комбс (Gene Combs), известные русскоязычным читателям как авторы книги «Конструирование иных реальностей», и Карен Янг (Karen Young), активный популяризатор психологической помощи для детей и их родителей. Фасилитаторами были Арлин Андерсон (Harlene Anderson), стоявшая у истоков коллаборативного подхода в семейной терапии, и Дэвид Парэ (David Paré) – эксперт по работе с рефлексивными командами. За финальную версию текста Декларации отвечал Карл Томм (Karl Tomm), постмодернистский системный семейный терапевт, чья книга «Интервенция через интервью» также переведена на русский язык.

Декларация посвящена принципам, которые могут быть положены в основу практики и исследований семейной терапии в меняющемся мире. Но практически все ее положения актуальны и для психологии развития, психологической помощи и социальной работы с детьми и семьями. В качестве практического шага, который уже сейчас можно сделать в указанном Декларацией направлении, авторы предлагают вывить конкретные примеры реализации этих ценностей.

В российской практике в качестве примеров «выхода за пределы» «классической» семейной терапии можно отметить:

- Восстановительный подход и медиацию, которые должны применяться при разрешении семейно-правовых споров, в том числе связанных с расторжением брака между супругами (Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года) и в работе с детьми и подростками в ситуациях семейного неблагополучия, школьной травли или конфликта с законом (Концепция развития до 2017 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей).

- Технологии работы, которые передают ответственность клиентам и их социальному окружению: работу с сетью социальных контактов и семейные конференции. Эти технологии были заимствованы из международной практики и активно используются, на данном этапе – отдельными энтузиастами в государственных и некоммерческих организациях.

Гальвестонская Декларация (Galvestone Declaration)

Семейная терапия проходит через очередную важную трансформацию

Семейная терапия возникла в 1960-ых годах как новая увлекательная сфера и развивалась в очень продуктивной парадигме работы с живыми человеческими системами. Люди в меньшей степени рассматривались как отдельные индивидуумы и в большей – как участники динамических семейных систем. Конструкт «семейной терапии» и основанная на нем практика несколько десятилетий служили отправной точкой для сотрудничества в международном сообществе творческих профессионалов. Но теперь он перестал быть единым источником вдохновения. Сфера семейной терапии достигла плато в своем развитии, и сейчас есть риск, что идея «семейной терапии» будет сдерживать дальнейшие инновационные разработки. Мы считаем, что пришло время освободиться от наложенных ей ограничений и глубже погрузиться в процесс развития альтернативных представлений о людях, сообществах и их взаимоотношениях.

Традиционные представления о «семье» также меняются. В 1960-ые годы люди выстраивали свой жизненный путь и идентичность в основном в таких системах, как семья и работа. В наше время люди могут выстраивать свой жизненный путь и идентичность через гораздо более широкий выбор взаимодействий, включая группы поддержки «равный – равному», знакомства в социальных сетях и на онлайн-форумах, профессиональные связи. На этот процесс влияют социально-экономические условия, гендерные, этнические и расовые различия, религиозные и политические взгляды, социальная политика, а также семейные отношения. Мы хотим в явном виде отказаться от понимания семьи как «первичной единицы» для понимания личности в контексте. Семья – лишь малая часть множества пересекающихся социокультурных человеческих систем.

Меняется и «терапия». Слово «терапия» подразумевает наличие заболевания, дефицита, дисфункции, нарушения, которые надо вылечить или исправить. Часто она присоединялась к процессам объективации, патологизации или принижения тех, кто оказывался внизу иерархической структуры в отношениях «помогающий – принимающий помощь». Многие из нас, ставших профессионалами в сфере семейной терапии, сейчас изо всех сил сопротивляемся этим процессам, а вместо них предлагаем взаимное признание, взаимное

принятие, взаимное обучение и взаимную благодарность. Более того, значительная часть нашей работы выходит за рамки того, что принято называть «терапией»: включая социальную работу, коучинг, организационное развитие, образование и просвещение, реабилитацию – любые направления, в которых люди хотят продвинуться.

С учетом сказанного выше, похоже, что семейная терапия проходит через очередную важную трансформацию. На основе идей из семейной терапии возникла целая когорта практик, поддерживающих собственную активность и «авторскую позицию» тех, кому оказывается поддержка. Хотя эти практики называются по-разному (нарративная, коллаборативная, ориентированная на решение, системная, феминистская, мультикультурная, сфокусированная на справедливости и т.д.), мы считаем, что все они стремятся воплотить предпочитаемые ценности, которые перечислены ниже. Мы хотели бы предложить сдвинуть нашу коллективную идентичность и приоритеты от «семейной терапии» к пока еще безымянной совокупности предпочитаемых взглядов, ценностей и обязательств, многие из которых перечислены ниже. Они специально оформлены как парные противопоставления. Хотя мы принимаем обе точки зрения и считаем их использование равно легитимным и этичным в определенных ситуациях, мы также открыто заявляем о своем предпочтении принципов, перечисленных в левом столбце.

Эта декларация ценностей сгруппирована по четырем категориям, чтобы помочь читателям ориентироваться в ее положениях и исследовать их. Все четыре категории обращаются к понятию выбора в социально неоднородном контексте. Хотя существует много способов смотреть на вещи и видеть их, некоторые способы более предпочтительны, если наша конечная цель – создание устойчивой экосистемы для роста и развития человека. Первая категория (плюрализм) посвящена предпочитаемым способам обходиться с разными взглядами, придавая ценность личным убеждениям людей и признавая различия. Вторая категория (гибкость) посвящена предпочитаемым способам бытия в мире, а также предпочитаемым способам поддержки в процессе становления (то есть роста и развития в предпочитаемом направлении) других, и спорит с идеей неизменности значимых аспектов идентичности. Третья категория (открытое пространство) говорит о ценности расширения пространства выбора для тех, с кем мы работаем, как противоположности навязыванию им наших собственных выборов и допущений. Четвертая категория (ответственность) описывает предпочитаемый способ деятельного воплощения этики заботы на социальном уровне в процессе поиска эффективных действий и возможностей, а не дисфункций и дефицитов.

Таблица 1

Декларация ценностей

Мы ценим это:	Больше, чем это:
ПЛЮРАЛИЗМ – разнообразие взглядов	ЕДИНСТВЕННЫЙ ВЗГЛЯД
1. Признавать существование множества субъективных «истин»	1. Придерживаться единственного жесткого убеждения
2. Реагировать на частности в контексте	2. Использовать обобщения (включая диагнозы)
3. Исследовать множественные социальные реальности	3. Искать единственную реальность
4. Исследовать различные культуры, контексты, взаимодействия и влияния	4. Считать одни культуры и контексты более привилегированными, чем другие
ГИБКОСТЬ – переход из одного состояния в другое	СТАТИЧНОСТЬ – фиксированное состояние
1. Помогать в развитии новых предпочитаемых идентичностей	1. Стабилизировать фиксированную, ригидную идентичность
2. Считать, что «каждое взаимодействие – это взаимное влияние»	2. Исходить из идеи «нейтральности и объективности», которая позволяет рассматривать свое влияние как однонаправленное
3. Рассматривать человека как личность, «укорененную» в отношениях	3. Рассматривать человека как изолированного индивидуума
4. Экспериментировать с трансформацией конфликта, используя практики восстановительного правосудия	4. Применять традиционные практики правосудия в «исправительном» подходе
ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО – расширение выбора	ЗАКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО – исключение выбора
1. Жить с любопытством	1. Жить в условиях определенности
2. Открывать пространство для проживания новых возможностей	2. Закрывать пространство, чтобы прекратить воздействие проблем
3. Приглашать других, чтобы предпринять изменения	3. Воздействовать на других, чтобы вызвать у них изменения
4. Активно включать других в совместную деятельность (уважая их выбор, если они предпочитают остаться в стороне)	4. Бездействием или действием исключать других из участия
ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – творческая продуктивность	ФОКУС НА ДЕФИЦИТАХ – ограничение
1. Замечать ресурсы, компетенции и возможности	1. Выявлять и диагностировать дефициты, дисфункции и ограничения, которые нуждаются в коррекции

2. Предвидеть потенциальные последствия использования ресурсов и разрабатывать устойчивые экологичные системы	2. Использовать полезные ресурсы, не задумываясь о последствиях
3. Действовать, исходя из идеи общей ответственности и подотчетности	3. Возлагать ответственность на кого-то одного; судить других
4. Воплощать этику заботы и принципы восстановительного правосудия	4. Применять моральные суждения и принципы «исправительного» правосудия

Мы делимся этой декларацией, приглашая людей, группы, социальные службы и другие организации, которые идентифицировали себя с практикой «семейной терапии» или просто считают, что их работа с людьми соответствует заявленным ценностям, подписать декларацию, держаться вместе и делать свой вклад в эту трансформацию. Мы надеемся, что если более последовательно воплощать эти ценности в своей жизни и в работе, в сообществах и организациях, то мы сможем улучшить мир в локальной и в глобальной перспективе. Следующие шаги, которые можно сделать в указанном направлении: выявить конкретные примеры реализации этих ценностей или предложить новые шаги или процессы, соответствующие духу Декларации, которые мы как сообщество сможем предпринять.

Мы, нижеподписавшиеся, будем прилагать усилия, чтобы работать, исходя из этих ценностей. Мы приглашаем вас добавить свою подпись к нашим и предложить вашим коллегам сделать то же самое.

Литература

1. Gosnell F., McKergow M., Moore B., Mudry T. & Tomm K. (2017). A Galveston Declaration. *Journal of Systemic Therapies*, 36(3), 20–26. doi: 10.1521/jsyt.2017.36.3.20
2. Официальный сайт Galvestone Declaration: <http://galvestondeclaration.org>

Представления здоровых детей об отношениях с родителями в семьях, имеющих ребенка с проблемами развития

Булыгина М.В., Кололова О.С.

Атмосфера, в которой развивается ребенок, характер внутрисемейных отношений, характер отношений семьи с внешним миром во многом определяют всю его дальнейшую жизнь, его жизненные ценности и ориентиры, взгляды и убеждения, духовно-нравственные принципы. Ситуация рождения особенного ребенка многими исследователями сравнивается с ситуацией переживания горя при потере близкого человека. В переживании горя при рождении особенного ребенка семья проходит определенные стадии: отрицание, стресс, поисковая активность,

принятие, на каждой из которых изменяется функционирование семьи как системы, перестраиваются все подсистемы, их границы, иерархия. Изменения затрагивают всех членов семьи, и здоровый ребенок, воспитывающийся в такой семье – не исключение [1, с. 2].

Принято считать, что ребенок с особенностями развития в такой семье является наиболее страдающим, и все ресурсы семьи должны быть направлены на восстановление его здоровья. С этим связано и наибольшее количество исследований семейных отношений в данной области. Преимущественно рассматривались особенности детско-родительских отношений с особым ребенком, реже – дисгармония супружеских отношений в семьях, где есть ребенок с особенностями развития. И практически всегда за пределами научных интересов оставался здоровый ребенок и его отношения с родителями в такой семье. Но именно этот здоровый ребенок, оказываясь как бы «за скобками» сложившейся ситуации, испытывает дефицит эмоционального отношения со стороны родителей.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью комплексного подхода к исследованию семьи, воспитывающей ребенка с особенностями развития. Для решения задач коррекции и гармонизации семейных отношений в таких семьях важно понимать специфику взаимодействия членов семьи.

Специфичность данной работы заключается в исследовании отношений родителей со здоровым ребенком в семьях, имеющих младшего ребенка с проблемами развития, с позиции всех участников этого взаимодействия (матери, отца и здорового ребенка).

В работе было выдвинуто предположение о том, что отношение родителей к здоровому ребенку, имеющему младшего сиблинга с проблемами развития, отличается более выраженной гипоопекой и эмоциональной дистанцией, чем отношение родителей к старшему ребенку в семьях, не имеющих детей с проблемами развития.

В исследовании принимали участие родители (мать, отец) и старшие дети (7–10 лет) из 29 двудетных семей (разница между детьми 3–5 лет). **Основную группу** составили 15 семей, имеющих двоих детей, старший из которых здоров, а младший ребенок с проблемами развития (ДЦП – 7 детей, РАС – 3 детей, ЗППР – 3 детей, синдром Дауна – 2 детей). В **контрольную группу** вошли 14 семей, имеющих двух здоровых детей.

Рассмотрим результаты исследования, проведенного с помощью методик: тест «Рисунок семьи» (В. Вульф, В. Хьюлс); «Семейный тест отношений» (Д. Антони, Е. Бене); модифицированный вариант методики «Неоконченные предложения» (для детей); «Взаимодействие родителя и ребенка» (И.М. Марковская); «Неоконченные предложения» для родителей (А.М. Щетинина).

По данным, полученным с помощью методики «Взаимодействие родителя и ребенка» оказалось, что матери, имеющие младшего ребен-

ка с проблемами развития, считают себя менее контролирующими старшего здорового ребенка по сравнению с матерями контрольной группы (различия по критерию Манна–Уитни значимы при $p \leq 0,01$). Данное различие можно объяснить чрезмерной загруженностью матерей основной группы уходом за ребенком, имеющим проблемы развития, а также их стремлением привить старшему ребенку самостоятельность, делегируя ему часть домашних забот. По шкале «эмоциональная дистанция/близость» было выявлено, что матери основной группы в большей степени эмоционально дистанцированы от старшего ребенка, чем матери контрольной группы (различия значимы при $p \leq 0,05$). Эти данные согласуются с исследованиями, в которых показано изменение эмоционального состояния матери в зависимости от этапа принятия диагноза ребенка. Стадия отрицания диагноза сменяется стадией шока, крайним проявлением которой является депрессия, уход в себя, сужение круга общения. Третья стадия – стадия поисковой активности – также предполагает, что основное внимание родителей сфокусировано на ребенке с особенностями развития. Учитывая, что в нашем исследовании принимали участие семьи, в которых разница между детьми составляла 3–5 лет, можно предположить, что матери основной группы находятся на первых трех стадиях переживания горя, и старший здоровый ребенок оказывается на периферии их внимания.

Сравнение представлений отцов двух групп о взаимоотношениях со старшим ребенком значимых различий не выявило.

По методике «*Неоконченные предложения*» Щетиной А.М. было показано, что матери основной группы, по сравнению с матерями контрольной группы, видят будущее своего старшего ребенка менее оптимистично. В высказываниях матерей основной группы о будущем своего старшего ребенка чаще преобладали высказывания о непредсказуемости будущего, тревога за будущее ребенка, опасения в отношении его благополучия в будущем, нежелание «заглядывать так далеко» (различия между группами значимы при $p \leq 0,05$). Тревога и некоторый пессимизм матерей основной группы могут быть связаны с общей гнетущей атмосферой в семье, вызванной пролонгированным воздействием психотравмирующей ситуации. Неразрешимая проблема оказывает фрустрирующее воздействие на психику матерей и опосредованно негативно влияет на их отношение к старшему ребенку, к его будущему.

Теперь рассмотрим представления старших детей о взаимоотношениях в семьях.

Результаты по методике «*Семейный тест отношений*» выявили, что по представлению старших детей основной группы матери в целом значимо меньше включены в эмоциональное взаимодействие с ними, по сравнению с представлением детей контрольной группы (различия значимы при $p \leq 0,05$). Старший ребенок основной группы

меньше получает от матери положительные чувства и меньше адресует их матери, чем старший ребенок контрольной группы (различия значимы при $p \leq 0,01$). Дети основной группы реже отмечают гиперопекающие чувства матери в отношении себя и своего сиблинга, чем дети контрольной группы (различия значимы при $p \leq 0,05$). Отцы основной группы тоже меньше включены в эмоциональные отношения со старшим ребенком, чем отцы контрольной группы (различия значимы при $p \leq 0,05$). При этом позитивные чувства, связанные с отцом, дети основной группы выделяют реже, чем дети контрольной группы (различия значимы при $p \leq 0,01$), а негативные – чаще, чем дети контрольной группы (различия значимы при $p \leq 0,05$). Результаты показали, что по представлению старших детей родителям основной группы свойственно реже потакать детям в семье, по сравнению с данными, полученными в контрольной группе (различия значимы при $p \leq 0,01$).

Также было выявлено, что дети контрольной группы значимо чаще считают, что матери больше потакают сиблингу, а не им (различия по критерию Вилкоксона значимы при $p \leq 0,05$). В основной группе таких значимых различий нет. Эти данные могут говорить либо об отсутствии у старших детей основной группы ревности родителей к младшему сиблингу, либо о вытеснении данных чувств. В контрольной группе у старших детей ревность присутствует и является типичным проявлением развития.

Корреляционный анализ данных по методикам «*Взаимодействие родителя и ребенка*» и «*Семейный тест отношений*», полученных в основной группе, показал, что:

- слабый материнский контроль поведения старшего ребенка коррелирует с низким уровнем эмоционального принятия матерью ребенка и с уверенностью ребенка в гиперопекающей позиции матери в отношении сиблинга с проблемами развития;
- низкий контроль отца за поведением ребенка коррелирует с его недостаточной строгостью, низкой тревожностью и требовательностью, при этом ребенок воспринимает отца как эмоционально отстраненного и склонен испытывать к нему негативные чувства.

Данные корреляционного анализа результатов контрольной группы показали, что:

- высокая строгость матери и принятие ею своей родительской роли коррелирует с эмоционально теплым фоном взаимодействия в семье и позитивным восприятием матерью ребенка;
- высокая требовательность и последовательность отца в воспитании ребенка коррелирует с восприятием ребенком отношений с отцом как теплых и эмоционально близких, а также с отсутствием разногласий в семье по поводу воспитания ребенка.

Полученные результаты свидетельствуют об эмоциональном дискомфорте сиблинга особого ребенка. Здоровый ребенок в семье с осо-

бым ребенком испытывает дефицит эмоционального взаимодействия с членами семьи, особенно в отношении обмена положительными чувствами. Эти особенности эмоционального взаимодействия ребенка с родителями можно объяснить все той же поглощенностью родителей личными проблемами, невыражением ими эмоций, недостатком времени и сил на поддержание эмоционального контакта со здоровым ребенком.

Сравнение отношения к младшему siblingу в основной и контрольной группе выявило, что дети основной группы в меньшей степени испытывают положительные чувства к брату/сестре, чем дети контрольной группы (различия значимы при $p \leq 0,05$). Это позволяет предположить меньшую степень siblingового взаимодействия в семьях основной группы. В семьях, где оба ребенка развиваются нормально, эмоциональные отношения между ними более интенсивные и насыщенные. В семьях с особым ребенком младший sibling дошкольного возраста реже становится полноценным партнером по играм для старшего брата/сестры.

Сравнение отношения к себе по данной методике показало, что у детей контрольной группы отношение к себе более положительное, чем у детей основной группы (различия значимы при $p \leq 0,01$). Эти результаты согласуются и с данными по методике «Неоконченные предложения» (вариант для детей), которые также показали большую выраженность негативного отношения к себе у детей основной группы по сравнению с контрольной (различия значимы при $p \leq 0,01$).

Сравнение *Рисунков семьи* показало, что старшие дети из основной группы чаще воспринимают семейную ситуацию как конфликтную и тревожную, чем дети контрольной группы (различия значимы при $p \leq 0,05$). В изображении siblingа на рисунке старшим ребенком из основной группы можно проследить следующие особенности: sibling изображается более агрессивным, менее прорисованным, чем sibling ребенка из контрольной группы. Кроме того, в основной группе sibling практически всегда изображался последним членом семьи, в контрольной группе таких особенностей замечено не было. Старшие дети из основной группы реже, чем старшие дети из контрольной группы склонны детально прорисовывать фигуры матери, отца и свою собственную (различия значимы по критерию X^2 при $p \leq 0,05$). Анализ рисунков семьи детей из двух групп подтверждает данные, полученные с помощью вербальных методик. Дети основной группы воспринимают семейную ситуацию скорее как дискомфортную, а эмоциональные отношения в семье как недостаточно интенсивные и положительно окрашенные. Возможно, это связано с имеющимися место конфликтами между взрослыми, с трудом справляющимися с ситуацией в семье, которые сочетаются с ситуациями, провоцируемыми здоровым ребенком на фоне возникающих у него страхов, тревог, грусти, повышенной агрессивности. Выявленные особенности могут свидетельствовать о тревожности,

развивающейся у сиблинга особого ребенка в условиях нарушения эмоциональных контактов с родителями, невозможности удовлетворения потребностей привязанности, недостаточности информации о происходящих в семье событиях.

Полученные данные подтверждают исходную гипотезу – для детей, имеющих сиблинга с проблемами развития, характерно своеобразие детско-родительских отношений (гипоопека, эмоциональная дистанция и т.д.).

По результатам эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. В семьях, воспитывающих ребенка с проблемами развития, преобладающей моделью воспитания старшего сиблинга является гипоопека, по сравнению с семьями, где оба ребенка здоровы.
2. Между ребенком, имеющим сиблинга с проблемами развития, и родителями существует эмоциональная дистанция, по сравнению с ребенком, имеющим здорового сиблинга, и его родителями.
3. Между здоровым ребенком и сиблингом с проблемами развития существуют своеобразные отношения, по сравнению с отношениями между здоровыми сиблингами – эмоциональная дистанция, малая значимость для старшего ребенка особого брата или сестры, агрессивные чувства по отношению к нему.
4. Дети, имеющие сиблинга с проблемами развития, чаще воспринимают семейную ситуацию как напряженную, конфликтную и тревожную, чем дети, имеющие здорового сиблинга.
5. Старшие дети, имеющие сиблинга с проблемами развития, по сравнению с детьми, имеющими здорового сиблинга, относятся к себе негативнее, для них в большей степени характерно эмоциональное непринятие себя и негативное самоощущение.

Результаты данной работы позволяют конкретизировать представления о влиянии хронического стресса, каковым является ситуация воспитания ребенка с особенностями развития, на особенности восприятия здоровым ребенком семейных отношений и своего места в структуре семьи. Кроме того, проведенное исследование актуализирует вопрос о необходимости оказания комплексной психологической помощи всем членам семьи, в которой воспитывается ребенок с особенностями развития.

Литература

1. *Галасюк И.Н.* Проблема психической травматизации членов семьи инвалида [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2011. № 1. С. 54–60. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/6164> (дата обращения: 02.06.2018).
2. *Тимофеева И.В.* Особенности сиблинговых и детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с детским церебральным параличом с позиции теории семейных систем // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2011. № 139. С. 59–65.

О подходе к формированию благодарности у детей старшего дошкольного возраста посредством игры-драматизации

Дубовенко А.В., Шаповаленко И.В.

Воспитание личности составляет одну из главных задач современного общества. Система общественного воспитания требует преодоления не оправдавших себя, стихийно сложившихся форм и постоянного сознательно организуемого совершенствования. На сегодняшний день существует необходимость разрабатывать новые способы личностного развития детей дошкольного возраста.

С точки зрения позитивной психологии чувство благодарности является одним из базовых качеств человека. Чувство благодарности предшествует состраданию в ходе эмоционального развития и составляет основу для возникновения других этических чувств. Оно подпитывает положительные воспоминания, составляющие базис личности. Благодарность укрепляет межличностные отношения, повышая ответственность людей друг за друга [3].

В современной психологии проблема благодарности изучается в работах таких ученых, как Р. Эммонс, М. Маккаллох, М. Кляйн, Б. Фредриксон, М. Чиксентмихайи, Р. Уолш и других. Благодарность в философских и психолого-педагогических науках рассматривается как моральное чувство, возникающее на базе эмоциональной и рациональной оценки происходящей ситуации.

Благодарность как структура включает в себя различные аспекты – эмоциональные, когнитивные, поведенческие и личностные. Во взрослости продолжается развитие, амплификация сферы эмоциональных отношений, однако эмоционально-личностные образования, несформированные в дошкольный период, могут оказаться невосполнимыми впоследствии. Благодарность – это не то чувство, которое складывается само собой, автоматически [1]. Этому чувству необходимо учить, помогать формировать и развивать его.

Возможно ли содействовать развитию у дошкольников такого ценного личностного качества, как благодарность? – вот тот вопрос, который побудил нас задумать эмпирическое исследование по формированию благодарности у детей дошкольного возраста. Мы предполагаем, что моделирование ситуации взаимности в условиях игры-драматизации будет содействовать формированию у детей старшего дошкольного возраста благодарности как нравственного чувства.

Процесс восприятия дошкольниками художественной литературы, особенно сказок, и специально организованное после него общение со взрослым и сверстниками с использованием приемов игры-драматизации могут создать благоприятные условия для формирования благодар-

ности. Эти условия при соответствующем руководстве взрослого будут способствовать становлению чувства благодарности у детей, а также возможности проанализировать процесс его формирования в достаточной полноте и протяженности.

Теоретической основой исследования служит культурно-историческая теория развития психики Л.С. Выготского, исследования игры и психического развития в дошкольном возрасте Д.Б. Эльконина и Б.Д. Эльконина, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Е.О. Смирновой, Л.П. Стрелковой, Л.И. Элькониновой и др. Исследовательская работа будет проводиться в детских развивающих центрах Москвы и Московской области.

Выявление условий формирования чувства благодарности у детей дошкольного возраста 5–7 лет выступает целью данного исследования.

В работе проверяется предположение о существовании трудностей понимания детьми старшего дошкольного возраста ситуации благодарности как ситуации взаимности ее участников. Мы предполагаем, что у детей возникают трудности понимания благодарности. Зачастую ребенок может говорить «спасибо», не чувствуя при этом истинной благодарности, принимая действие со стороны как должное, а это впоследствии может привести к непомерной требовательности к окружающим, высокомерию, неспособности почитать и уважать родителей. Быть благодарным значит не только уметь говорить искреннее «спасибо». Необходимо личностное осмысление старшим дошкольником ситуации благодарности, которая помогает понять другого человека, постичь его внутренний мир.

Возможность смоделировать ситуацию взаимности участников в условиях игры-драматизации содействует формированию благодарности как нравственного чувства. Игра-драматизация способствует социально-нравственному и эмоциональному развитию дошкольника, развитию его познавательной активности, творческих способностей и воображения – познавательного, влияющего на становление логико-символической функции сознания, и аффективного, способствующего пониманию ребенком смыслов человеческих отношений [2]. В игре-драматизации существует особый эмоциональный план, основной смысл которого заключается в разнообразных переживаниях, значимых для ребенка. В процессе игры происходят глубокие преобразования первоначальных аффективных тенденций и замыслов, сложившихся в его жизненном опыте. Для того, чтобы повысить осмысление детьми ситуации благодарности, необходимо смоделировать положительные чувства через их игровые действия. Способность к идентификации с персонажем позволяет через образы театрализованной игры оказывать влияние на детей, формировать опыт ситуации благодарности в поведении. В ходе игры-драматизации у детей старшего дошкольного возраста появляется возможность не только понять и осмыслить внутренний мир определенного героя, но и сделать нравственный выбор.

В процессе исследования будут использованы следующие методики:

1. Модифицированная методика «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) – для изучения особенностей принятия и осознания детьми нравственной нормы.
2. «Программа наблюдения за культурой поведения ребенка» (А.М. Щетинина) – для выявления уровня сформированности социальных норм.
3. Авторская методика «Беседа по картинкам» – для изучения понимания детьми старшего дошкольного возраста ситуации благодарности как ситуации взаимности ее участников.
4. Авторская методика «Беседа по содержанию мультипликационного фильма» – для выявления особенностей восприятия дошкольниками ситуации благодарности (по сказке В.Г. Сутеева «Мешок яблок»).
5. Организация игры-драматизации, направленная на моделирование ситуации благодарности как взаимности ее участников.

Литература

1. *Кляйн М.* Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / Пер. с англ. СПб.: Б.С.К., 1997. 96 с.
2. *Маханева М.Д.* Занятия по театрализованной деятельности в детском саду. М.: ТЦ «Сфера», 2009. 128 с.
3. *Селигман Мартин Э.П.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Пер. с англ. М.: София, 2006. 368 с.

Применение ИКТ-технологий в процессе обучения дошкольников

Житкова Ю.С.

Современные дети растут в совершенно другом, более насыщенном информационном поле, поэтому применение информационных технологий уже довольно широко распространено в педагогической среде. Применение ИКТ-технологий в процессе воспитания и обучения возможно за счет:

1. широких возможностей индивидуализации процесса;
2. возможностей мгновенного наблюдения за результатами работы;
3. возможностей проявления самостоятельности ребенка в процессе выполнения заданий с помощью ИКТ;
4. возможностей самостоятельного контроля ребенком своих успехов.

Информационные технологии предоставляют широкие возможности использования различных анализаторных систем в процессе выполнения и контроля над деятельностью, они активизируют компенсаторные механизмы ребенка на основе зрительного восприятия. При выполнении заданий компьютерной программы происходит совместная координированная работа моторного, слухового и зрительного анализаторов.

По сравнению с традиционными формами воспитания и обучения дошкольников компьютерные технологии обладают рядом преимуществ:

1. предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес к деятельности;
2. движения, звук, мультипликация привлекают внимание ребенка;
3. постановка проблемных задач, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером является стимулом познавательной активности детей;
4. компьютер предоставляет возможность реализации индивидуального подхода в работе с детьми дошкольного возраста [1].

В процессе деятельности каждый ребенок выполняет задания своего уровня сложности и в своем темпе.

Применение компьютерных технологий становится особенно целесообразным, т.к. предоставляет информацию в интересной форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным. Специализированные компьютерные средства обучения повышают мотивационную готовность детей к проведению коррекционных занятий, повышают интерес детей к этим занятиям. А этот интерес лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольная память и внимание, что и обеспечивает психологическую готовность ребенка к школе.

Большие перспективы у ИКТ-технологий в специальном образовании. В последнее время наблюдается увеличение количества детей с различными нарушениями развития – это речевые патологии, нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, интеллекта.

Применение специализированных компьютерных технологий при работе с ними позволяют активизировать компенсаторные механизмы и достичь оптимальной коррекции нарушенных функций. Использование презентаций, компьютерных игр в совместной деятельности с дошкольниками способствует повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса.

Гармоничное сочетание традиционных средств с применением презентаций, игр, интерактивных упражнений, разработанных в программе Power Point, позволяет существенно повысить мотивацию детей к занятию и, следовательно, существенно сократить время на преодоление различных нарушений.

В процессе занятий с применением ИКТ-технологий дети учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты. Занятия на компьютере имеют большое значение и для развития произвольной моторики пальцев рук, что особенно актуально при работе с детьми, страдающими нарушениями речи.

Для успешного применения ИКТ-технологий в образовательном процессе необходимо создать определенные условия:

1. компетентность педагога в области компьютерной грамотности;
2. соблюдение санитарно-гигиенических, технических, эргономических и эстетических требований к использованию ИКТ в образовательном процессе;
3. наличие необходимой материально-технической базы;
4. создание методического банка мультимедийных презентаций и конспектов занятий с использованием ИКТ.

Систематическое и целенаправленное внедрение в коррекционно-образовательный процесс специальных компьютерных программ позволяют развивать фонематические процессы, мелкую моторику, способствуют активизации у детей концентрации внимания, памяти, мышления, расширяют словарный запас и кругозор детей, увеличивают речевую активность, формируют навыки правильной речи.

В использовании ИКТ педагогом можно выделить такие преимущества, как информационная емкость, компактность, доступность, наглядность, эмоциональная привлекательность, мобильность, многофункциональность, что в процессе обучения ведет к положительным результатам. Причем компьютер не заменяет работу педагога, а дополняет ее и делает более эффективной.

Очень важно позаботиться о снижении до минимума отрицательного влияния компьютера на детей. При разработке индивидуальных программ коррекционного курса и проведении занятий с использованием ИКТ-технологий необходимо учитывать санитарно-гигиенические требования и использовать в работе здоровьесберегающие технологии.

Практика показывает, что использование информационно-коммуникационных технологий в работе педагога дает возможность посмотреть на свою работу с новых позиций, переосмыслить методические приемы, обогатить свои знания и умения, активизировать динамику развития навыков правильной речи у детей и всего коррекционно-образовательного процесса в целом.

Литература

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. М.: Школа–Пресс, 1994. 205 с.

Возрастные особенности формирования терпимого отношения воспитанников в процессе обучения в средней школе

Клепцова Е.Ю., Клепцов Н.Н.

В последнее время наблюдаются проявления нетерпимого отношения воспитанников друг к другу и к взрослым участникам образовательной деятельности в процессе обучения в средней школе вплоть

до летального исхода. В связи с чем становится актуальной проблема формирования терпимого отношения воспитанников к другим людям.

Формирование терпимого отношения базируется на возрастных особенностях воспитанников. Терпимое отношение представляет собой результат межличностного взаимодействия, выраженный в позиции человека к другому человеку, к миру в целом, вещам, предметам, к другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующееся при наличии некоего барьера, препятствия, несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей, переживаемых в виде раздражительности, неприятия взглядов, установок и др. и проявляющееся в повышении сензитивности к субъекту или объекту за счет задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, ассертивность) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль).

Коротко обозначим ведущие характеристики возраста, конкретные задачи разных возрастных этапов в аспекте приобретения терпимого отношения и на их основе определим возрастные проявления терпимого отношения в процессе обучения в средней школе у младших школьников, подростков, юношества.

При определении данных характеристик, конкретных задач разных возрастных этапов и возрастных проявлений терпимого отношения подрастающего поколения мы отталкивались от концептуальных оснований возрастной психологии и психологии развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин и др.), в соответствии с которыми основным условием, средством формирования возрастных психических новообразований является ведущая деятельность. Базовым психологическим новообразованием, охватывающим все этапы развития школьника и молодого человека, служат произвольность и осознанность регуляции своей личностной активности. Каждым возрастным этапом решаются конкретные психологические задачи: младший школьный возраст – освоение учебной деятельности как условие формирования психологических структур произвольной регуляции; основная школа – овладение социально-коммуникативными видами деятельности как условие для личностного самоопределения; старшая ступень средней школы и ранняя юность – освоение проектирования личностью своего жизненного пути как условие социального самоопределения.

Важным условием для развития терпимого отношения, начиная с дошкольного детства, является социальная среда, под которой понимается ближайшее социальное окружение ребенка, непосредственно влияющее на развитие его психики (родители и другие члены семьи, позже – воспитатели детского сада и школьные учителя, сверстники и др.). Взаимодействие с этим окружением создает ту социальную ситуацию развития, которая определяет становление личности ребенка как субъекта соци-

альной жизни. Ведущая роль в развитии принадлежит именно характеру взаимодействия ребенка с социальным окружением. Следует отметить, что по мере взросления человека его социальное окружение расширяется: с конца дошкольного детства на развитие ребенка начинают оказывать влияние сверстники, а в подростковом и старшем школьном возрастах могут существенно воздействовать некоторые социальные группы.

С периодом поступления в школу изменяется социальная ситуация развития ребенка, поскольку он становится школьником. Жизнь младшего школьника перестраивается под воздействием общественных отношений, норм и требований. Значимые изменения происходят во взаимоотношениях детей со сверстниками и учителями. Авторитету и оценкам педагога принадлежит ведущая роль в формировании самооценки младшего школьника, его статуса в среде сверстников.

Волевые действия и поступки соседствуют с произвольными и импульсивным, велико влияние ситуативных воздействий. Ребенком приобретаются навыки самоконтроля. Однако слабые возможности самоуправления требуют четкой регламентации и организации поведения. Данная регламентация, принятие определенных правил группового поведения, самодисциплины, ограничительно-запретительных установок объединяются в постоянный контроль за соблюдением предписанных норм, поскольку к концу младшего школьного возраста значение осмысленных поступков возрастает, и требования внешнего контроля за совершением поступка теряют изначальную актуальность.

Основными новообразованиями являются произвольность поведения, эмпатия, рефлексия, абстрактное мышление, внутренний план действий, самоконтроль, самооценка. Взаимоотношения в начальной школе определяются педагогом посредством организации учебной деятельности воспитанников. Особенности межличностных отношений обусловлены влиянием педагога, пропагандированием в классе ценностей гуманизма или иных норм поведения. Воспитанники сотрудничают как представители социальной организации – как школьники или представители иного детского коллектива. Педагог побуждает воспитанников к сегрегации в совместной деятельности, как привлекательной по процессу и результату, так и менее интересной по содержанию, например: походы, совместные поездки, организация праздников, концертов и пр. Однако в младшем школьном возрасте основания в выборе друзей определяются в большей мере успешностью ровесников в учебной деятельности с ориентацией на авторитетное мнение педагога, в то же время появляются первые предвестники взаимоотношений по интересам, например: друзья и подруги по татуажу, бисероплетению, партнерство по шашкам и т.д. Таким образом, отношения друг к другу начинают приобретать некоторую степень устойчивости, определяется социометрический статус в кругу сверстников, дети,

умеющие дружить, готовые поделиться своими вещами, обладающие навыками построения коммуникаций, внешне уверенные, опрятные и привлекательные, прилежные и активные в учебе, становятся популярными. Неблагоприятно складывающиеся межличностные отношения в группе сверстников могут привести к проблемам в учебе, отвлеченности на занятиях, систематическим замечаниям учителей, ответственности пассивности, равнодушию к делам коллектива, увеливанию от поручений и впоследствии к трудновоспитуемости.

Продолжают интенсивно развиваться сдержанность и самостоятельность (Л.И. Божович). Сдержанность лежит в основе самоконтроля и служит антиподом импульсивности. Другим не менее важным новообразованием является проявление эмпатии.

Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Л. Кольберг полагают, что нравственное развитие, свободный выбор личностно-нравственных норм вероятны на основе сформированного гипотетико-дедуктивного мышления. Младший школьный возраст закладывает основы для развития рефлексии, критического мышления в подростковом и юношеском возрасте. Подростки и юноши, не обладающие критическим мышлением, слабо владеют анализом и синтезом, не могут в должной степени успешно осуществлять нравственный самоанализ и самооценку. Л.А. Байкова считает, что содержание уровней развития нравственных суждений включает отношение личности к идее самоценности человеческого существования. Терпимое отношение к людям может быть принято детьми младшего школьного возраста, находящимися на начальных стадиях развития моральных суждений. Развитие умений рефлексивной деятельности у младшего школьного возраста осуществляется в процессе учебной, совместной деятельности.

На данной возрастной ступени увеличивается относительная стабильность состава микрогрупп, в которых складываются групповые нормы, нередко противоречащие требованиям правил поведения, что в итоге может привести к конфликтной ситуации. В отличие от дошкольника младший школьник уже может проанализировать свое поведение, соотнести собственные поступки с действиями партнеров, адекватно оценить собственные возможности и возможности других детей, разрешение сложной ситуации с помощью обобщенных способов. Как полагают Л.С. Славина, Л.Ф. Обухова и др., младший школьник психологически готов к усвоению правил и норм поведения, осмысленному и последовательному их выполнению. Согласно исследованиям Л.С. Славиной и др., некоторые дети обнаруживают склонность к аффективным реакциям, сопровождающимся грубостью, вспыльчивостью, эмоциональностью. Перечисленные психологические особенности младшего школьника создают благоприятные предпосылки для развития и формирования элементов терпимости – способности к принятию себя, дру-

гих, проявлению к ним эмпатии (сочувствия и сопереживания) и научения ассертивному, или конструктивному, реагированию в различных ситуациях (учебных, игровых, жизненных).

До настоящего времени между психологами нет единого мнения о том, когда начинается и заканчивается подростковый возраст. По Дж. Биррену, это период с 12 до 17 лет, в периодизации Б.Д. Бромлея – с 11 до 15 лет. Ж. Пиаже относит к подростковому возраст от 12 до 15 лет. Как видим, ответы на вопрос о верхней границе подросткового периода менее разнородны: он определяется 11–12 годами. А вот мнения об окончании этого периода и переходе к следующему значительно разнятся. В американской психологии развития верхняя граница подросткового возраста – 21 год. В отечественной, основанной на работах Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, это 17–18 лет. В конце XX в. наряду с понятием «подросток» в повседневное общение вошло слово «тинейджер». Под эту категорию попадают те, кому от 13 до 19 лет. Подростковый возраст хронологически определяется границами от 11–12 до 15–16 лет, однако в понимании хронологических границ возраста нет единства [3]. Наблюдается интенсивное психофизическое развитие, актуализация социальной активности, изменения во всех сторонах жизнедеятельности ребенка.

Переход из начальной школы в среднее звено обуславливает кризис 10–11-летних детей, который нередко совпадает с возрастным кризисом. Смысл последнего кризиса можно обозначить как потерю детского мироощущения, сопровождающуюся чувствами тревожности, психологического дискомфорта; удовлетворение потребности в самоутверждении, самопознании в борьбе за автономию и независимость. В пятом классе появляется обостренная потребность в общении со сверстниками, установлении личных контактов, потребность быть признанными ими.

Отрочество – время, богатое на драматические переживания, проявление устойчивых форм поведения, личностных особенностей, способов эмоционального реагирования. Диспропорциональность в развитии подростка приводит к преувеличенному вниманию к себе, критичности в оценке физических и психических особенностей, повышенной ориентации на мнение других. Изменяется в сторону повышения уровень ситуативной тревожности, неустойчивости эмоциональной сферы, обидчивости, упрямства, негативизма, агрессивности, нетерпимости.

Отличительная черта подросткового возраста – его маргинальность: подросток уже не ребенок, но еще и не взрослый. Это касается как физиологических, так и психологических и социальных признаков. В подростничестве наиболее ярко проявляется гетерохронность процесса развития (т.е. неравновременность развития различных систем и психических свойств). Так, например, подросток становится зрелым в физическом отношении (соматическом, половом) раньше, чем в психологическом, социальном, духовном.

В работах Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, Л.Ф. Обуховой, Д.Б. Эльконина была отмечена неоднородность эпохи подростничества. В связи с этим в периодизации, предложенной Д.В. Элькониним, выделяются два закономерно связанных между собой периода: младшее и старшее подростничество, различающиеся по психологическому содержанию. Основное психологическое содержание младшего подросткового периода – преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы. В старшем подростничестве происходит преимущественное усвоение действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей [4].

Ведущей деятельностью младших подростков принято считать интимно-личностное общение со сверстниками, старших подростков – учебно-профессиональную деятельность. В настоящее время предпринимаются попытки пересмотреть взгляды на ведущую деятельность в подростничестве. Так, К.Н. Поливанова предлагает считать таковой авторское действие, А.А. Либерман – игровую по типу, общественно значимую по содержанию и социально-моделирующую по форме.

Существенно изменяет характер учебной деятельности подростков переход из начальной в основную школу. Они вплотную приступают к изучению основ наук, что значительно меняет и содержание учебного материала, и формы обучения. Это требует от них новых способов усвоения знаний, что, в свою очередь, предполагает более высокий уровень развития абстрактного теоретического мышления и качественно новое познавательное отношение к знаниям. Младший подростковый период является сензитивным для развития познавательных интересов.

Однако подростковый и юношеский возраст является наиболее благоприятным периодом интенсивного освоения и усвоения социально-нравственных ценностей и их критического переосмысления, поскольку в это время подросток, юноша наиболее остро ощущает потребность быть субъектом взаимодействия и деятельности, стремится к насыщенности и субъективному переживанию осмысленности своей настоящей жизни. Таким образом, приоритетным и естественным в подростковом и юношеском возрасте будет развитие умений коммуникативной, кооперативной, регулятивной, личностной рефлексии. Самооценка корректируется в течение всей жизни, отношение к себе может определяться успешностью или неуспешностью деятельности, осуществляемой взрослым.

Важной составляющей психического развития подростка, по мнению Л.С. Выготского, являются слабость воли, неорганизованность, легкий отказ от намеченных достижений, которые характеризуются больше не слабостью воли, а слабостью цели. Последняя зависит от отсутствия значимости цели, ради которой необходимо контролировать свое поведение. Однако, согласно точке зрения А.М. Прихожан, именно недостаточная

сформированность волевого акта на данной возрастной ступени приводит к отказу от своего поведения с учетом мнений и переживаний других, умению разбираться в побудительных мотивах собственных поступков и импульсивных действий, выбору конструктивных средств достижения желаемого результата, включая целостный волевой акт [2].

У подростка повышается предрасположенность к осознанию регулятивных функций, норм, усвоению устойчивых форм поведения, особенно интенсивно происходит интернализация сложных систем норм поведения и осуществляется переход к использованию подростком не менее сложных механизмов внутреннего управления собственным поведением на основе установленных и усвоенных норм. Наблюдается замена детских способов реагирования и поведения на взрослые.

Наряду с чувством взрослости интенсивно развиваются другие новообразования – становление нового уровня самосознания, системы представлений о себе, дифференцированности самооценки посредством соотнесенности с другими.

Ведущей деятельностью подростка является потребность в общении со сверстниками. Группа сверстников необходима для самоутверждения, нахождения своего статуса и самоопределения. Потребность в дружеских отношениях, нормы, складывающиеся или сложившиеся отношения в группе, пусть не всегда приемлемые, статус ребенка в ней занимают центральное место во внутренней жизни подростка. Поэтому крайне своевременным считаем формирование у подростков навыков конструктивного, или ассертивного, взаимодействия, поскольку они способствуют оптимальному вхождению в референтную группу, развивают личность подростка в ведущем виде деятельности, актуализируют ведущую возрастную потребность [1; 2; 4].

Эмпатия к другим и себе, понимание чувств, переживаний, позиций другой стороны, предполагаемых мыслей, прогнозирование последствий собственных поступков и пр. являются важными составляющими терпимого отношения подростка, развивать которые необходимо. Для подростка важным в межличностных отношениях становится соответствие ожиданиям. Взаимоотношения с товарищами, одноклассниками характеризуются многообразностью, содержательностью, сложностью. В выборе межличностных предпочтений подростки выделяют нравственные и волевые качества, умение не выдать тайну, ответственность, мужественность и пр.

Подростки крайне критичны по отношению к окружающим. Открытая грубость встречает у них агрессию и ответную нетерпимость, потому крайне значима окружающая подростка атмосфера как в классном коллективе, так и в образовательном учреждении в целом.

Старший школьный возраст – эпоха юношества, большое значение для формирования собственно терпимого отношения приобретает его

готовность к профессиональному и личностному самоопределению, проектирование личностью своего жизненного пути.

К данному возрасту в общих чертах складывается интеллектуально-практический стиль деятельности, необходимый для овладения сложными мировоззренческими понятиями. Мышление становится интимно-личностным. Формируются устойчивые установки через определение противоречия между усвоенными знаниями и имеющимся социальным опытом, которое протекает при переходе знаний в убеждения. Причем завершение данного перехода становится сравнительно окончательным при руководстве в деятельности и общении уже осознанными ценностями. В то же время мировоззренческие установки не характеризуются устойчивостью, начинается переход от конвенциональной морали к автономной, что сопровождается достаточно высоким уровнем развития абстрактного мышления. Однако для ранней юности характерен моральный релятивизм как отрицание обязательных нравственных норм, аморфность авторитетов.

Итак, проанализированные нами особенности межличностных отношений в онтогенетическом развитии воспитанника претерпевают значительные изменения. Характеризуются они изменчивостью в устойчивости и длительности детских, подростковых и юношеских объединений, избирательностью и изменчивостью ценностных ориентаций и потребностно-смысловой сферы, дифференцированностью и осознанностью в межличностных отношениях.

Таким образом, как и в подростковом возрасте, в юношеский период взрослеющей личности неважно, где происходит ее социализация: в средней школе, средних специальных учебных заведениях, высшей школе в рамках развития терпимого отношения целесообразно проектировать специально организованные условия для формирования обозначенного вида отношений.

Выделенные возрастные показатели формирования терпимого отношения задают ориентировочную основу при создании психологических условий исследуемого феномена, опираясь на ведущий тип социально значимой деятельности. Опираясь на данные характеристики, можно определить уровни, соответствующие различной степени развитости терпимого отношения, выразив их через личностные образования, поддающиеся измерению.

По результатам анализа теоретико-прикладных исследований нами предложены варианты фасилитирующих действий по сопровождающей работе для формирования терпимого отношения школьников и юношей.

В начальной школе необходимо создавать условия для познавательной мотивации и развития активности социальных умений, умений анализа и оценки, самоанализа и самооценки. Перечисленные психологические особенности младшего школьника создают благоприятные

предпосылки для развития и формирования элементов терпимого отношения, эмоциональной устойчивости, способности к терпению и принятию себя, других, проявления к ним эмпатии (сочувствия и сопереживания) и научения ассертивному, или конструктивному, реагированию в различных ситуациях (учебных, игровых, жизненных).

В младшем подростковом возрасте нужно способствовать проявлению интереса к внутренней жизни личности, нравственных поступков и подпитыванию тенденций отроческого самосознания, что ведет к саморазвитию, к постановке целей самоизменения, нравственному самоанализу и нравственной самооценке. Поэтому крайне своевременным считаем формирование у подростков навыков конструктивного или ассертивного взаимодействия, поскольку они способствуют оптимальному вхождению в референтную группу, развивают личность подростка в ведущем виде деятельности, актуализируют ведущую возрастную потребность.

Эмпатия, доверие к другим и себе, понимание чувств, переживаний, позиции другой стороны, предполагаемые мысли, прогнозирование последствий собственных поступков, терпение, эмоциональная устойчивость являются важными составляющими терпимого отношения подростка, развивать которые необходимо.

В раннем юношеском возрасте требуется развивать поиск и формирование образа «Я», положительной Я-концепции; неконкретные поиски смысла своего существования в подростковом возрасте переходят в ранней юности к определению жизненных перспектив и планированию жизни. Для юношества свойственны дифференциация различных оттенков этических понятий, объем, осознанность, устойчивость моральных знаний, несоотнесенность нравственных качеств личности с нормами поведения.

Проанализированные возрастные границы и присущие им психологические особенности ребенка показывают, что каждый возраст имеет свои показатели и системные взаимосвязи. Причем последующий уровень отличается от предыдущего не линейным приращением набора показателей терпимого отношения, а их качественным изменением.

Развитию терпимого отношения соответствуют логика возрастных задач каждого периода развития личности воспитанника, социальная ситуация развития ребенка, динамика личностного профиля, складывающиеся отношения в коллективе сверстников, а также особенности педагогического коллектива, управленческой команды, духа образовательной среды в целом, изменения в образовательной среде (смена педагога, перестройка организационной культуры, вызванная сменой руководящего состава управленческой и педагогической команды и пр.).

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под. ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЕК, 1995. 209 с.

2. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1998. 352 с.
3. *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 20–33.
4. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Развитие личности современного младшего школьника

Константинова Н.И.

В статье приводятся результаты эмпирического исследования, проведенного в 2014–2015 гг. под руководством доктора психологических наук, профессора Л.Ф. Обуховой. В исследовании приняли участие 190 младших школьников (100 первоклассников и 90 учеников 4-х классов), обучающихся в МОУ СОШ (г. Подольск) и ГБОУ Гимназия (г. Москва).

В характеристику развития ребенка входит возраст (как временной параметр). Связано это с тем, что каждый возрастной период (будь то младенчество, раннее детство, дошкольный возраст и т.д.), если он проживается человеком полноценно, заканчивается «психологически новообразованиями» – основой следующего этапа развития. «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте» [1, с. 25].

Начало школьного обучения – один из значимых моментов жизни ребенка. Став первоклассником, ребенок получает не только новые права, но и новые обязанности. Он начинает заниматься общественно значимой деятельностью, качество и уровень выполнения которой влияют на его место среди окружающих и отношения с ними.

Изменяются отношения в системе «ребенок – родитель», так как теперь эти взаимоотношения во многом опосредуются школой. Ребенок ждет не только общения, любви, ласки и ухода, но и признания своего нового статуса, своих успехов. Это дает ему ощущения принятия и защищенности в семье. По нашим данным, ценность «счастливая семья» (М. Рокич) значима для половины первоклассников и 66 % учеников 4-х классов, занимая при ранжировании 1-е место. Однако, если родитель стремится удовлетворить свои социальные амбиции посредством школьной успешности ребенка, который должен учиться только на «пятерки», то в таком случае успешность «награждается» любовью, а неуспешность лишает ее.

Система отношений «ребенок – учитель» появляется в 1-м классе и влияет не только на систему «ребенок – родитель», но и «ребенок – дети». «Система “ребенок – учитель” становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий. Ситуация «ребенок – учитель» пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит, и дома хорошо, значит, и с детьми тоже хорошо» [3, с. 339]. Любимый учитель может стать для первоклассника объектом для подражания. Его глазами он видит себя, одноклассников, школьную жизнь.

Друзья значимы для младших школьников: «хорошие друзья» – ценность для 51 % первоклассников и 53 % учеников 4-х классов (2-е ранговое место). Система «ребенок – дети», связанная в дошкольном детстве с игровой деятельностью, в начале школьного обучения определяется системой «ребенок – учитель». Принимаемый учителем ребенок будет занимать более «высокое положение» среди одноклассников, пользоваться определенным авторитетом, отвергнутому достанется роль изгоя («Не обращайтесь на него внимания! Он у нас дурачок», – такими словами дали характеристику своему однокласснику ученики 2-го класса). «Неуспевающие с самого начала обучения дети приобретают низкий статус. Позиция неуспевающего – позиция худшего в классе. Остальные ученики полностью перенимают оценку учителя, считают неуспевающих не только глупыми, но и наделенными прочими отрицательными качествами, даже некрасивыми» [2, с. 82]. «Примерное поведение» и хорошие отметки «конструируют» отношения и со взрослыми, и со сверстниками.

Таким образом, ребенок–первоклассник попадает в ситуацию социально оцениваемой деятельности. Посредством системы оценок и отметок (в первом классе учителя используют знаки, подменяющие отметку) ребенок имеет возможность сравнения своей деятельности с другими. Иногда происходит отождествление понятий «оценка» и «отметка» (Цукерман Г.А.). Если учитель оценивает работу конкретного ученика, то его оценка – это сообщение мнения о данной работе ученика. «Отметка» – стандартизованное оценивание качества знаний. Когда со стороны учителя нет разграничений этих понятий, ученик стремится получить «высокую отметку», стараясь всеми способами избежать «плохой отметки». Так, по результатам исследования, мотив «высокая отметка» наблюдается у 33 % первоклассников и 32 % учеников 4-х классов. Бояться получить «плохую отметку» 23 % и 31 % учащихся соответственно.

Чаще всего письменные работы и устные ответы ученика сопровождаются похвалой или критикой учителя. При этом доброжелательные высказывания или критические замечания имеют разную пропорцию в зависимости от успеваемости школьника. Б.Г. Ананьев отмечал, что психологическое воздействие оценки учителя на самосознание ученика обуславливается функциями оценки:

- ориентирующая функция является отражением результатов и уровня достижений ученика; в ней заложена определенная информация о потенциальных возможностях улучшения результатов (данная функция влияет на формирование самооценки);
- стимулирующая функция направлена на побуждение к переживанию учеником результатов своей деятельности (воздействует на мотивационную сферу ученика, усиливая познавательные мотивы).

Оценочные суждения и пояснения учителя могут быть констатирующими, прогнозирующими, а подчас и диагностическими (в ситуации проявления отношения к ученику), что влияет на формирование самооценки младшего школьника. Для ученика роль оценки – это не только оценка его знаний. Через оценку он воспринимает себя: я плохой; я хороший; я лучший. Т.Ю. Андрущенко считает, что самооценка младшего школьника отражает точное мнение окружающих. По соотношению с реальной действительностью самооценка может быть адекватной (позволяет правильно оценить свои возможности, соотносить свои силы с решением задач определенной трудности) и неадекватной (характеризуется расхождением между реальными возможностями и уровнем притязаний). Ученики с адекватной самооценкой уверены в себе и оптимистичны, выделяются стремлением к согласию. Их сверстников с неадекватной самооценкой (заниженной или завышенной) отличают пассивность, обидчивость, замкнутость.

На протяжении младшего школьного возраста уровень самооценки меняется. Если в начале обучения в школе высокий уровень самооценки имеют 42 % учеников, а средний 23 %, то в 4-ом классе – 36 % и 37 % соответственно (результаты получены по методике Дембо-Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан). К концу данного возрастного периода у школьника знания о себе становятся более реальными; отношение к себе – более критичным и адекватным; восприятие оцениваемых качеств – более точным. У ребенка формируется способность оценивать себя с точки зрения другого (взрослого или сверстника). Он может обосновать эту оценку даже в том случае, когда она не совпадает с его мнением о самом себе.

Уже в дошкольном возрасте, когда ребенок проходит курс подготовки к школьному обучению, а родители начинают предъявлять неадекватные требования, ругают за любую ошибку, может появиться «ожидание неудачи». Родители, ранее не обращавшие внимания на качество рисунка или аппликации, связность рассказа при пересказе и т.п., теперь дают свою оценку выполняемой ребенком работе. Низкие оценки, особенно если они направлены на личность («Ты что? Совсем глупый?»), вызывают усиление неуверенности, повышение тревожности.

В младшем школьном возрасте таких детей отличает ориентация на внешнюю оценку. «Они неуспешны в тех случаях, где не заданы четко

внешние критерии. По отношению к учителю они занимают инфантильную позицию: отметка для них не «мерило» знаний и умений, а прежде всего выражение отношения педагога» [2, с. 109]. Так, по результатам исследования у 10 % первоклассников и 11 % учеников 4-х классов наблюдается повышенная тревожность, связанная с низкой самооценкой и мотивацией избегания неуспеха. 53 % и 59 % учеников (1-х и 4-х классов соответственно) имеют «нормальный уровень тревожности».

«Учебная деятельность не дана в готовой форме. Когда ребенок приходит в школу, ее еще нет. Учебная деятельность должна быть сформирована... В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы – прежде всего надо научить ребенка учиться» [3, с. 343]. Имея сложную структуру, учебная деятельность проходит долгий путь становления. Но основы ее закладываются именно в начальных классах школы.

Основным компонентом учебной деятельности является мотивация. Полученные результаты дают возможность предположить, что иерархия мотивов и показатели мотивации не статичны. Ведущие социальные мотивы первоклассников с первых позиций иерархии мотивов в процессе обучения «вытесняют» учебно-познавательные мотивы. Главным в жизни ребенка–первоклассника является включение в социально значимую деятельность и приобретение нового статуса. Широкие социальные мотивы: мотив самосовершенствования (желание быть грамотным, умным) важен для 40 % первоклассников и 21 % учеников 4-х классов; мотив «ориентация на будущее» присутствует в ответах 13 % и 40 % учеников 1-х и 4-х классов соответственно.

Общая учебная направленность в 1-х классах значительно выше, чем познавательный мотив (63 % и 45 % соответственно). Ответы: «Я люблю ходить в школу»; «Я хочу учиться» – отражают позитивное отношение, общую учебную направленность, что, безусловно, очень важно. Познавательный мотив, формирование которого связано с содержанием и способами обучения, у первоклассников ситуативен: их интересуют отдельные предметы, отношение к которым может меняться. Мотивы «общая учебная направленность» и «познавательный» занимают лидирующее место в ответах учеников 4-х классов (46 %).

Зарождение престижной мотивации происходит в семье, если родители удовлетворяют свое социальное честолюбие через успехи ребенка или ребенку внушают, что он – «самый-самый». Для таких детей характерна завышенная самооценка. Стремление к первенству переходит в соперничество, поэтому таких детей в классе не любят, с ними не дружат: 33 % первоклассников и 13 % учеников 4-х классов – такое соотношение показали результаты исследования.

Стараясь хорошо учиться, ребенок реализует социальные мотивы учения, так как отношение к нему значимых взрослых (родитель и учи-

тель) зависит от его успешности. Высокая оценка взрослых становится основой самооценки и эмоционального благополучия.

Таким образом, развитие личности младшего школьника определяется его школьной успешностью и оценкой значимых взрослых.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
2. *Кулагина И.Ю.* Младшие школьники: особенности развития. М.: Эксмо, 2009. 174 с.
3. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М.: Юрайт, 2013. 460 с.

Психологи на детской площадке: опыт осмысления ее как явления культуры и средства психического развития ребенка

Котляр И.А., Соколова М.В.

Первую лекцию в курсе возрастной психологии Людмила Филипповна Обухова всегда начинала с обсуждения вопроса о профессиональной позиции психолога и неустанно повторяла, что роль психолога в обществе – защищать право ребенка на детство, на игру. Мы, студенты–первокурсники, задавались вопросом: как это психолог может это делать? Защита прав – удел юристов, но никак не психологов... Через некоторое время мы стали вести вслед за Людмилой Филипповной семинары по возрастной психологии и обсуждать уже со своими студентами роль детского психолога в обществе.

Так сложилось, что в нашей научной и прежде всего прикладной работе мы реализуем то, чему нас учила наш Учитель. Мы осознанно ставим во главу угла вопрос о защите права ребенка на игру. И ответ находим... на детской площадке!

Исторически детские игровые уличные площадки появились в городах для решения конкретных задач: для профилактики здорового образа жизни и поддержания уровня физической активности (Sahmland, 2005). Как массовое явление городской жизни детская площадка возникла в XX веке как ответ города на потребности детей в игре, общении, движении. Первая половина XX в. связана с развитием автомобильного движения и транспортной системой крупных индустриальных городов. Количество свободного пространства уменьшилось, улицы были покрыты асфальтом. Это привело не только к большому количеству машин на дорогах и к увеличению скорости движения транспорта, но и, как следствие, к тому, что свободное перемещение детей по улицам стало небезопасным. Эта ситуация постепенно привела к тому, что в городском пространстве появилась острая нехватка доступных и безопасных специальных мест для детской игры. Ответом на эту нехватку были детские площадки.

До недавнего времени площадки состояли из стандартного набора элементов и были «сферой ответственности» представителей коммунальных служб, строителей и архитекторов. Однако сегодня встает вопрос, отвечают ли стандартные площадки потребностям детей в современном городе? Вносят ли они вклад в общую культурную среду, в которой происходит общее психическое и физическое развитие современных детей и подростков? И если да, то каков этот вклад?

Мы предлагаем посмотреть на детскую площадку глазами детских психологов, стоящих на позициях культурно-исторической психологии. Выдвинем тезис, что детская площадка может быть понята как артефакт, средство развития, создающее возможности для возникновения зоны ближайшего развития ребенка. Детская площадка как целое и ее отдельные элементы предлагают условия для детских «вызовов», приглашая ребенка к той или иной деятельности – игре, исследованию, эксперименту со своим движением, к риску.

Нами проведен цикл эмпирических исследований более 30 традиционных детских площадок Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Екатеринбурга и Тюмени, в рамках которого посредством метода наблюдения были получены сведения о характере использования посетителями всей территории наблюдаемой площадки и ее отдельных игровых элементов, элементов ландшафта, озеленения и иного благоустройства (в основу методики положены разработки Gehl J., Gemzoe L., 2006). Было выявлено, что далеко не все площадки в полной мере несут в себе эту культурную функцию. Детские площадки со стандартным набором оборудования и покрытием из искусственных материалов представляют собой своего рода «камеру хранения», «стерильную» среду, в которой практически не происходит развитие ребенка. Дети мало включены в игру, продуктивные виды деятельности, экспериментирование, общение. Наши данные говорят о том, что на площадках преобладают такие движения, как бег, скатывание с горок, раскачивание, кручение (в основном – более 50 % от всех активностей). Дети выполняют стереотипные действия, которые сменяют друг друга. Посетители мало включены в игру и продуктивные виды деятельности. Игровые действия дошкольников лишь в незначительных случаях разворачиваются в полноценные сюжетно-ролевые игры. Игры детей более старшего возраста редуцированы до стереотипных действий. Эпизоды экспериментирования, исследования своих возможностей или свойств окружающего мира происходят на детских площадках редко (в среднем менее одной четвертой части от всех действий). При этом на многих площадках отмечается явный дефицит материалов, которые бы активировали экспериментирование. Сотрудничество встречается на площадках редко, при этом взрослые практически не участвуют в совместной с детьми активности, оставаясь в роли наблюдателя или контролера.

Площадки имеют крайне низкую игровую ценность, не способствуют расширению, а скорее обедняют репертуар действий приходящих на них детей.

С определенной долей условности можно сказать, что Л.С. Выготский понимал роль психолога (пользуясь современной терминологией) как проектировщика таких сред и пространств, в которых происходит психическое развитие ребенка.

Основываясь на идеях Л.С. Выготского о роли среды и взрослого как носителя культуры в психическом развитии ребенка, мы полагаем, что на детской площадке должны быть созданы условия для разворачивания основных детских деятельностей, прежде всего игры, сотрудничества, экспериментирования и исследования своих возможностей. Проектируя площадки, необходимо учитывать возрастные особенности детей – их физические возможности, умение оценивать риски и контролировать себя, потребность в игре, в экспериментировании и познании, в преобразовании, общении, активном движении, отдыхе.

Ведущие мировые проектировщики детских игровых пространств отмечают, что «взрослым часто кажется, что они прекрасно понимают, что нужно детям, однако в результате игровые площадки сковывают действия и фантазию детей. Детям нужен свободный выбор места, времени и способа игры. Они должны иметь возможность перенести пережитое в игру, и, кроме того, сами составлять возможные варианты игр. Поэтому при создании игровых площадок следует так оформлять окружающую среду, чтобы детям предоставлялась широкая возможность, играя, общаться с окружающим миром» [Агде, Нагель, Рихтер, 1988]. Для нас этот тезис является базовым.

Поэтому одним из главных критериев выбора объектов для конкретной игровой площадки является оценка игровой ценности каждого объекта или элемента ландшафта. Игровая ценность объекта или материала – это разнообразие и продолжительность возможных игровых действий, которые можно совершить с его помощью. Наиболее высокую игровую ценность имеют малооформленные полифункциональные объекты и материалы – песок и другие сыпучие материалы: вода, бумага и ее производные. Такие материалы открыты для самых разных действий детей. На детской площадке это – песочницы, системы пересыпания гальки или щепы, водные объекты, лазательные структуры.

Разрабатываемый нами подход к психолого-педагогическому анализу и проектированию площадки основывается на выявлении уровня игровой ценности объектов и ландшафта и соответствии задачам возраста. В основе проектирования должно быть понимание площадки как единого пространства, где каждый элемент содержит в себе потенциал для игры, общения, экспериментирования, движения и отдыха.

Анализ литературы и опыт проектирования и экспертизы позволил нам выделить основные принципы проектирования: учет возрастных

особенностей пользователей, открытость объектов и высокая игровая ценность, поддержка допустимого риска, учет уровней активности посетителей, приглашение к общению или принцип диалогичности. Эти принципы легли в проектирование ряда детских площадок, построенных в Москве, Сочи, Краснодаре, Новосибирске и т.п.

Наблюдение за поведением детей на детских площадках, созданных с учетом обозначенных выше принципов, показало, что посетители совершают большое количество экспериментальных действий; многие объекты располагают к возникновению игровых сюжетов, к совместным действиям и способствуют установлению и поддержанию контактов, общению. Можно сделать предположение, что эти площадки лучше выполняют свою культурную функцию.

Литература

1. *Азде Г., Нагель А., Рухтер Ю.* Проектирование детских игровых площадок/ Пер. с нем. Д.Е. Зююкова; под ред. В.А. Коссаковского. М.: Стройиздат, 1988. 88 с.
2. *Gehl J., Gemzoe L.* New city spaces. Copenhagen: Danish Architectural Press, 2006. 263 p.
3. *Sahmland I., Bernhard Christoph* Faust: Ein Pionier der Gesundheitsförderung [Электронный ресурс] // Deutsches Arzteblatt. 2005. Jg. 102. Heft 37. S. 2457–2461. URL: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/48342/Bernhard-Christoph-Faust-Ein-Pionier-der-Gesundheitsfoerderung> (дата обращения: 14.11.2018).

Герой-монстр как нормальный персонаж произведений, адресованных детям

Крыжов П.А.

1. В сюжетах современных художественных произведений для детей частой темой выступает проблема нормальности основного героя и/или социальной группы персонажей. Как правило, такие произведения содержат конфликт между группами «ненормативных» и нормальных, отличающихся в силу внешнего облика, особых способностей или предпочтений; этот конфликт разрешается включением «ненормативных» в сообщество в результате явственного обнаружения их достойных и полезных качеств. К числу таких произведений можно отнести такие успешные в прокате и среди критиков мультфильмы, как «Холодное сердце», «Зверополис», серии «Суперсемейка» и «Монстры на каникулах».
2. В ряде случаев персонажи по своему виду и способностям близки к традиционным образам зла, таким как разного рода чудовища и нечисть.
3. Основным художественным приемом в построении образов этих персонажей является амбивалентность, выраженная в том, что их

монстрообразные качества диалектически сосуществуют с нравственностью и социально нормальными желаниями. При этом в сюжетах указанных произведений ненормативные особенности персонажей преодолеваются их социально адекватными качествами, так что они представлены как безусловно положительные герои. Вместе с тем нормальные члены общества часто изображаются антагонистами, демонстрирующими враждебность или подозрительность к персонажам – героям-ненормативам. Утверждение существ, по своему виду и способностям схожих с традиционными образами зла, в качестве безусловно положительных героев в популярных детских произведениях, отмеченных наградами со стороны кинокритиков, выступает как общественная проблема. В отсутствие доказательных и доступных широкой общественности разъяснений специалистов о возможном вреде произведений этого рода возникают сообщества обеспокоенных родителей и небезразличных взрослых, своими силами занимающихся критикой данных произведений.

4. С позиции культурно-исторической психологии недостатком этой критики является полагание критиками того, что только содержание художественного произведения оказывает долгосрочное воспитательное воздействие. Отсутствие внимания к диалектическому противостоянию формы и содержания и, соответственно, к анализу тех художественных приемов, посредством которых содержание преодолевается, делает критику такого рода несколько однобокой. Также эта критика в большинстве случаев не соизмеряет себя с той реальной деятельностью детей, в которой они выявляют, присваивают и, соответственно, понимают смыслы и образы, заданные в рассматриваемых произведениях с сюжетно-ролевой игрой.
5. В экспериментальном исследовании Центра Игры и Игрушки МГППУ «Что видят и чего не видят дети в куклах Монстр Хай» на экспериментальной выборке групп детей 6–7 и 8–9 лет были установлены факты игнорирования детьми монстрообразных качеств кукол–монстров. Дети рисовали кукол «Школы Монстров» как обычных красавиц и играли с ними как с обычными куклами. Это исследование убедительно показало, что дети зачастую не опознают монстрообразные особенности кукол–монстров, не обыгрывают их в своей деятельности и, следовательно, в таких ситуациях монстрообразные качества кукол не могут нести вреда. В то же время оценка возможных рисков при игре с этими персонажами требует исследования и таких ситуаций, когда дети явно опознают монстрообразные качества этих игрушек.
6. В проведенном нами исследовании мы выявляли, как дети 5–12 лет понимают монстрообразные особенности таких персонажей, как куклы «Monster high».

Чтобы выявить особенности ситуации, в которой возможно сопричастие монстра и человека, экспериментатор особым образом органи-

зовал игру детей с этими куклами: он осторожно (в роли другой куклы) входил в игру детей с монстрами, в игровой форме устраивал встречу монстров и не монстров – например, его кукла «Barbie» приходила в дом, где дети выбирали для своей игры только кукол «Monster high». В эксперименте приняли участие 46 детей, с опорой на аудиозаписи были проанализированы 26 игр.

Дети 5–7 лет не опознавали монстрообразные особенности кукол ни сами по себе, ни через «подсказки» экспериментатора, в игровой форме указывающего на любые различия во внешнем виде.

Дети 7–9 лет в единичных случаях самостоятельно обыгрывали монстрообразные особенности кукол; часто они называли кукол «монстры» или «монстряшки», но в игре их персонажи действовали как люди.

В ответ на провокации экспериментатора дети действовали преимущественно по-людски, например, меньше чем в половине случаев в ответ на указание странностей внешнего вида (клыки, когти) дети в дальнейшем использовали эти особенности, чтобы напугать персонажа экспериментатора или показать ему свою силу.

Дети 9–10 лет в большинстве случаев самостоятельно опознавали монстрообразные особенности их персонажей и демонстрировали прямую агрессию в отношении персонажей – не монстров, что обычно выражалось в убийстве и поедании персонажа экспериментатора («Barbie»).

Все дети 10 лет опознавали монстрообразные особенности своих персонажей, однако в большинстве случаев вместе с тем улавливали не вполне серьезную, ироничную суть образов своих кукол. В отличие от детей предыдущей возрастной группы их «монстры» не были всерьез кровожадными чудовищами, их действия скорее были направлены на опробование границ того, что можно и чего нельзя, и для этого использовались как людские, так и монстрообразные особенности персонажей. В некоторых играх детей 9–10 лет сюжет был организован вокруг опробования того, что «нормально», а что нет. Помимо этого, в зафиксированных нами играх вызовы детей 5–9 лет были обращены преимущественно к игровым персонажам, в то время как дети 9–10 лет обычно строили вызов, обращенный к напарнику по игре.

7. Результаты исследований, проведенных Центром Игры и Игрушки и нами, показывают сложность оценки развивающего значения кукол – монстров и, в частности, продукции «Monster high». В диапазоне от 5 до 10 лет нами были зафиксированы три разительные перемены в восприятии кукол «Monster high». От игнорирования монстрообразной специфики образа (5–9 лет) к односторонне злему ее пониманию (9–10 лет) и впоследствии – амбивалентно-ироническому.

Вероятно, возрастная динамика опознания монстрообразных особенностей образов кукол обусловлена логикой становления позиционного мышления в детском возрасте. Возможная причина односторонне злого понимания этих персонажей заключается в неспособности к одно-

временному удержанию двух противопоставленных (внешние признаки чудовища и личные социальные качества) позиций, составляющих амбивалентную характеристику образа.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология искусства. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 480 с.
2. *Смирнова Е.О., Орлова И.А., Соколова М.В.* Что видят и чего не видят дошкольники в куклах Монстр Хай // Современное дошкольное образование. 2016. № 2.
3. *Фуко М.* Ненормальные: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1974–1975 учебном году. СПб.: Наука, 2005.

Индивидуальные особенности когнитивного развития детей дошкольного возраста с недостатками речи и языка

Лебедева Т.В.

На этапе перехода российской системы образования на инклюзивное обучение и в связи с относительной неподготовленностью педагогических кадров к взаимодействию с потоком детей с различными нарушениями развития мы считаем крайне важной проблему исследования овладения детьми русским языком и устной разговорной речью.

Известно, что недостатки речи и языка характерны для большинства категорий детей традиционно выделяемых видов психического дизонтогенеза. С другой стороны, общая тревожная ситуация с грамотностью современной детской популяции в целом также диктует необходимость пристального внимания к речезыковому развитию современных детей.

Процесс развития образования всегда сопровождался настоятельным требованием разработки и применения инструментов измерения и оценки.

Психодиагностические исследования в образовании всегда являлись важнейшей задачей педагогической практики. Различия в подходах к ее решению в нашей стране и во всем мире определялись принадлежностью специалистов к разным научным школам.

Несмотря на все научные достижения и разные методологические подходы к диагностике проблем детского развития, разрабатываемые в разные исторические периоды, в нашей стране сохраняется ситуация, когда психологическая диагностика в российской образовательной практике во многом осуществляется на «интуитивно–эмпирическом уровне» [3]. Анализ результатов исследований проводится произвольно и субъективно, а достоверность выводов часто напрямую зависит от опыта и квалификации специалиста.

В современной психологии образования в России отмечается недостаточность валидных и надежных диагностических инструментов,

созданных специально для российских детей и учитывающих разные аспекты образовательной системы [1].

Целью нашего исследования было сравнительное изучение нормально развивающихся детей дошкольного возраста и детей с недостатками речи и языка с использованием современных стандартизованных психодиагностических методик.

В исследовании приняли участие 48 русскоговорящих детей дошкольного возраста (средний возраст – 6 лет 4 месяца), из них 29 мальчиков и 19 девочек. Выборка была разделена на две группы: 21 ребенок без речевых недостатков по данным логопедических обследований и 27 детей, имеющих те или иные недостатки речи и языка (ОНР, ФФН, ЗРР).

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком на базе ГБОУ ЦПМСС «Митино» в период 2012–2013 гг. и включало три диагностических занятия в среднем по 30 минут каждое. Использовались три группы методик, направленных на изучение различных когнитивных навыков.

Для оценки лексических и грамматических навыков были применены пять субтестов методики ОРРЯ (Оценка развития русского языка): Пассивный словарь, Активный словарь, Лингвистические операторы, Структура предложений, Структура слов. Подробно методика ОРРЯ описывалась в наших предыдущих публикациях [2]. Для оценки навыков фонологической обработки информации были использованы адаптированные для русского языка: Тест фонематической сегментации (RAS), Повторение псевдослов для оценки фонологической кратковременной памяти и Скоростное серийное называние (RAN) (буквы, цифры, предметы, цвета). Также были проведены два субтеста для оценки невербального интеллекта из стандартизованного Универсального Невербального Теста Интеллекта (UNIT): Symbolic memory – символическая память и Cube design – пространственное мышление ребенка. Проведение этих двух субтестов дает данные для определения балла IQ, с помощью которого можно определить способность ребенка к несимволическому мышлению и символической памяти.

Результаты нашего исследования показали значимые различия измеряемых когнитивных навыков между двумя диагностическими группами детей. Было обнаружено, что эти группы различаются по невербальному интеллекту, всем лексико-грамматическим показателям, фонологической сегментации и правильности в скоростном назывании объектов (все $p < 0,05$). При значимых различиях в баллах IQ между группами детей не выявилась их взаимосвязь с показателями речевого развития детей в исследуемых группах. На основании данных нашего исследования можно предположить, что различия в лексико-грамматических показателях не связаны с результатами по шкале IQ. Из всех субтестов ОРРЯ наиболее сильная связь с показателями невербального

интеллекта выявлена по методике Активный словарь.

Корреляционный анализ данных показал сильную связь друг с другом оценок грамматических навыков (Структура предложений и Структура слов), лексических навыков (Пассивный словарь и Активный словарь), времени скоростного называния букв и цифр (RAN–буквы, время и RAN–цифры, время) и фонологической сегментации.

Таким образом, в нашем исследовании были выявлены различия в устной речи и когнитивных навыках на этапе «до-чтения» у нормально развивающихся детей и детей с недостатками речи и языка. Последние показали более низкие результаты по всем методикам.

Наши данные согласуются с данными других отечественных и зарубежных исследований, которые подтверждают тот факт, что уровень невербального интеллекта, как особенность умственного развития, не является ведущим при недостатках речи и языка у детей дошкольного возраста. Фонематические способности, напротив, являются значимыми для дифференциации детей с недостатками речи и языка.

Мы считаем важным и необходимым подчеркнуть, что современные психодиагностические инструменты измерения в сфере образования способны дать надежную информацию о сложных процессах когнитивного развития. Объективные стандартизованные инструменты незаменимы, если целью измерения является не только оценка индивидуальных результатов, а получение информации о системе в целом. В контексте психологической диагностики использование таких инструментов позволяет получать данные на статистически мощных выборках испытуемых, делать выводы об особенностях детской популяции в целом.

Литература

1. Григоренко Е.Л. Чтение о чтении / Е.Л. Григоренко, Дж.Дж. Эллиотт. Воронеж: АИСТ, 2012. 416 с.
2. Лебедева Т.В. Новый подход к исследованию овладения русским языком детьми дошкольного возраста с нормальным и нарушенным развитием [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 243–254 URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n3/71401.shtml
3. Лубовский В.И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 356 с.

Уровни родительского участия в образовании своих детей

Любичкая К.А.

Формальное образование является одним из многих способов обучения и развития детей. Траектория обучения начинается задолго до того, как дети поступают в школу, а когда дети посещают школу, параллельно они продолжают учиться и дома, и в обществе. Семья играет главную роль в образовании и развитии ребенка. Она обеспечивает образовательными возможностями и является связующим звеном для ребенка в обобщении полученных знаний в школе и в другом месте. Во многом социальная ситуация развития ребенка определяется его семьей, и сегодня благодаря распространению идеи осознанного родительства (стремление контролировать условия жизни ребенка, стратегически выстраивать траекторию его развития) это влияние не ослабевает и после дошкольного возраста [1].

Родительское участие (от англ. parental participation) в образовании своих детей подразделяется на два уровня: «parental involvement» (далее – PI) и «parental engagement» (далее – PE).¹ Понятия PE, PI описывают, как семья и родители поддерживают академические достижения и благополучие своих детей. Но существенной разницей между PE, PI является то, что PI обычно фокусируется на школьных мероприятиях, действиях, таких как родительские собрания, помощь в подготовке домашних заданий и пр., то есть инициатором является школа, школа приглашает, а иногда и заставляет родителей принимать участие в школьной жизни своих детей. Термин PE является предметом многих дискуссий и часто используется как синоним для PP и даже для PI. Но PE включает в себя партнерские отношения между семьями, школами и общинами, повышение осведомленности родителей о преимуществах участия в обучении своих детей и предоставление им навыков для этого. То есть PI определяется как «акт участия в деятельности или событии, или ситуации», в то время как PE может быть определено как «чувство участия в определенной деятельности» или «формальное соглашение о встрече кем-то», или «что-то сделать, особенно в рамках ваших общественных обязанностей». Если мы возьмем эти два определения вместе, «PE», по-видимому, будет охватывать больше, чем просто деятельность – есть некоторое чувство собственности на эту деятельность, которая больше, чем PI с простым участием. Также PE включает в себя PI как набор действий родителей. Это означает, что PE будет заключаться в большей

¹ Все эти три понятия переводятся как «родительское участие», поэтому для разграничения этих понятий в статье будут использоваться аббревиатуры PP, PE, PI.

приверженности, большей ответственности за действия, с большей властью, чем участие родителей (PI) в школах [3].

В этой работе нас интересует, как происходит распределение власти и ответственности по отношению к образованию ребенка. Используя концепт власти М. Фуко, мы проанализируем интервью с родителями детей школьного возраста, чтобы проиллюстрировать разные уровни родительского участия (PP) [2]. Через идентичность мы раскроем, какую позицию занимает родитель – инициатора/заказчика или адресата/потребителя. Через власть, а именно: какие действия совершает родитель, мы посмотрим на уровень ответственности. Все это позволит нам построить график с осями «идентичность» и «власть», с четырьмя квадрантами с описанием уровней участия родителей.

Эмпирическую базу исследования составили 21 интервью с родителями детей школьного возраста большого города ЦФО. Интервью проводились в 2017 г. и в 2018 г., 5 интервью проводились по телефону.

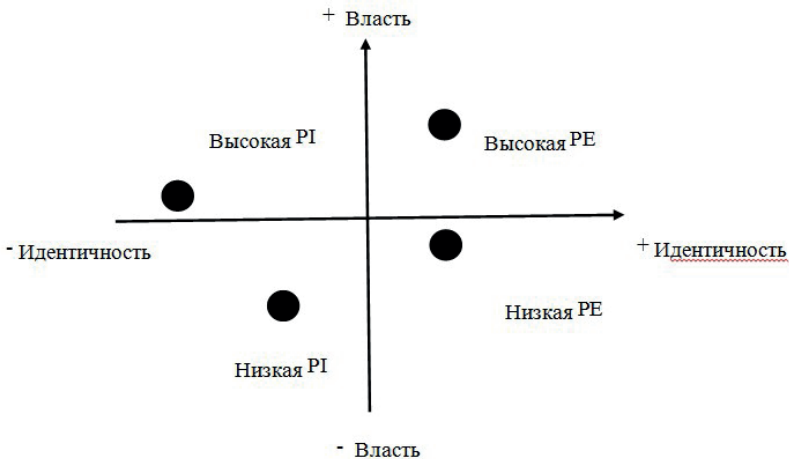


Рис. 1. Типы участия родителей в образовании своих детей

Как уже было сказано выше, PI характеризуется в большей степени действиями, которые родитель по приглашению учителя совершает в школе или дома, в то время как PE характеризуется большей ответственностью действий родителей в отношении образования своих детей.

Итак, в квадрант «высокая PI» попали родители, которые принимают участие в школьной жизни своих детей (ходят на родительские собрания, помогают с домашним заданием, помогают в подготовке праздников и пр.):

«Да, я спокойна. Обидеть, не обидеть – школа не может гарантировать. Но что он в безопасности и что ему дают знания – я спо-

койна. Я не контролирую, а наблюдаю. Я задаю вопросы. Я смотрю по обучению. Я хочу, чтобы у ребенка было хорошее образование. Я не зря перевела сюда своего ребенка. Здесь хорошая школа, хорошие знания»; «Я всегда в теме. Даже если что-то происходит, мне всегда говорят учителя».

При этом их идентичность – адресата/потребителя, при возникновении каких-нибудь проблем они стараются решить их через классного руководителя или директора школы:

«От нас ничего не зависит. Это все зависит от департамента и министерства образования. От них все зависит, они должны это делать. Мы ничего не можем сделать. Мы можем только принять или не принять. От нашего мнения ничего не изменится»;

«Это не в моих силах. Хороший директор, это сразу хорошие учителя».

Родители квадранта «низкая PI» характеризуются тем, что они мало участвуют в школьной жизни своих детей, их дети не посещают дополнительные занятия, они не знают, какие есть внешкольные занятия в районе их проживания и в школе, говоря о будущей образовательной траектории, они отвечают, что «не будут давить на ребенка» или «еще об этом думать». Такие родители переложили всю ответственность за образование своих детей на школы и на самих детей:

«Они очень много ходили классом, много всего проводилось, и мне нравилось, что они дополнительно всем классом ходят. Там ходили на бесплатную гимнастику... Здесь ходили на платную гимнастику. Так как мы живем в 20 минутах ходьбы от школы, и ей прийти домой покушать, ну даже приехать, и потом идти обратно заниматься полтора часа гимнастикой было очень тяжело, плюс уроки, и еще ее маленько... ну стала взрослей, может, больше понимать, то ли подход преподавателя ей не нравился (она ведет у них и физкультуру), то ли что-то не сложилось, и она у меня то пропускала, а деньги же платим, и я ее, естественно, ругала... (...) Потому что сейчас современные дети – им больше нравится сидеть в интернете, она там какие-то интервью делает, у них там есть группа с девочками... Ну насильно мил не будешь, могу я ее отдать в секцию, но не будет желания ходить – незачем, не будет результата. (...) Поэтому мы никуда сейчас не ходим. Приходится выгонять из квартиры. Их надо затягивать коллективно, какие-то групповые уроки проводить. Они одни боятся пойти, а вот если будет группа, они бы пошли бы. Да, не понравилось – ушли, дальше пошли. А вот записывать (...) И они тоже боятся. Они с садика в коллективе, им коллектив привили, и они в стае все активные, все горазды».

Родители квадрантов «высокая PE» и «низкая PE» являются активными участниками образовательного процесса своих детей. Они характеризуются тем, что точно знают, каким должен быть результат от образования, возят своих детей в школу и на различные занятия,

некоторые из них меняли школы. Их идентичность – инициатора/заказчика. Отличие между этими двумя типами родительского участия (РЕ) в том, что родители категории «низкая РЕ» заплатили за образование своего ребенка в школе, выбрав частную школу, где родителей не вовлекают в образовательный процесс (что может говорить также о высоком уровне ответственности):

«Инициатива исходит от школы, от тьюторов. В 11 классе приходится 5 тьюторов на 1 ученика (в 11 классе всего 5 учеников), а в начальной школе по 2 тьютора на 1 ученика, следят, чтобы ребенок не пошел на скользкой дорожке».

Действия, которые описывают родителей категории «высокая РЕ», говорят о том, что у этих родителей высокий уровень ответственности. Если их что-то не устраивает в школе, где обучается их ребенок, они ее меняют, так как точно знают, каким должно быть образование их детей:

«Сейчас учатся уже в третьей школе – государственная. Узнали о ней через знакомых, которые очень ее хвалили. Дети, которые ее заканчивают, потом поступают в хорошие университеты, там хорошо готовят детей к ЕГЭ. Хотя школа и государственная, но в нее сложно попасть, только через знакомых».

«Сейчас выбор очень сложный, так как любой выбор приводит к смене места жительства. Но возвращаться в государственную школу мы не хотим, так как это признание поражения. Даже моя дочь против возвращения в государственную школу, хотя там остались друзья. Тоже говорит, что это будет поражение».

Литература

1. *Поливанова К.Н.* Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 3. С. 1–11.
2. *Семяновская Е.С.* Соотношение концептов «Знание» и «Власть» в философских исследованиях Мишеля Фуко // Преподаватель XXI век. 2013. № 3.
3. *Goodall J., Montgomery C.* Parental involvement to parental engagement: a continuum // Educational Review. 2014. Vol. 66. No 4. P. 399–410.

Использование методики «Сказочный семантический дифференциал» для диагностики когнитивных особенностей межличностного восприятия¹

*Митина О.В., Петренко В.Ф.,
Менчук Т.И., Коростина М.А.*

Методика «Сказочный семантический дифференциал» (СказСД) была разработана В.Ф. Петренко для определения когнитивной сложности межличностного восприятия у детей и выделения личностных конструктов, а также для определения уровня самооценки и меры социализации. Методика рассчитана на детей от 4 до 10 лет, т.е. на дошкольный и младший школьный возраст. Позже была разработана компьютерная версия данной методики [2]. Ранее мы обосновали возможность использования этой методики для работы с детьми младшего дошкольного возраста как в индивидуальной работе, так и в скрининговых сравнительных исследованиях. Однако существенным преимуществом методики, на наш взгляд, является ее применимость для детей дошкольного возраста в ситуации, когда иные аналогичные методики практически отсутствуют.

Сказка представляет собой «правильный» текст, содержание которого должно воспроизводить социальные нормы и правила, разделяемые сообществом взрослых людей, и реализовывать их передачу от общественного сознания индивидуальному сознанию в ходе воспитательного процесса.

На примере персонажей, которые являются носителями определенных идеологем, ребенок с младенчества усваивает, что такое «хорошо» и что такое «плохо». Через идентификацию с героями сказок у ребенка формируются собственные ориентиры поведения. Атрибуция (понимание) качеств личности сказочного персонажа выступает важным этапом в формировании межличностного восприятия, столь необходимого в социальной жизни человека. Анализ отношения ребенка к тому или иному сказочному персонажу позволяет определить специфику его морально-ценностной сферы.

Выполнение методики СказСД предполагает оценку определенного набора сказочных персонажей по личностным характеристикам, сформулированным в терминах, понятных детям. Кроме сказочных персонажей ребенок оценивает себя, и дополнительно могут быть оценены значимые реальные люди (взрослые, дети). Ответы на вопросы методики ребенка группируются в матрицу данных (оценки персонажей по

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 17-06-00278 «Разработка, апробация и определение возрастных норм когнитивной сложности и меры социализации компьютерной методики "Сказочного Семантического Дифференциала"».

шкалам – личностным характеристикам), которая затем обрабатывается различными методами. Построенные семантические пространства могут составить основу для проведения индивидуальной консультативной работы. Также могут быть вычислены определенные индикаторы, позволяющие сравнивать индивидуальные результаты с результатами других детей. Эти индикаторы значимы в психологическом смысле. Определение половозрастных норм выраженности этих индикаторов позволяют использовать эту методику как тест.

Когнитивная сложность (КС) – один из основных показателей личностного развития.

При низкой когнитивной сложности респондента множество личностных качеств в его сознании «склеивается» на основе оценочного компонента. Так, если персонаж добрый, например Айболит, то он красивый и послушный, а Снежная Королева – злая, некрасивая и глупая. Отдельные признаки, таким образом, у неразвитого ребенка высоко коррелируют друг с другом. Однако в ходе развития ребенок может начать понимать, что персонаж, например Чебурашка, может быть добрым, но не слишком красивым, а злую Снежную королеву вполне можно назвать красивой. Иными словами, в ходе развития происходит семантическая дифференциация атрибутируемых персонажам личностных качеств, и они расщепляются на веер независимых друг от друга характеристик.

В СказСД когнитивная сложность определяется с помощью взаимодополняющих показателей, являющихся интервальными характеристиками [1].

Наиболее распространенный индикатор когнитивной сложности – процент вклада первого фактора в общую дисперсию в доповоротном решении.

Психологический смысл показателя обусловлен тем, что у более простых индивидов размерность пространства меньше, т.е. первая компонента принимает на себя нагрузки большинства пунктов и ее вклад в общую дисперсию по сравнению с другими компонентами существенно больше. Нагрузки по остальным компонентам оказываются незначимыми. В предельном случае выделяется только одна компонента «плохой – хороший», «нравится – не нравится», и ее вклад в общую дисперсию стремится к 100 %. В этом случае $\sigma_1^2 = 1$. Напротив, у людей более когнитивно-сложных категорий восприятия больше, и вклад в общую дисперсию по ним распределен более равномерно, что уменьшает вклад первой компоненты.

$$\text{Поэтому } КС = 1 \sigma_1^2; \sigma_1^2 \in [0; 1] \quad (1)$$

Когнитивная сложность взаимосвязана с успешностью межличностного познания, социальным интеллектом и общением. Когнитивно-сложные люди более критичны в восприятии себя и других, а также могут увидеть то сходство, которое имеет место быть между ним

и неприятным ему человеком. Когнитивно-сложные индивиды легче приспосабливаются к меняющейся социальной ситуации, а также они способны легче принять точку зрения другого человека и оказываются более эффективными в передаче коммуникативных сообщений [1].

Измерение социализации. Социализация включает в себя процесс усвоения ребенком норм и ценностей, общепринятых среди окружающих его взрослых. Выделение фундаментальных категорий социального знания начинается уже в раннем детстве, а социальное развитие возможно только через взаимодействие с социальной средой, включающей правила и нормы, которые предстоит усвоить ребенку. Если исходить из того, что взрослый — источник социализации ребенка, и в определенной степени ребенок наследует систему оценок взрослого (включая оценки сказочных персонажей), то сопоставление оценок ребенка с нормативным семантическим пространством взрослых позволяет ввести меру социализации ребенка как близость между этими наборами оценок.

Один из вариантов подсчета сходства с помощью формулы Пирсона:

$$\text{Соц} = \text{сог}(\{o_{ij}\}, \{e_{ij}\}); i=1 \dots M; j=1 \dots N; \quad (2)$$

N — число первичных переменных, M — сказочных число персонажей; $\{o_{ij}\}$ — матрица оценок, данных ребенком, $\{e_{ij}\}$ — эталонная матрица, полученная усреднением оценок каждого персонажа по каждой шкале по взрослой выборке родителей и педагогов.

Чем больше социализация, тем ближе значение к 1: матрица ребенка в большей степени напоминает «взрослую» матрицу и, следовательно, можно сказать, что ребенок усвоил нормативные (принятые у взрослых) правила оценки персонажей по первичным характеристикам.

Измерение самооценки. Методика позволяет определять самооценку ребенка на основании оценки, которые дает ребенок персонажу Я сам по первичным переменным. При этом усредненный балл по позитивным первичным переменным мы называем позитивной самооценкой, а по негативным — критической самооценкой [1]. Теоретически возможный диапазон изменения этих показателей [-1, 1].

Результаты эмпирического тестирования. Исследование проводилось в 2017/18 гг. Участвовали 296 человек в возрасте от 4–10 лет обоих полов, обучающиеся в образовательных учреждениях г. Москвы (см. табл. 1). Каждый ребенок отвечал на вопросы индивидуально в присутствии интервьюера.

На рис. 1 представлены средние и 95% доверительные интервалы упомянутых выше показателей для каждого пола и возрастной группы. Используя такую визуализацию, легко видеть, когда среднее значение в одной подвыборке значительно отличается от среднего для другой подвыборки. Это происходит, если пересечение двух доверительных интервалов для соответствующих подвыборок пусто. Таким образом, мы можем заключить, что среди девочек 4-летние имеют значительно ниже

уровень КС, а 10-летние — значимо выше (верхний левый график). Некоторое снижение в возрасте 7 лет может быть вызвано реструктуризацией категориальной системы. Этому несколько причин: поступление в школу, когнитивные изменения в этом возрасте — переход от дооперационной стадии к стадии конкретных операций [3]. Также существует значительная разница между разбросом показателей среди девочек в этих возрастных группах: в возрасте 4 и 7 лет наибольший разброс. Поэтому мы можем заметить, что более низкое среднее значение коррелирует с более высокой дисперсией.

Сравнение мальчиков и девочек в разных возрастных группах показывает значительно более высокую когнитивную сложность у мальчиков в возрасте 4 лет. Возможно объяснение, что некоторые дети из этой группы давали случайные ответы. Таких респондентов легко выявить: они должны иметь низкую меру социализации.

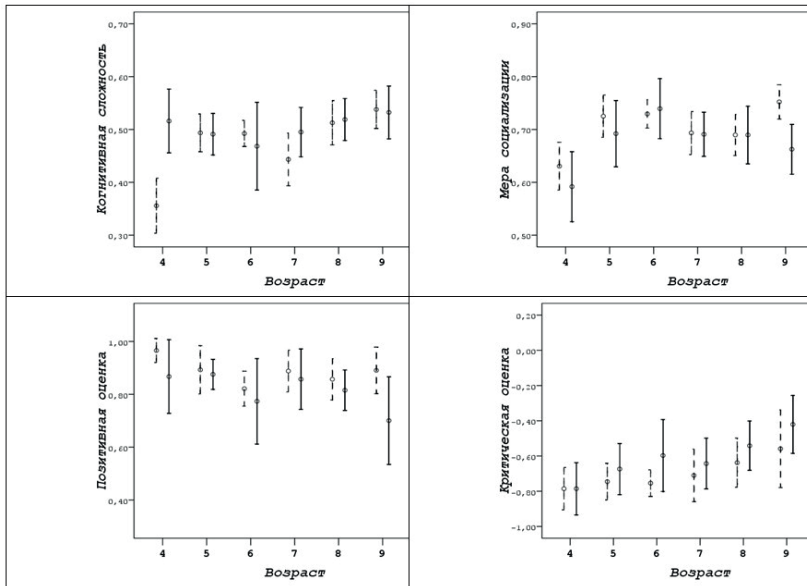


Рис. 1. Половозрастная динамика показателей методики (— мальчики, --- девочки).

У девочек значительно возрастает социализация от 4 до 5 лет (верхний правый график). Все остальные изменения в женских группах — снижение в 7 лет и возрастание в 9 лет — мы можем упомянуть только как тенденции, которые требуют будущих исследований. Изменения в мужских группах схожи. Единственное различие заключается в том, что рост меры социализации после поступления в школу происходит на год

позже, чем среди девочек. Кроме того, стоит отметить значимые различия между девочками и мальчиками в возрасте 9 лет в социализации.

Когнитивная сложность и социализация должны быть интерпретированы вместе. Например, при шизофрении ребенок может демонстрировать высокий уровень когнитивной сложности (первичные переменные являются независимыми друг от друга (низко коррелированы), но оценка персонажей сильно отличается от оценок взрослых и, как следствие, ребенок имеет низкую меру социализованности.

Интересно сравнить корреляции между когнитивной сложностью и социализацией в разных половозрастных группах. В целом по всей выборке корреляция равна 0,208. Но если мы посмотрим на разные подгруппы, то увидим значительные различия. У девочек корреляции являются положительными или несущественными, а это значит, что при более высокой когнитивной сложности социализация выше, и с большей вероятностью можно предположить, что среди девочек нет случаев случайных ответов. Среди групп мальчиков различия в корреляциях более существенные: от отрицательных корреляций в 4 года до сильных положительных корреляций в 6 и 10 лет (см. табл. 1).

Говоря о самооценке, стоит отметить, что с возрастом позитивная самооценка у мальчиков слегка падает (у девочек практически не меняется), а вот критическая самооценка усиливается.

Таблица 1

**Корреляции между когнитивной сложностью
и социализацией в различных половозрастных группах**

Возраст	Численность		Корреляция									
			КС и социализация		Позитивная СО социализация		Критическая СО социализация		Позитивная СО КС		Критическая СО КС	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
4	21	14	0,169	-0,459	-0,055	0,438	-0,021	-0,157	-0,163	-0,548	0,396	0,259
5	36	23	0,169	-0,273	0,200	-0,194	-0,065	-0,335	-0,143	-0,058	0,159	0,202
6	40	12	0,208	0,778	-0,118	-0,185	-0,210	-0,016	-0,360	-0,235	0,324	0,374
7	23	21	0,458	0,490	-0,333	0,153	0,125	0,041	-0,271	-0,263	0,212	0,180
8	29	24	-0,001	0,146	0,594	-0,078	-0,507	0,210	-0,204	-0,043	0,290	0,481
9	15	21	-0,103	0,517	-0,181	0,024	0,254	0,324	-0,299	0,111	0,262	0,447
10	8	7	0,273	0,783	0,638	-0,673	-0,424	0,549	-0,417	-0,514	0,174	0,589
Все	174	122	0,208		0,025		-0,019		-0,230		0,325	

Закключение

Таким образом, метод сказочного семантического дифференциала описывает персональные конструкты, используемые ребенком в меж-

личностном восприятии, и их структуры, позволяет оценить когнитивную сложность сознания ребенка и определяет меру социализации, характеризует самооценку и самоидентификацию и оценку значимых взрослых. Мы ожидаем, что методика «Сказочный семантический дифференциал» найдет широкое применение при индивидуальной работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста как в норме, так и в клинике. Методика может быть использована как эффективный инструмент для массового сопоставительного исследования детей.

Литература

1. *Петренко В.Ф., Митина О.В., Коростина М.А.* Психометрический анализ диагностических показателей методики «Сказочный семантический дифференциал» // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2017. № 2. С. 114–135.
2. *Петренко В.Ф., Митина О.В., Гамбарян М.П., Менчук Т.И.* Сказочный семантический дифференциал // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 148–161.
3. *Пижае Ж.* Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.

Несуицидальное самоповреждение в подростковом возрасте

Невижина Т.А.

Несуицидальное самоповреждение (nonsuicidal self-injury) относится к умышленному разрушению ткани своего тела без суицидального намерения и для целей, не санкционированных социально [2]. Самоповреждение чаще всего рассматривается как практика, свойственная людям с психическими отклонениями. Однако в настоящее время появляется все больше исследований, посвященных самоповреждению в неклинической популяции [1]. Особенно часто случаи самоповреждения встречаются среди подростков и юношей и представляют большую угрозу их физическому и психологическому благополучию.

Цель исследования: выявить, какие внешние обстоятельства и внутренние состояния сопровождают нанесение самоповреждений в подростковом возрасте.

Для исследования несуицидального самоповреждающего поведения в подростковом возрасте мы использовали полуструктурированное глубинное интервью, так как оно позволяет исследователю глубже проникнуть в суть проблемы, лучше понять испытуемого, давая ему при этом достаточно свободы для раскрытия тем, которые являются для него особенно важными.

Интервью были проведены в период с 23 октября 2016 г. по 20 апреля 2017 г. Были опрошены 14 испытуемых в возрасте от 14 до 18 лет – 13 де-

вушек и 1 юноша, наносящие себе порезы. Интервью с разрешения участником было записано на диктофон, и все интервью были расшифрованы.

Проведенное нами исследование показало, что первые самоповреждения наносятся в подростковом возрасте, чаще в 13–15 лет. Большая часть респондентов сообщили, что встречали такое поведение до того, как впервые попробовали. Самыми распространенными видами самоповреждения являются самопорезы.

Первые самоповреждения подростками в большинстве случаев наносятся в ситуации негативных эмоциональных переживаний, однако бывают случаи, когда это просто экспериментирование. Даже если в первый раз самоповреждения наносились как проба (по описаниям респондентов), то последующие эпизоды были следствием негативных эмоциональных состояний. Самыми распространенными причинами негативных переживаний, приводящих к самопорезам, были:

- ссоры с родителями, попытка привлечь их внимание, алкоголизм и насилие с их стороны и непоследовательность в воспитании;
- конфликтные отношения со сверстниками, оскорбления или отсутствие понимания с их стороны;
- проблемы в личной жизни, неудачи в романтических отношениях;
- проблемы в школе, в том числе негативный опыт обращения к школьному психологу;
- неприятие себя, переживания из-за своей внешности, недостаточного интеллекта, когда порезы могут наноситься с целью наказать себя. Отмечен случай нанесения себе порезов под воздействием алкоголя и наркотиков.

Также были сообщения о беспричинных эпизодах самоповреждения, «по привычке».

В основном подростки описывают свое состояние как резко негативное, «истерика», «боль», «нет другого выхода». Самопорезы дают возможность контроля над своим состоянием; самоповреждение случается как разрядка накапливающейся эмоциональной боли.

Половина испытуемых сообщает о «привычке», «зависимости» от самоповреждений. Сообщения о суицидальных целях отрицаются.

Отказ от самоповреждения связан с творческими занятиями, поддержку в прекращении такого поведения оказывают близкие люди, которым можно высказаться. Упомянут единичный случай, когда помощь была найдена в Интернете. Продолжение самоповреждающего поведения объясняется внешними обстоятельствами.

Предполагаемая помощь связана с поддержкой со стороны близких взрослых. Но участие взрослых может оказаться и травмирующим.

Опыт участия в группах про самоповреждение в Интернете чаще оценивается как негативный.

Литература

1. Зверева М.В., Печникова Л.С. Самоповреждающее поведение у подростков в норме и при психической патологии [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2013. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n4/Zvereva_Pechnikova.shtml
2. Longitudinal analysis of adolescent NSSI: the role of intrapersonal and interpersonal factors [Электронный ресурс] / R. Tatnell, L. Kelada, P. Hasking, G. Martin. Journal of abnormal child psychology. 2014. Vol. 42, № 6. P. 885–896. URL: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10802-013-9837-6>

Зона ближайшего развития в ее эволюции и динамике**Овчинникова Т.Н.**

Проблему развития психики ребенка трудно рассматривать, не вводя категорию зоны ближайшего развития, поскольку именно она содержит почти весь клубок взаимоотношений и взаимодействий субъекта с разнообразными сферами окружающего мира.

Мы предлагаем рассмотреть зону ближайшего развития в контексте диалектического подхода к изучению психики человека, который был характерен для Л.С. Выготского. На основе принципов данного подхода выстраивается понятие зоны ближайшего развития как конструкта, имеющего, – по аналогии с понятием субъективности, – двойственную природу существования, что позволяет рассматривать зону ближайшего развития в процессе ее диалектического и диалогического становления.

Зоной ближайшего развития ребенка Л.С. Выготский называет те процессы, которые еще не созрели, но находятся в стадии созревания. Исследуя, что ребенок способен выполнять в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня. Вся эта область несозревших, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка. При этом Л.С. Выготский отмечает, что «существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка интерес к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития» [6, с. 388].

В последнее время зона ближайшего развития стала рассматриваться с иных методологических позиций, например, как некоторая сложная структура (Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова) или как сложное образование, проявляющееся и формирующееся в процессе взаимодействия с иными психологическими функциями (Е.Д. Божович).

Чтобы не употреблять понятие ЗБР в упрощенном виде, как описание лишь внешне проявляемого взаимодействия взрослого и ребенка, без учета их побудительных сил, – как это часто делается в педагогически направленных работах, – мы попытаемся рассмотреть ЗБР иначе. В

настоящей работе рассмотрение ЗБР ведется с диалектических позиций (Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов и др.), где человек рассматривается во взаимодействии с окружающим миром и с самим собой. В контексте идей Л.С. Выготского «сознание должно быть понято как реакция организма на свои же собственные реакции» [4, с. 58; 7, с. 64]. Поэтому следует рассматривать целостный процесс развития субъекта, который характеризуется со стороны субъективной и объективной одновременно.

В связи с тем, что человеку приходится осваивать этот двойственный по своей природе мир (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Э.В. Ильенков, Ю.М. Лотман и др.), любую выполняемую субъектом деятельность следует рассматривать как двойку детерминированную или как включающую в себя, как минимум, две составляющие: личностно-смысловую и операционально-техническую. Двойственный характер побудительности, соответствующий двойственности выполняемой человеком деятельности, проявляется в его ориентации на внешний и на внутренний мир, в умении согласовать характер их побудительности между собой, координируя особенности взаимосвязи между ними, в способности управлять собой.

Если операционально-техническая сторона деятельности, направленная на преобразование внешней действительности, на решение поставленной внешней задачи (на то, что делается), чаще всего определяется сознательно поставленной конкретной целью, то глубинная смысловая ориентация личности, характеризующая сферу ее побудительности, направлена на поиск смысла или переосмысление сложившейся ситуации (на то, ради чего что-то делается) и не всегда осознается. Аналогом последней могут служить глубинные ориентации личности, такие как личностный смысл (А.Н. Леонтьев), направленность личности (Л.И. Божович), ценностность (Н.И. Непомнящая) и др. Тогда характер побудительности осуществляемой субъектом деятельности можно представить как своего рода равнодействующую двух выделенных сфер сознания: смысловой и операционально-технической.

Любую активность человека можно рассматривать как равнодействующую двух выделенных сфер сознания, в результате взаимодействия которых порождается «я» субъекта, развивается его психика (Т.Н. Овчинникова). Такой путь развития осваивают дети в школах развивающего обучения (В.В. Давыдов), в школе Диалога культур (В.С. Библер), школе «Золотой ключик».

Изначальное принятие этой двойственности, скрывающей две различные направленности в их взаимодействии, открывает путь к более глубокому пониманию личностных и интеллектуальных особенностей человека в процессе их диалектического взаимодействия. И одним из центральных показателей здесь является характер взаимодействий между выделенными сферами сознания.

Если при традиционном обучении развитие субъекта является как бы следствием воздействия внешней среды, активирующей его психические процессы, то при диалектическом подходе развитие субъекта происходит в процессе диалогического взаимодействия выделенных сфер сознания. Диалогическим этот процесс взаимодействия указанных сфер сознания назван потому, что взаимодействие их между собой осуществляется в процессе диалога по типу «маятника» (В.С. Библер).

При этом следует иметь в виду, что диалог, или диалогическое взаимодействие, например, процесса общения, с позиций диалектического подхода рассматривается не как взаимодействие двух людей, а, прежде всего, как диалог указанных сфер сознания у каждого из участников в этом процессе. В этом диалоге у каждого из собеседников одна из выделенных сфер сознания играет ведущую роль, другая – подчиненную. Какая из них будет ведущей у конкретного ребенка, зависит от условий его развития: от отношения взрослого к нему, к выполняемой им деятельности, т.е. от того, что взрослый считает главным, на чем делает акцент в процессе их взаимодействия. Более того, взрослый часто не осознает направленность собственных действий. Но именно свойственная ему, но неосознанная им направленность на сам процесс или на результат является той основой, которая определяет ход дальнейшего развития психики ребенка, на которой строится.

Именно эти отношения взрослого в процессе взаимодействия с детьми являются факторами, направляющими усилия ребенка и способствующими их переосмыслению, характеризуют зону ближайшего развития, а также способствуют развитию его способности переосмысливать характер собственных действий.

Отметим, что в основе предложенного и проработанного В.С. Библером понятия диалогического взаимодействия выделенных сфер сознания, на наш взгляд, лежит понятие социальной ситуации развития, введенного Л.С. Выготским, над осмыслением философских основ концепции которого длительно работал автор.

«Социальная ситуация развития, отмечает Л.С. Выготский, не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения» [4, с. 260].

Анализ социальной ситуации развития позволяет выделить «ближайшие» и «далекие» отношения ребенка к обществу (Л.С. Выготский), т.е. два плана отношений: отношения «ребенок–общественный взрослый», как представитель социальных требований, норм и общественных смыслов деятельности; отношения «ребенок–близкий взрослый и сверстник», реализующий индивидуально-личностные отношения.

«Возможны, по крайней мере, две разные интерпретации этого понятия, зависящие от того, какой смысл вкладывается в слово «отношение».

«Отношения» здесь надо понимать так, как предлагает Л.С. Выготский. Он отмечает, что возникновение у изменившегося коренным образом ребенка новой структуры сознания «неизбежно означает и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций» [4, с. 259]. Еще более прозрачно сходную мысль он высказывает, утверждая, что «возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе» [4, с. 260]. В результате новый цикл развития начинается с того, что возникает новая социальная ситуация развития, то есть новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней [4].

При этом творческое развитие, где существенную роль играет потребность в обновлении имеющегося опыта, можно охарактеризовать как постоянное взаимодействие субъективной и объективной сторон психических процессов, ответственных за выполнение осуществляемой человеком деятельности. Взаимодействие это, на наш взгляд, носит диалогический характер и характеризуется В.С. Библером как процесс диалога.

Именно эта способность диалогически мыслить, которая почти утрачена в наше время у большинства людей, ведет к тем бедам, которые мы стремимся исправить, накладывая всевозможные запреты на явления внешнего мира вместо того, чтобы заняться внутренним миром человека, способствующим его развитию.

Условием же такого развития является самоактуализация живого развивающегося человека, которой так опасается власть, поскольку именно процесс самоактуализации способствует полноценному развитию сознания.

«Сознание предполагает, – по своему смыслу, – невозможное (и насущное) несовпадение моего Я с самим собой, беседу, общение с собой, – общение незавершенного, незаконченного, нерешенного, мгновенного, открытого, – со мной завершенным, замкнутым на себя, уже состоявшимся, отрешенным от всех изменений, но, – могущим быть «перерешенным». В сознании мое бытие неизбежно двояно. Ведь именно (и только) в сознании бытие не совпадает с самим собой, отличается от себя самого, насущно себе самому. Сознание есть (по логике Бахтина) бытие как событие, как ДИАЛОГ» [2, с. 126]. Именно в этом и состоит феномен развития, в процессе которого осуществляется постоянное взаимодействие смысловой и операционально-технической сторон деятельности и сознания.

Диалогическое общение, согласно концепции В.С. Библера, предполагает расщепление логического движения на две антиномические ветви: на рассудочную логику и логику интуиции, что, на наш взгляд,

можно рассматривать как диалог сознания и латентного бессознательного (терминология заимствована у З. Фрейда).

В данном случае понятие «бессознательного» употребляется нами без выделения в нем различных его граней, таких как предсознания и других, более мелких составляющих, как это имеет место, например, в работах З. Фрейда.

И если логика интуиции, по аналогии с бессознательным, предполагает аналитическое движение от общего, еще не определенного, к частному, более определенному и конкретному в соответствии с логикой органических систем, то причинно-следственные отношения, направленные на планомерное конструирование целого из частей, применяемые обычно при оперировании с предметами вещного мира, характеризуют особенности развития механических систем [1].

При этом интуитивное или личностное начало, постоянно взаимодействуя с рационально-рассудочной сферой, вынуждено постоянно бороться за свой особый способ собственной реализации (от целого – к частям). Тогда «челночное» движение мысли (см. работы В.С. Библера), на наш взгляд, следует понимать как одновременную, то параллельную, то попеременную работу сознания и латентного бессознательного, когда в процессе согласования их взаимодействия ведется постоянная борьба двух различных логик.

Это борьба смысловой, – часто интуитивной, – сферы сознания, для которой характерна логика целеполагания, и рационально-рассудочной сферы сознания человека, оперирующей с предметами вещного мира с использованием логики причинно-следственных отношений, и составляет суть процесса развития психики. В процессе этого взаимодействия в любой его форме, на наш взгляд, идет порождение всего нового в психике субъекта, если, конечно, процесс этот не тормозится внешними силовыми воздействиями окружающей среды.

При этом развитие психики субъекта имеет место в случае постоянной активации обеих составляющих, состоит как бы в «деятельном проживании» осуществляемой активности, в процессе которой происходит становление личностной смысловой и операционально-технической сфер сознания (деятельности) в их единстве и взаимодействии. В этом случае «чувственная и рациональная ткани сознания реализуют себя в совместной одновременной работе, в творческом поиске, в диалоге» [2], обращаясь то к прошлому (имеющийся опыт), то к будущему (цели и смыслы).

Итак, ЗБР следует рассматривать как процесс, способствующий развитию психики субъекта, где имеет место постоянная активация двух указанных составляющих, которая состоит как бы в «деятельном проживании» осуществляемой деятельности, в процессе которой происходит становление личностных смысловых и операционально-технических свойств в их единстве.

Более того, механизм развития ЗБР имеет много общего с развитием субъективности человека любого возраста.

Литература

1. *Арсеньев А.С.* Философские основания понимания личности. М.: Академия, 2001. 592 с.
2. *Библер В.С.* Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры. На путях к гуманитарному разуму. М.: Изд-во «Прогресс», Гнозис, 1991.
3. *Выготский Л.С.* Методика рефлексологического и психологического исследования // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 43–62.
4. *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1982. С. 243–403.
5. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения // Педагогическая психология. М.: 1991. С. 374–449.

Роли детей в дисфункциональных семьях

Павлова Т.С.

На сегодняшний день психологи считают, что взрослые люди оказывают влияние на детский травматический опыт. Нормальное физическое и психологическое развитие детей нарушается из-за неопределенных детских травм. Дальнейшее благополучное развитие личности во многих случаях становится невозможным по причине перенесенного ранее травматического опыта.

Основной фактор психотравматизации ребенка – дисфункциональная семья. Семья – главный элемент влияния на ребенка; если состояние хотя бы одного из членов семьи становится лучше или хуже, то это обязательно повлияет на самочувствие других членов семьи. К дисфункциональным семьям относятся семьи, которые порождают деструктивное поведение одного из членов семьи, препятствие личностному росту. Даже крепкая семья при определенных обстоятельствах может превратиться в дисфункциональную. К группе риска принято относить семьи:

- семья, где есть больные алкоголизмом;
- семья, где страдают психическими заболеваниями;
- семья, где при смерти одного из родителей другой не может полностью принять на себя родительские обязанности;
- семья, где имеет место быть психическое или физическое насилие;
- семья, где усыновленного ребенка не принимают до конца;
- семья, где слишком строгие религиозные нормы [1].

Существует 5 основных вариантов адаптации ребенка к условиям дисфункциональной семьи. Каждому варианту присуща определенная роль ребенка, которая складывается из реакции на происходящее в семье.

1. Золотой ребенок – в этой роли ребенок становится героем семьи. Ребенку, который не может ошибаться, в будущем могут грозить опасные последствия, к которым он просто не будет готов. Золотой ребенок просто не умеет преодолевать трудности, ведь до этого все давалось ему с легкостью. Когда жизнь становится тяжелой, возникают сложные жизненные ситуации, такой человек не может справиться с появившимся стрессом, ведь его попросту не научили проигрывать, отступать и бороться с неприятностями. Таких детей воспитывают в отвлечении от реальностей жизни, без различных обязанностей и заданий. В будущем жизнь такого человека может легко разрушиться, ведь его детская роль изменяется, а к этому он часто не оказывается готов. Старшим следует проявлять любовь к ребенку несмотря на его успехи, стараться уделить ему больше внимания, если тот терпит неудачу. Нужно научить ребенка радоваться жизни и проявлять эмоции, отделять свои желания от желаний других, разделять ответственность и просить о помощи.

2. Клоун – человек, который является шутником и постоянно смешит окружающих. Ребенок смеется, когда люди шутят о нем, он несерьезно относится к событиям своей жизни. Отбрасывая чувства в сторону, такие люди часто прибегают к неадекватным навыкам поддержки людей, которые чувствуют себя плохо по какой-либо причине. Иметь хорошее чувство юмора – прекрасное свойство личности для любого человека, но оно также может являться его серьезным недостатком. Все, что говорит ребенок, воспринимается как шутка.

К основным рекомендациям по работе с шутниками можно отнести следующее:

- смеяться над шуткой, а не над ребенком, при этом поощрять только действительно смешные и уместные шутки;
- настаивать на зрительном контакте;
- поручать ребенку ответственные задания.

3. Мишень – ролевой тип, когда ребенок чувствует, что любая проблема в семье – полностью его вина. Это зачастую связано с тем, что родители возлагают все случившиеся проблемы и неприятности на плечи их детей, перенося ответственность за случившееся на них. «Мишень» во многом противоположна типу «золотой ребенок». Такого человека часто обвиняют в неправильности выполнения каких-либо действий, за что он часто подвергается насилию. Становясь взрослым, такая личность часто имеет низкую самооценку и преувеличенное чувство вины за содеянное.

Такому ребенку следует показывать, что не всегда уместно то или иное поведение, стараться поощрять его, когда он берет ответственное задание на себя, выполнять данные обещания ребенку.

4. Потерянный ребенок – такой тип часто чувствует себя забытым и одиноким. Когда такой ребенок вырастает, его прошлое следует за ним. Таких людей часто игнорируют, их потребностями пренебрегают, потому они часто ощущают свою бесполезность даже во взрослой жизни [2].

В данной ситуации нельзя позволять ребенку отмалчиваться и предоставлять его самому себе, нужно поощрять его коммуникации со сверстниками, пытаться самому установить с ним контакт и раскрыть его таланты и сильные стороны.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что последствия проживания в дисфункциональной семье не приговор; если осознанно и целенаправленно работать над личностью, то возможно реализовать потенциал в дальнейшей жизни.

Литература

1. Петрова Е.А. Дисфункциональные семьи как фактор психотравматизации в детском возрасте // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2017. № 4 (102).
2. Социальная реабилитация дезадаптированных детей и подростков в специализированных учреждениях. Пособие для сотрудников специализированных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних / Под ред. Г.М. Иващенко. М.: 1996.

Анализ коммуникации в школьных интернет-сообществах в социальной сети ВКонтакте¹

Поливанова К.Н.

Известно, что исследование интересов подростков представляет большие трудности в связи с тем, что любые прямые оценки искажаются цензурированностью (социальной желательностью) ответов респондентов. Поиск адекватных способов выявить содержание и форму, в частности, коммуникации приводит к использованию контента социальных сетей [1]. Новостная лента «ВКонтакте» формируется из контента, размещаемого друзьями пользователя, а также из информации от групп (сообществ), на которые пользователь подписан. Сообщества в социальных сетях предоставляют уникальную возможность изучать интересы подростков, эти сведения недоступны традиционным эмпирическим исследованиям. Всего на «ВКонтакте» более 26 млн сообществ.

В проведенном качественном исследовании нас интересовало содержание, представленное в школьных группах, для описания и анализа выбраны группы «подслушано в <№ школы>» в сети ВКонтакте,

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ научного проекта № 16–06–00916.

наиболее популярной среди российских школьников [2]. Школьные группы открыты для всех учащихся, они модеруются самими школьниками или педагогами. Нас интересовало общее содержание постов и особенно – постов, содержащих прямые или косвенные характеристики, которые дают пользователи друг другу, нелицеприятные оценки и взаимные оскорбления. Вопрос состоял в том, в какой мере такие открытые сообщества используются «агрессорами» для инициации или осуществления буллинга.

Всего проанализировано 17 групп.

Признаем, что большая часть постов носит обычные для коммуникации подростков черты: жалобы на домашние задания («домашку»), непонимание учебных предметов («матеша» – математика), беспокойство по поводу оценок: «Ты еще на понял, что осталась последняя неделя до выставления четвертных оценок!!! *НЕТ*», сообщения о каких-то событиях.

По форме и содержанию посты варьируются в разных группах.

Так, есть ленты, в которых преобладают объявления, информация о происходящих в школе событиях, такие группы фактически представляют собой доски объявлений. Можно предположить, что модеруются такие ленты взрослыми (педагогами). В постах отсутствует обценная лексика, весьма частая в других группах, фактически отсутствует и прямая коммуникация между школьниками, есть вопросы о домашних заданиях или просьбы прислать расписание уроков. В таких лентах нет признаков буллинга.

Другая категория лент представляет собственно горизонтальную коммуникацию. В них также есть упоминания школьных событий (но преимущественно не учебных, например, дискотек). Но основной контент – прямые обращения к знакомым («Как дела, ребят?») «Явно лучше, чем у тебя»), с упоминаниями каких-то мелких событий: где провел(а) предыдущий вечер, кого встретил(а) и т.д.

Такие ленты явно свидетельствуют об отсутствии контента, интересного всем. В частности, в одной ленте часто повторяются призывы предложить темы для обсуждения:

«Ребята ну дайте какой-нибудь инфоповод чтобы мемы делать я уже не знаю... В школе что, ничего не происходит что ли?

- ну два мелкокласника за слоюку боролись
- прям усердно сражались
- она вся по столовке летала
- есть видос хотя бы или что?»

Содержательная пустота заполняется весьма однообразно – музыкой, короткими сообщениями, приглашениями провести время, сообщениями о бурной вечеринке и т.д.

Именно в таких лентах многие посты носят пограничный характер: в них даются оценки, которые можно квалифицировать как нарушение лич-

ных границ, однако прямого оскорбительного характера они не имеют, например, такие: «<Фамилия/прозвище> перекрасилась, Барби ходячая» или «Личико так себе поноси брекеты». «<Фамилия/прозвище> кажись считаешь себя моделью, ходишь оттопырив зад и красотой не блещешь. Характер тоже не сахар» (орфография и пунктуация оригинала).

Как правило, в ответ на такие посты (анонимные) появляются ответы, выражающие безразличие («Ха-ха-ха»), или они остаются без ответа. К буллингу такие сообщения вряд ли можно отнести, поскольку объект постоянно меняется, т.е. отсутствуют признаки длительного преследования. Содержание таких сообщений касается внешности объекта (как правило, если речь идет о девочке) и иногда национальной принадлежности (в рассмотренных лентах – только о мальчиках). Второе (грубое указание на национальную принадлежность) обычно встречает резкий отпор и предложение «поговорить» лично.

Собственно оскорбления, которые могут быть квалифицированы как свидетельствующие о буллинге, также встречаются в группах, которые, судя по контенту, модерированы самими школьниками. «<...> Фильм на основе второго подбородка <имя девочки>. Все люди смотрят кино особо ничего такого страшного.... И вот неожиданно выскакивает <имя девочки>. И ее фотография (приведена не слишком удачная фотография). И люди сразу же не поняли что это человек, они думали что это какое-то животное которое ищет пожрать от души, или просто кратко мутант жракалз». Такой пост уже нельзя квалифицировать как бестактность и нарушение личных границ, это явное оскорбление. Правда, в данном случае в ответ находим опять «Ха-ха-ха» и никакого продолжения не следует.

Другая тема буллинга – секс и сексуальность. Обычно приводятся фотографии (вероятно, монтаж или фотография, не имеющая отношения к объекту), намекающие на сексуальную распушенность. Хотя в группах «подслушано в <№ школы>» в ответ на такие посты идут опровержения. Но независимо от ответов, сам факт таких сообщений является травмирующим для объекта нападок.

В сети «ВКонтакте» есть группа «антибуллинг» (<https://vk.com/protivbullinga>), которая открывается подробной информацией: определение буллинга и ссылки (с разъяснениями) правовых норм, регулирующих отношения между людьми, которые могут квалифицироваться как противоправные и влекущие за собой ответственность.

В этой же группе описаны примеры буллинга, описания исходят от жертв (укажем, что аутентичность вызывает сомнения). Это довольно стандартные описания: «Я обычный/ая мальчик, девочка, <описания конкретных действий обидчиков, весьма стандартные>», указание на жалобы родителям, сообщения о намерениях уйти из данной образовательной организации. Как правило, также присутствуют поддерживающие посты, в которых выражается сочувствие и даются советы, что

можно сделать. Несмотря на явно «взрослый» контент (группа явно создана и модерирована взрослыми профессионалами), в комментариях обнаруживается не только тема поддержки жертв буллинга, но и призывы изменить позицию, «быть сильной», т.е. косвенно порицается victimная позиция. Приводятся также истории про то, как жертва стала посещать группы спортивных единоборств и сумела защитить себя.

Таким образом, в открытых группах примеров буллинга не много, преобладают пограничные посты с недоброжелательным описанием внешности или национальной принадлежности (второе существенно реже). Эти тексты представляются потенциально опасными, поскольку при асоциальной групповой динамике (сплочение потенциальных агрессоров и свидетелей) легко может перерасти в собственно травлю. Можно предположить, что преследование может продолжаться в непосредственном общении или в личных сообщениях, или в закрытых группах. Важнейшим исходным фактором такого сценария видится отсутствие интересного всем содержания, эта «пустыня отрочества» провоцирует поиск каких-то событий, которые могли бы заинтересовать группу, и таким событием легко становятся личные характеристики (реальные или выдуманные) кого-то из группы. Суть буллинга не в характере жертвы, а в динамике группы, поэтому призывы противостоять агрессору силой (неважно, какой именно), как это описано в группе «Антибуллинг», представляется потенциально опасным.

Литература

1. *Поливанова К.Н., Смирнов И.Б.* Что в профиле тебе моем: Данные «ВКонтакте» как инструмент изучения интересов современных подростков // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 134–152.
2. *Королева Д.О.* Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 205–224.

Проявление компонентов просоциального поведения у детей дошкольного возраста

Скрипачева Е.И.

На современном этапе развития общества актуальность формирования просоциального поведения является важным социальным явлением. С момента рождения начинает закладываться просоциальность, показывая взаимосвязь с другими возрастными этапами, и влияет на развитие личностных качеств человека.

Дошкольный возраст определяется сензитивным периодом для возникновения простейших моральных суждений и усвоения нравственных форм поведения ребенка, развиваются навыки общения со сверстниками, происходит воспитание культуры межличностных отноше-

ний, появляются первые зачатки дружеских отношений, проявляются попытки сопереживания, вчувствование в другого. Следует отметить, что именно эти составляющие являются условием для развития просоциального поведения и его компонентов на данном возрастном этапе, непосредственно путем комплексных действий между воспитанием ребенка в семье, взаимодействием в дошкольном учреждении.

Исследованию особенностей просоциального феномена и его компонентов у детей дошкольного возраста посвящены научные труды В.В. Абраменковой, 2000; Т.П. Гавриловой, 2005; И.М. Юсупова, 1995; Л.П. Стрелковой, 1987; Е.О. Смирновой, В.Г. Утробинной, 1996. Среди зарубежных психологов известны работы С. Zahn-Waxler, 1996; N. Eisenberg, 1994; N. Feshbach, K. Roe, 1968; A. Williams, C. Moore, 2014.

В целом, под просоциальным поведением дошкольника стоит понимать позитивные социальные действия ребенка: по оказанию помощи сверстникам, умению делиться игрушками и предметами, уступать в процессе игры или совместной деятельности, проявлять эмоциональную отзывчивость и заботу. Так, в дошкольном возрасте происходит развитие таких компонентов просоциального поведения, как эмпатия, сочувствие, сопереживание. При этом эмпатия выступает возрастным новообразованием.

Так, В.В. Абраменкова полагает, что первой формой эмпатии, появляющейся в дошкольном возрасте, является способность к сорадванию, которая наиболее заметно проявляется в совместной деятельности детей. Однако спецификой данного процесса считается его относительно быстрый распад в ситуации, когда, с точки зрения детей, нарушается норма справедливости. С нарастающей частотой это наблюдается в старшем дошкольном возрасте. Происходит это по причине, что в группе сверстников ребенок неизбежно сталкивается с необходимостью сравнивать себя и другого, оценивать свои поступки и достижения [1].

На протяжении дошкольного детства эмпатические переживания становятся более устойчивыми. Начинает функционировать механизм эмоциональной децентрации, т.е. в процессе общения со взрослыми и сверстниками ребенок предвосхищает последствия возникающих ситуаций и эмоционально оценивает себя и других. Достигается все это свободно благодаря тому, что в это время действуют не интеллектуальные механизмы, а эмоциональные моменты. Изначально децентрация действует непроизвольно, после чего, в ходе развития ребенка, проявляется в осознанном изменении поведения на воспринимаемые переживания других [2].

Сопереживание, основой которого выступает идентификация, является эмоциональным откликом на переживания другого, что во многом зависит от условий и позиции ребенка. Проявление сочувствия предполагает когнитивную ориентацию в ситуации, которая актуализирует различные формы содействия, сначала внутреннего, а затем, при опре-

деленных условиях, и внешнего. Сильный и наиболее значимый источник переживаний ребенка – его взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. Исследование Е.О. Смирновой и В.Г. Утробинной свидетельствуют о возрастной динамике отношения ребенка к сверстнику на протяжении дошкольного возраста. В возрасте трех лет дети безразличны к действиям своих сверстников и их оценке со стороны взрослого. Однако они достаточно легко решают проблемные задачи «в пользу» других детей. Если в раннем детстве ребенок был объектом чувств со стороны взрослого, то теперь переходит в субъект эмоциональных отношений, сопереживая другим людям. Увеличивается количество отрицательных экспрессий в адрес ровесника, резко уменьшается сопереживание. Наиболее яркие чувства дошкольник испытывает, сопоставляя себя с положительным литературным героем, активно ему сопереживая. Симпатия и сочувствие у дошкольника становятся более радикальными, выражаются в стремлении подействовать, посочувствовать, поделиться, побуждают ребенка к совершению первых нравственных поступков [3].

Усвоение нравственных норм связано с эмпатийными переживаниями. При эгоистической направленности ребенка в общении с другими, в процессе удовлетворения собственного благополучия, эмпатия выступает как сопереживание. При альтруистической направленности, когда сознательно удовлетворяется потребность в благополучии другого, – как сочувствие. В последнем случае эмпатия определяется моральной нормой и позитивным опытом взаимоотношений с людьми.

Согласно исследованию N. Eisenberg, имеются различия, относящиеся к непосредственной причине, инициирующей просоциальный акт у детей 4–6 лет: «запрашиваемое» просоциальное поведение (возникает в ответ на вербальную или невербальную просьбу другого с целью оказания помощи), «спонтанное» поведение – (проявляется у ребенка без просьбы другого). Так, было выявлено, что поведение имеет различное отношение к эмпатии. Запрашиваемая просоциальная реакция положительно соотносилась с эмпатией, тогда как частота спонтанного участия и помощи была отрицательно взаимосвязана.

Переломный момент по отношению к сверстнику происходит в середине дошкольного возраста, картина поведения детей в проблемных ситуациях существенно меняется: в два раза уменьшается число просоциальных решений, резко увеличивается эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка. Прослеживается эмоциональная реакция на поощрения и порицания взрослого, которая выражается в огорчениях детей при одобрении сверстника и в открытой радости при его порицании.

Количество просоциальных действий существенно возрастает к шести годам, усиливается эмоциональная вовлеченность в переживания и действия сверстника, сопереживание по отношению к другим становится более выраженным. Старшие дошкольники внимательно следят за

действиями сверстника и эмоционально включены в них. В процессе игры они стремятся помочь, подсказать правильный ход. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, которые объясняются таким понятием, как дружба.

Для достижения положительных результатов развития в условиях предметной деятельности дошкольников выступает такая модель взаимодействия, как сотрудничество. Это содействует оказанию взаимопомощи, умению строить свои действия с учетом действий партнера, понимать и уважать мнение друг друга, способности принимать во внимание эмоциональное состояние партнеров.

В настоящий момент в обществе складывается непростая ситуация в отношениях между родителями и детьми. Ребенок теряет необходимый контакт и внимание, общение, открытость чувств и проявление заботы со стороны взрослых. Дошкольники замыкаются в себе, появляются проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, становятся менее отзывчивы к чувствам других, эгоистичны, они не умеют помогать и сопереживать. Происходит это на фоне отсутствия у детей положительной модели поведения со стороны родителей, перенимая их привычку и манеру общения, что существенно влияет на психическое развитие ребенка. Так, и социальная среда остается мощным фактором влияния на действия и поступки детей. В свою очередь, важным остается и есть система дошкольного учреждения, деятельность которой в полной мере должна быть направлена на социализацию, нравственную и эмоциональную сферу развития, возможность самостоятельных действий по освоению окружающего мира ребенком. Все это говорит о необходимости изучения просоциального поведения, его развития и формирования у детей дошкольного возраста. Начиная с самой простой обязанности – убирать игрушки дома или в детской группе, вырабатывается привычка помогать. Общаясь со сверстниками в процессе игры или совместной деятельности, дошкольники учатся согласовывать свои действия, справедливо разрешать споры, уступать, помогать, сотрудничать, сопереживать друг другу. Ребенок, который с самого детства помогает взрослым и сверстникам, вырастает самостоятельной, отзывчивой и ответственной личностью.

Таким образом, дошкольный возраст является важным периодом в формировании просоциального поведения. Умение налаживать контакт со сверстниками, взаимодействовать и сотрудничать, сопереживать, понимать чувства другого, помогать, – всему этому ребенку предстоит научиться. К концу дошкольного возраста у детей повышается эмоциональная регуляция, оценка своего поведения и деятельности, эмпатийные проявления в большинстве случаев ведут за собой содействие, пытаются действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые они усвоили. Возникает первичное чувство долга, проявляющееся в наиболее простых ситуациях. Оно вырастает из чувства удов-

летворения, которое испытывает ребенок, совершив просоциальный поступок, и чувства неловкости после неодобряемых взрослым действий. Меняется характер взаимоотношений дошкольников. Появляются новые отношения между детьми: товарищество, дружба. Ориентация дошкольника на выполнение просоциальных действий, выступая в качестве регулятора его поведения, служит основой для формирования различных личностных свойств. При этом для развития социально приемлемых качеств важны значимые эталоны поведения, наблюдаемые в непосредственном общении ребенка с взрослыми.

Литература

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства: учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2008. 431 с.
2. *Изотова Е.И.* Психология дошкольного возраста в 2 ч. Часть 2: учебник и практикум для СПО. М.: Издательство Юрайт, 2018. 240 с.
3. *Ильина С.В.* Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009.

Формирование гендерной культуры в половом воспитании подростков

Чепурнова П.А.

Подростковый возраст, пожалуй, один из самых трудных периодов в жизни любого человека. И юноши, и девушки стремятся к самоидентификации, идентификации со сверстниками обоих полов. У старших подростков сформировывается одно из самых значимых новообразований этого возраста – самосознание, на фоне которого развивается и его гендерная идентичность, поэтому в этот период очень важным становится то, как сформирована у него гендерная культура. Возникает необходимость в организации психолого-педагогической работы с ребенком для дальнейшего формирования его социальной роли и гендерной идентификации.

Исследованием гендерной культуры занимались Д.В. Колесов, Л.Г. Хрипкова, А. Бандура, Н. Чадороу. Гендерная культура – система взглядов, установок, которые действуют в обществе и формируют гендерные роли, отношения и стереотипы (социокультурные аспекты пола).

Многие считают, что пол и половое поведение определяются биологическими законами, а воспитание только вносит небольшие поправки в половую принадлежность ребенка, но это неверное суждение. От рождения каждый индивид в той или иной степени бисексуален биологически, а психологически нейтрален. Ребенок начинает осознавать себя мальчиком или девочкой лишь в определенном возрасте. Дифференцируются половые роли при помощи социально-психологических стереотипов маскулинности и фемининности.

В этом возрасте у подростков устанавливаются, как правило, различные модели полового поведения. В момент полового созревания психика подростков становится более уязвимой, поэтому нужно уделять ему больше внимания. Психосексуальная культура задает определенный полоролевой репертуар, который полностью или частично воспринимается в ходе социализации и воспитания. Однако представления подростков о маскулинности и фемининности невысоки, что подтверждает проведенное нами исследование. Нами была использована методика «Вопросник С. Бем», согласно которой 48 % опрошенных имеют андрогинный тип (из них 44 % юноши, 56 % – девушки), 31 % – фемининный, 21 % – представители маскулинного типа (2 % – девушки). Не было выявлено фемининных юношей, не обнаружено подростков – представителей недифференцированного типа. Также нами была исследована когнитивная сфера подростков при помощи разработанной анкеты, согласно которой сегодня уровень знаний и у девушек, и у юношей старшего подросткового возраста средний, недостаточно выраженный, однако у молодых людей близок к низкому уровню. Это свидетельствует о том, что у обучающихся имеются адекватные представления об образе и своем, и противоположного пола, однако, в большинстве случаев, он не соответствует реальному. Отметим также, что у них присутствуют представления о гендерных ролях, нормах и эталонах поведения женщин и мужчин в обществе и в семье как в роли супругов, так и в роли родителей. Для 84 % опрошенных наиболее значимые социальные роли мужчин и женщин в обществе – это роли родителей и супругов. Практически у всех роль матери и отца в воспитании детей одинаковы или очень схожи.

Нельзя оставлять без внимания выявленный нами низкий уровень знаний о гендерной культуре среди подростков, стоит учитывать необходимость в воспитании гражданина и будущего семьянина здоровым, имеющим грамотно сформированную гендерную культуру, способным на адекватную репрезентацию. В связи с этим мы планируем просветительскую деятельность с обучающимися, тренинговую работу по формированию гендерной культуры, а также разработку цикла занятий по просвещению подростков.

Литература

1. Орлов Ю.М. Половое развитие и воспитание. Книга для учителя. М.: Просвещение, 2008.
2. Келли Г. Основы современной сексологии. СПб.: Питер, 2009.
3. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм, 2010.

Проблемы эмоционального одиночества детей и подростков в современном мире

Шарендо Е.А.

Говоря о проблеме воспитания детей в современном обществе, затрагивается масса социальных, образовательных, педагогических вопросов. Но в данном случае хотелось бы остановиться на проблеме эмоциональной связи ребенка в образовательном процессе с окружающими его людьми. Не исключение в этом вопросе и эмоциональная взаимосвязь в семье. Очень важно, насколько ребенок включен в психоэмоциональные отношения со сверстниками, педагогами, родителями, и не менее важно, чтобы эта взаимосвязь носила позитивный направляющий характер. Однако в современной ситуации аспект эмоционального взаимодействия ребенка с окружающим миром носит несколько иной характер. В современной системе образования, начиная с дошкольного, по ряду причин, обусловленных особенностями современного этапа исторического развития, ребенок находится в состоянии информационного прессинга и повышенных требований к уровню интеллектуального развития и навязывания социальных ориентиров определенной направленности. Та же ситуация складывается и в семье ребенка по отношению к нему. В современной методической базе для развития ребенка существует масса инновационных и традиционных методик и техник, направленных на развитие интеллектуальной и социальной сферы взаимодействия ребенка с окружающим миром. Также не менее популярны творческое и эстетическое развитие ребенка. И, тем не менее, если обратить пристальное внимание на то, как эти программы реализуются в развитии и воспитании ребенка, нетрудно заметить, что эмоциональный контакт педагогов, психологов, родителей и других старших родственников в семье в большинстве случаев занимает второстепенные позиции, а иногда и вовсе отсутствует. То есть инновационные технологии в развитии и обучении ребенка, направленные на всестороннее развитие и обучение, разработаны на достаточно высоком педагогическом, психологическом и техническом уровнях, и этим критериям отдается большее предпочтение, а психоэмоциональное взаимодействие с ребенком при использовании обучающих и развивающих программ становится второстепенным фактором. Это является одной из немаловажных причин возникновения ощущения у ребенка чувства одиночества и психоэмоциональной изоляции, следствием чего становятся возникновение и развитие у детей психических расстройств, таких как депрессия, ОКР, дефицит внимания и др., а также становятся причиной нарушений когнитивных процессов, приводящих к социальной дезориентации, нарушению процессов восприятия обучающего материала, ослаблению адаптивных возможностей.

С первых дней жизни ребенок анализирует окружающий мир посредством эмоций. Изначально это базовые эмоции «нравится–не нравится». По мере взросления ребенка эмоциональный спектр расширяется, поскольку развитие эмоционального интеллекта является неотъемлемой частью развития психических и мыслительных функций в целом. Таким образом, необходимо понимать, что эмоциональная связь ребенка с окружающим миром является важной составляющей общего интеллектуального развития и, соответственно, не может не быть задействована в гармоничном и полноценном развитии ребенка. Так, например, согласно деятельностной теории (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.М. Эльконин), деятельность – это процесс взаимодействия человека с окружающим миром. При деятельностном подходе психика понимается как форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решения жизненно важных задач в процессе взаимодействия его с миром [1]. И поскольку человек существо эмоциональное и взаимодействие его с окружающим миром, как уже было отмечено, неразрывно связано с эмоциональными реакциями на проявления окружающей обстановки, то и в деятельности субъекта фактор формирования эмоциональных реакций является основным критерием, по которому определяется продуктивность, полезность, самоактуализация в деятельности. Но если эмоциональное взаимодействие с окружающим миром и эмоциональные процессы, генерирующие волевые решения и др., не имеют достаточного развития, не способны к пластичности и вариации, деятельность субъекта принимает в какой-то степени механический характер, из чего можно сделать вывод, что процесс взаимодействия человека с окружающим миром через деятельность нарушен, и по деятельностной теории форма жизнедеятельности субъекта при выше описанных условиях не может обеспечить решение жизненно важных задач в процессе взаимодействия ребенка с окружающим миром в последующей жизни.

Более того, неспособность ребенка в процессе взросления понимать и анализировать свои эмоции ведет к неумению манипулировать своим эмоциональным состоянием и нарушению процессов саморегуляции, одним из наиболее неблагоприятных проявлений чего становится рост подростковых самоубийств. Непонимание взрослыми необходимости включения в эмоциональное взаимодействие с ребенком или подростком вызывает у последних ощущение одиночества, непонимания, невозможности найти свое место в мире; возникает психоэмоциональная дезориентация, которая может выражаться в девиантном и криминальном поведении.

Таким образом, мы видим, насколько важно эмоциональное участие взрослых, педагогов и родителей в обучении, развитии и воспитании ребенка.

Что понимается под эмоциональным взаимодействием с ребенком? Это, в первую очередь, непосредственное участие педагогов и родите-

лей в процессе обучения и развития несмотря на высокотехнологичные средства обучения и развития. Формирование эмоциональных реакций в процессе обучения на возможные трудности в восприятии материала, совместное обсуждение путей решения логических задач, включение обучающего и развивающего материала в общие жизненные интересы ребенка и построение занятий в обратной порядке, то есть жизненные интересы ребенка должны соответствовать и формировать последовательность подачи обучающего и развивающего материала при общей заинтересованности взрослых в результатах, достигаемых ребенком в этом процессе, использование поощрительной лексики, поддержание адекватных стремлений ребенка в прогнозируемых результатах, корректное указание на ошибки в решении учебных и логических задач, корректное регулирование нестандартного поведения ребенка – все это неотъемлемая часть создания благоприятного эмоционального фона для полноценной реализации учебно-воспитательных программ.

Помимо важности эмоционального взаимодействия взрослых и ребенка в решении познавательных и логических задач для более продуктивного результата процесса интеллектуального развития, эмоциональное взаимодействие важно и в формировании умения ребенка управлять эмоциональным состоянием, способности генерировать конструктивные решения за счет использования, к примеру, одного из пяти ключевых допущений по К. Изарду, согласно которому одна эмоция может активировать, усиливать или ослаблять другую [2]. Таким образом, совершенно очевидно, что несмотря на универсальность и глубину рассчитанных на самостоятельное всестороннее восприятие ребенком или подростком обучающих и развивающих программ, эмоциональное участие педагогов и родителей является основополагающим фактором для гармоничного полноценного воспитания личности ребенка.

Литература

1. Эльконин Д.Б. Деятельностная теория личности. СПб.: 2012.
2. К. Изард. Теория дифференциальных эмоций. СПб.: 2012.

РАЗДЕЛ 4 МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК В ФОКУСЕ ВНИМАНИЯ

Особенности развития произвольного зрительного внимания у детей младшего школьного возраста, страдающих ГРДВ

Белоусов А.А., Горячева Т.Г.

В данной статье освещен анализ результатов исследования основных характеристик внимания у детей младшего школьного возраста, страдающих гиперреактивным расстройством с дефицитом внимания. Полученные данные говорят о дефицитности всех характеристик внимания у детей с ГРДВ, большей подверженности устойчивости и концентрации их внимания утомлению, а так же о различиях в стратегиях компенсации при выполнении заданий по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Актуальность.

Согласно исследованиям последних лет, гиперреактивное расстройство с дефицитом внимания является наиболее частой причиной трудностей обучения и поведения у учащихся начальных классов.

Своеобразные проявления различных нарушений внимания присутствуют у детей с гиперреактивным расстройством с дефицитом внимания, однако современные специалисты при постановке диагноза ориентируются исключительно на констатацию наличия дефицита, ссылаясь лишь на поведенческие характеристики, указанные как критерии международных классификаций, в частности DSM-V и МКБ-10.

В современной Российской клинической психологии нарушения внимания «констатируются» без последующей внутрифункциональной дифференциации его на отдельные качественные признаки, которые, хоть и влияют друг на друга, не всегда нарушаются в неизменной совокупности, так как связаны с разными мозговыми структурами и процессами.

Внимание характеризуется различными свойствами, которые реализуются разными морфофункциональными структурами мозга. В последние десятилетия представления о работе мозговых механизмов, обеспечивающих реализацию функции внимания, существенно расширились. И несмотря на отсутствие единой теории внимания, существует множество экспериментальных данных активации различных мозговых структур при выполнении действий, связанных с вниманием [2]. Выделенные и проанализированные в данной работе основные свойства зрительного внимания могут иметь различные показатели в зависимости

от характера выполняемой деятельности. Изменения показателей разных свойств сопровождаются активацией соответствующей структуры, что дает возможность строить гипотезы, конкретизирующие характер нарушения внимания при той или иной патологии ЦНС. На данный момент уже существуют массивы данных МРТ детей, страдающих ГРДВ, раскрывающие отличительные особенности в строении серого и белого вещества у детей с данным расстройством [3].

Недостаточная информативность современных диагностических средств при постановке психологического диагноза ГРДВ, высокая частота встречаемости и серьезное воздействие на школьную адаптацию [1] данного расстройства создают необходимость комплексного изучения всех основных свойств внимания у детей с ГРДВ и сопоставления их с данными исследований, в которых используются нейровизуализационные методы анализа мозговых структур.

Практическая значимость выражается в возможности применения психологами полученных данных при создании более точных и эффективных программ психологической коррекции; педагогами – для эффективной организации учебной деятельности; родителями – для планирования и обеспечения условий полноценного развития детей с ГРДВ.

Цель работы: анализ особенностей произвольного зрительного внимания у детей 9–11 лет, страдающих гиперреактивным расстройством с дефицитом внимания.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи**.

1. Сопоставить данные исследований по вопросу связи основных свойств внимания с морфологическим субстратом и данные нейровизуализационных исследований развития ЦНС у детей с ГРДВ.
2. Эмпирически установить особенности характеристик внимания, таких как концентрация, объем, распределение, устойчивость, переключаемость у детей младшего школьного возраста, страдающих ГРДВ.
3. Эмпирически установить различия в изменении концентрации и устойчивости внимания в связи с утомлением между детьми с ГРДВ и нормально развивающимися детьми.

Объект исследования: произвольное внимание у детей, страдающих гиперреактивным расстройством с дефицитом внимания.

Предмет исследования: основные свойства произвольного зрительного внимания у детей 9–11 лет, страдающих гиперреактивным расстройством с дефицитом внимания.

Методы исследования и характеристики выборки.

В экспериментальную группу вошли 25 детей, имеющих диагноз по МКБ-10 F90.0 «Нарушение активности и внимания» (из них 10 – в возрасте 9 лет, 11 – в возрасте 10 лет и 4 – в возрасте 11 лет). Контрольную группу составили 25 детей. Из них 11 детей в возрасте 9 лет, 9 – в возрасте 10 лет и 5 – в возрасте 11 лет. Основаниями для включения в кон-

трольную группу были отсутствие в анамнезе неврологических и психиатрических заболеваний, отсутствие на момент обследования жалоб родителей и учителей на поведение ребенка и отличная или хорошая успеваемость в школе. Контрольная группа была сформирована по полу и возрасту в соответствии с распределением детей в экспериментальной группе с соблюдением однородности выборок по этим показателям, чтобы исключить их влияние на результат.

Исследование состояло из 6 последовательных методик, предъявляемых в следующем порядке: корректурная проба (тест Бурдона); методика «Сопоставление признаков» (тест Когана); методика «Таблицы Шульте»; Тест переплетенных линий А. Рея; Проба Пьерона–Рузера; урезанный пятиминутный Тест Тулуз–Пьерона.

Результаты.

Результаты корректурной пробы в начале исследования и теста Тулуз–Пьерона в конце исследования свидетельствуют о сниженных концентрации и устойчивости внимания у детей с ГРДВ по сравнению с контрольной группой. У обеих групп отмечается ослабление концентрации к концу исследования, однако в группе ГРДВ изменения концентрации статистически значимо сильнее, чем в контрольной группе. Ослабление устойчивости внимания к концу исследования отмечалось только у детей с ГРДВ. При выполнении обеих работ отмечаются различия в способах компенсации усталости у двух групп. Дети контрольной группы замедляют выполнение заданий, сохраняя продуктивность на высоком уровне, в то время как дети с ГРДВ не сбавляют скорости выполнения и усталость в первую очередь отражается на их концентрации внимания.

Анализ результатов методики «Совмещение признаков» показал дефицит такой характеристики внимания, как распределение у детей с ГРДВ. Тест Рея проводился для того, чтобы исключить возможность дистракторного влияния двигательной активности при исследовании концентрации внимания и показал, что у детей с ГРДВ отмечается дефицит концентрации внимания в изолированной зрительной модальности. По результатам выполнения таблиц Шульте отмечается, что показатели динамического объема внимания у детей с ГРДВ стабильно ниже, чем у детей контрольной группы. Показатели переключаемости внимания у групп А и Б при выполнении данной методики достоверно различаются в пользу контрольной группы, что говорит о трудностях для детей с ГРДВ изменить направленность своего внимания с одних объектов на другие, а следовательно, о дефиците переключаемости внимания.

Выводы.

1. Проведенное исследование детей 9–11 лет, страдающих ГРДВ, показало у них отставание в степени концентрации, устойчивости, распределения, объема и переключаемости внимания по сравнению с успевающими сверстниками без диагноза.

2. Утомление в результате выполнения нескольких чередующихся заданий, отражающих разные свойства внимания у детей с ГРДВ наступает быстрее, чем у детей без диагноза. Это проявляется в более сильном снижении устойчивости и концентрации внимания к концу исследования.
3. Утомление по ходу выполнения заданий у детей с ГРДВ отражается в первую очередь на концентрации внимания, в то время как дети без диагноза в результате утомления замедляют деятельность, изменяя стратегию выполнения, но сохраняя концентрацию на том же уровне.

Исходя из полученных данных рекомендуется во время коррекционно-развивающей работы с детьми, страдающими ГРДВ, использовать методики, направленные на развитие всех основных свойств внимания, уделяя достаточное количество времени каждому из них. Помимо этого рекомендуется учитывать более низкий энергетический потенциал таких детей и проводить занятия в небольших временных промежутках, давая больше времени на восстановление.

Литература

1. *Правило Е.С.* Патопсихологическая диагностика гиперактивного расстройства с дефицитом внимания у детей дошкольного возраста: учебное пособие. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2014.
2. *Petersen S.E., Posner M.I.* The Attention System of the Human Brain: 20 Years After // *Annu Rev Neurosci.* 2012, Jul. Vol. 21(35). P. 73–89.
3. *Tomasi D, Volkow N.D.* Functional connectivity of substantia nigra and ventral tegmental area: maturation during adolescence and effects of ADHD // *Cereb Cortex.* 2014.

Особенности гностической сферы у слабослышащих детей младшего школьного возраста: клинический случай

***Блинова К.В.,
Суркова А.А.,
Запесоцкая И.В.***

Вопрос об онтогенетических механизмах восприятия ребенка с нарушением слуха является очень актуальным вопросом. Выделение этапов развития, понимание механизмов формирования познавательной сферы необходимы для обучения таких детей.

Нарушение слухового анализатора предполагает перестройку всего своеобразия в мире ощущений слабослышащих детей, так как у них имеются затруднения в восприятии звуков, речи взрослых, тормозящие своевременное развитие познавательной и речевой сфер детей. В свою очередь это приводит к дефициту эмоционального общения с родителями, трудностям в восприятии отдельных частей предметов и построении целостного образа, другими словами, к снижению сенсорной интеграции [2].

Известно, что дети с нарушением слуха чаще используют зрительный анализатор для ориентировки в мире. Так, зрительные ощущения и восприятие становятся ведущими в познавательной деятельности ребенка.

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебная деятельность [1]. Следовательно, затрагивается вопрос обучения слабослышащих детей. В качестве решения предполагается рассмотрение развития морфофункциональной основы головного мозга и становления психических функций – в особенности познавательной.

Объектом исследования выступает гностическая сфера.

Предмет исследования – гностическая сфера у слабослышащих детей младшего школьного возраста.

Цель работы – исследование нейропсихологических проявлений гностических функций у слабослышащего ребенка младшего школьного возраста.

Исследование проводилось при помощи нейропсихологических проб: зрительный гнозис – «Реальные изображения», «Наложённые изображения», «Зашумленные изображения», «Химеры»; слуховой гнозис – «Оценка ритмических структур»; зрительно-пространственный гнозис – «Бочка и ящик», «Буквы», «Самостоятельный рисунок», «Копирование»; тактильный гнозис – «Проба Ферстера», «Локализация прикосновений», «Схема тела»; лицевой гнозис – «Узнавание известных личностей по фотографиям».

Количественные характеристики проб в баллах по Л.Н. Глозман: от 0 до 3 баллов, где 0 – отсутствие ошибок; 1 – одна, две ошибки, при возможности к самостоятельной корректировке своих действий; 2 – ошибки умеренной тяжести без возможности самокоррекции; 3 – отсутствие правильных ответов.

В соответствии с данной шкалой оценивания были выделены 3 группы (уровня) выполнения проб:

1. высокий – не допускает ошибок при выполнении;
2. средний – допускает ошибки;
3. низкий – не дает ни одного правильного ответа.

В данном исследовании рассматривается клинический случай слабослышащего ребенка И. 9 лет.

Исследование проводилось на базе ОКОУ «Школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. Курска.

На момент исследования в месте, времени ориентирован. Контактен. На вопросы отвечает охотно, развернуто. Высокая концентрация внимания на заданиях. К исследованию относится заинтересованно. Настроение доброжелательное. Эмоциональные реакции адекватны ситуации. Инструкции выполняет и понимает без затруднений. Диагностика профиля латеральной организации выявила праворукость.

Проведение проб на предметный гнозис. В методике «Реальные изображения», «Наложённые изображения», «Зашумлённые изображения», «Химеры» названо все верно, уровень выполнения высокий. В методике «Незавершённые изображения» уровень выполнения низкий: называет один предмет, с подсказкой называет еще 2.

Пробы на зрительно-пространственный гнозис. В самостоятельном рисунке дома и человека наблюдается прорисовывание мелких деталей, выполнение в двумерном пространстве на среднем уровне. При рисунке куба не соблюдены пропорции, неверно указывает невидимые линии, несколько раз штриховкой рисует линии, что соответствует среднему уровню. Копирование рисунка было без учета размера нарисованной фигуры.

Цветовой и цифровой гнозис сформирован. Исследование буквенного гнозиса выявил высокий уровень выполнения. Геометрические фигуры указывает верно. В пробе «Бочка и ящик» верно указывает и называет расположение предметов относительно друг друга (высокий уровень выполнения).

Лицевой гнозис сформирован, пробы выполнялись в быстром темпе, картинки соотносились с названиями верно.

Пробы на *акустический гнозис и слухо-моторную координацию.* При оценке и воспроизведении простых и акцентированных ритмических структур наблюдалось ухудшение оценки ритмов при увеличении сложности ритмической структуры с персеверацией первой структуры, что соответствует среднему уровню выполнения.

Сомато-сенсорный гнозис. Пробы на локализацию прикосновения и ее проекцию на рисунок, а также на соматогнозис находится на высоком уровне выполнения, не вызывает затруднений.

Выводы. На момент исследования были выявлены следующие нейропсихологические проявления гностической деятельности: трудности в формировании целостной интеграции образов при интерпретации сюжетных картин и предметного гнозиса. Несформированность зрительно-пространственного гнозиса. Сформированы цветовой, цифровой, лицевой и соматогнозис. Такие данные могут быть связаны с невозможностью своевременного формирования целостного образа предмета, а трудности в копировании, самостоятельном рисунке куба обусловлены недостаточной ориентировкой в пространстве в связи с нарушением морфофункциональных звеньев слухового анализатора.

Литература

1. Белова О.А., Плотникова Н.А., Агарвал Р.А. Психофизиологические особенности социального статуса первоклассников с нарушенной и нормальной слуховой функцией // Здоровье и образование в XXI веке. 2013. С. 89–95.
2. Боркис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М.: ВЛАДОС, 2004.

Развивающий и прогностический потенциал игры младших школьников «Тише едешь – дальше будешь»

Борисова О.М.

С 2011 г. мы изучаем переход от игровой деятельности к учебной. За это время мы изучили репертуар игр младших школьников, особенности этих игр, успех в разыгрывании игр и его связь с успехом в учебной деятельности. Эти исследования идут параллельно диагностической работе, проводимой в классах начальной школы.

На протяжении вот уже более десяти лет в первых классах нашей школы проводится скрининг первых классов, разработанный Е.А. Екжановой. По результатам скрининга дети распределяются по группам: в первую группу входят дети, показавшие высокие результаты и выполнившие без ошибок все задания; во вторую – дети, выполнившие все задания с небольшими ошибками; в третью – дети, выполнившие не все задания и совершившие несколько ошибок; и в четвертую группу входят дети, совершившие грубые ошибки в заданиях или выполнившие меньше половины заданий. Год от года мы наблюдаем следующую динамику: все меньше становится детей, относящихся к первой (сильной) группе, и все больше становится детей, относящихся к третьей группе (группа риска) и четвертой группе (группа экстрараиска) (см. диаграмму на рис. ниже). Возможно, увеличение численности детей в 3-й и 4-й группах происходит за счет прихода в школу детей с ОВЗ.



Скрининг является срезом некоторых умений и состояний личности ребенка. Его результаты ориентируют психолога на те или иные направления работы с ребенком и с классами в целом.

В качестве мероприятий по адаптации в нашей школе мы используем подвижные игры с правилами, основываясь на результатах магистерского исследования «Игры младших школьников», проведенного нами в 2011–2012 гг. В исследовании принимали участие школьники 2–4-х классов. В результате исследования были сделаны следующие выводы.

1. Репертуар игр современных городских школьников разнообразен и насчитывает около 100 различных игр.
2. По результатам нашего исследования, младшие школьники предпочитают подвижные игры с правилами другим играм.
3. В каждой из подвижных игр с правилами содержатся свои вызовы – и это привлекательная для ребенка сторона игр. Дети стремятся к самоопределению, ищут границу собственных возможностей (как физических, так и социальных умений), а потому они намеренно и многократно варьируют одну и ту же игру, строят различные комбинации вызовов и пробуют на них ответить. Только так они могут определить границу и баланс между желаемым и возможным, выявить самих себя.

Одной из самых популярных игр у школьников была игра «Тише едешь – дальше будешь». Проведение эксперимента с этой игрой в 2015–2016 учебных годах среди школьников 2–4-х классов позволило выявить ее прогностическую ценность и сделать следующие выводы.

1. Дети, часто или постоянно нарушающие правила игры, не успевают по нескольким предметам школьной программы.
2. Учащиеся, часто или постоянно соблюдающие правила игры, успешны в учебе (имеют оценки 4 и 5 по большинству предметов школьной программы).
3. Успех в этой игре (ситуация, когда участник игры становится водящим) не связан с успехом в учебе.

Проводя исследование, мы отметили, что игра «Тише едешь – дальше будешь» имеет прогностическую ценность. Дети, которые чаще других нарушают правила игры – это неуспевающие учащиеся. Если в серии игр ребенок не смог начать соблюдать правила игры, то и в учебной деятельности у него не было улучшений. Если же ребенок в серии игр от игры к игре начинал соблюдать правила и нарушал их реже, чем соблюдал, то и в учебе ему удавалось преодолевать некоторые трудности. Дети настолько принимают игру «Тише едешь – дальше будешь», что продолжают в нее играть вплоть до 4-го класса.

По инициативе МГППУ (факультет юридической психологии) с сентября по конец декабря 2017 г. в нашем комплексе для адаптации первых классов проводились раз в неделю народные игры. Мы решили посмотреть, как народные игры влияют на адаптацию первоклассников к школе. В эксперименте приняли участие шесть первых классов – в четырех классах проводились народные игры, в двух – игра «Тише едешь – дальше будешь». По результатам наблюдения и экспертных оценок

учителей, работающих в этих классах, мы отметили следующие ключевые моменты, представленные в таблице.

Какие игры проводились	Среднее время адаптации детей	Социальная компетентность детей	То, что служит ориентиром в школе	Инициативность
Народные	2 месяца	Средняя	Взрослый, оценка за работу	От низкой до высокой
«Тише едешь»	2–4 месяца	От низкой до высокой	Процесс (игра, учеба, общение)	От средней до высокой

Такие результаты позволяют сделать вывод о том, что в проводимые мероприятия по адаптации первоклассников к школе можно включать разыгрывание игр как на динамических паузах, так и в качестве отдельных занятий с детьми в урочное и неурочное время, так как игры помогают детям быстрее и гармоничней войти в школьную жизнь.

В 2018 учебном году в нашем комплексе был открыт класс, в котором обучаются только дети с ТНР (тяжелое недоразвитие речи). Адаптация к школе у этих детей проходит с большим трудом. Им трудно выражать свои желания и осуществлять вербальную коммуникацию как друг с другом, так и со взрослыми. У них высокая истощаемость, быстрое переключение внимания, низкий уровень самоконтроля.

Мы решили и в этом классе, наряду с другими адаптационными мероприятиями, проводить с детьми игру «Тише едешь – дальше будешь» на динамических паузах. В игре все дети нарушали правила. Когда кому-то удавалось стать водящим, остальные, как правило, расстраивались. Игра постоянно контролировалась взрослым, так как дети, выбывшие из игры, брали на себя функцию водящего, что приводило к ссорам и прекращению игры. В классах без детей с ОВЗ, по результатам исследования, к 7–10 игре дети уже самостоятельно могут проводить игру, без участия взрослого, так как соблюдаются правила большинством участников и дети понимают суть игры. Именно количество детей, соблюдающих правила игры, является решающим для нее. Если соблюдающих правила больше половины участников, игра продолжается, если меньше, – игра разваливается. У игры есть еще одна интересная особенность: если водящим стал ребенок, который в игре нарушал правила, но этого не заметил предыдущий водящий, то, когда он сам водит, другие участники позволяют себе нарушать правила и спорить с ним. Если же водящим стал участник, соблюдавший правила игры, то, когда этот ребенок водит, другие стараются соблюдать правила и с водящим не спорят. Таким образом, игра, как зеркало, отражает поведение ребенка в игре и сталкивает его с отражением своего поведения. К некоторым водящим порой присоединяются помощники (это, как правило, дети, которые боятся вступить в игру), и если водящий принимает их помощь, то он теряет авторитет в глазах других детей; если он действу-

ет самостоятельно и не обращает внимание на их слова, то авторитет такого ребенка усиливается.

Разыгрывание игры «Тише едешь – дальше будешь» в классе детей с ТНР еще раз наглядно показало, что, не пройдя до конца такой этап развития, когда ведущей деятельностью была игровая, ребенку трудно войти в новую деятельность – учебную. И это надо учитывать при разработке адаптированных программ обучения.

Литература

1. *Борисова О.М.* Выполнение учебных заданий детьми-водящими и выбывающими в играх с правилами в младшем школьном возрасте // Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XV городской научно-практической конференции [с международным участием] / Ред. В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Е.Н. Задорина [и др.]. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2016. С. 22–24.
2. *Борисова О.М.* О программах адаптации первоклассников к школе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы в психологии и педагогике. 2016. № 3 С. 67–76.
3. *Борисова О.М.* Развивающий потенциал игр младших школьников // Молодые ученые столичному образованию. Материалы XII Городской научно-практической конференции [с международным участием]. М.: ГБОУ ВПО МГППУ. 2013. С. 10–11.

Связь коммуникативных универсальных учебных действий и психологического благополучия у учащихся вторых классов

Броварец Д.Ю.

На данный момент для обучающихся, по причине постоянно увеличивающегося количества информации, которую им необходимо усвоить к моменту выпуска из общеобразовательного учреждения, становится особенно важным освоение универсальных учебных действий, дающих им возможность самостоятельного получения новых знаний и умений, а не только усвоения или запоминания конкретного объема, определенной суммы знаний. И именно развитие коммуникативных способностей обучающихся младшего школьного возраста на современном этапе развития социальных отношений становится одной из наиважнейших проблем. Младший школьный возраст и является тем самым возрастным периодом, который благоприятен для формирования коммуникативного компонента универсальных учебных действий. В то же самое время эмоциональное благополучие обучающихся оказывает положительное влияние на их психическое здоровье, успеваемость, познавательную деятельность и физическую активность.

В отношении обучающихся младших классов педагогами постоянно сознательно строятся деловые отношения, а личные отношения, кото-

рые возникают на основе личных симпатий и привязанностей обучающихся, как правило, складываются стихийно. Изучение взаимосвязи коммуникативных универсальных учебных действий и психологического благополучия у обучающихся начального звена общеобразовательного учреждения выходит на первое место в данном аспекте.

В психолого-педагогической литературе довольно подробно рассматриваются вопросы формирования эффективной коммуникации и эмпатийных навыков и проблемы развития коммуникативных способностей.

В связи с этим представляется актуальным проведение исследования на предмет выявления взаимосвязи между коммуникативным компонентом универсальных учебных действий и психологическим благополучием у детей в начальной школе.

Теоретической основой исследования послужили уровневые концепции психического здоровья Б.Д. Братуся, О.С. Васильевой и Ф.Д. Филатова; труды Ю.А. Александровского, М.С. Роговина, С.Б. Семичова, В.Я. Семке; а также исследования Томской школы по изучению психической ригидности (Т.Г. Бохан, Э.В. Галажинский, Г.В. Залевский) Проблема эмоционального благополучия рассматривается в работах М.Э. Боцмановой, И.В. Дубровиной, Э.Г. Ландау, Н.С. Лейтес, Л.И. Ларионовой, А.М. Матюшкина, В.И. Панова и др.

Исследовательская работа велась МБОУ «Гимназия № 11» Московской области, г. Балашихи, мкр. Железнодорожный. В анализе использовались материалы обучающихся 2–3-х классов начальной ступени общего образования.

В процессе исследования использовались следующие психодиагностические методики: диагностические методики – методика «Ковер» Овчаровой Р.; методика «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Пиаже; Флейвелл, 1967); методика «Шкала субъективного благополучия» (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.); диагностика особенностей совладания ребенка со сложными ситуациями «Человек под дождем» (Романова Е., Сытько Т.).

Полученные результаты подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что существует взаимосвязь между коммуникативными УД и психологическим благополучием у детей младшего школьного возраста.

Полученные данные позволяют сделать предварительные выводы о наличии статистически значимых различий между коммуникативными УД и психологическим благополучием у детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. М., 2000.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 2012. 304 с.
3. Боцманова М.Э., Захарова А.В. Показатели и уровни рефлексии в оценке и самооценке качеств личности в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии. 1983.

4. *Бохан Т.Г.* Стресс и стрессоустойчивость: опыт культурно-исторического исследования / Т.Г. Бохан. Томск: Иван Федоров, 2008. 267 с.
5. *Васильева О.С., Филатов Ф.Р.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 352 с.
6. *Дубровина И.В.* Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 117.
7. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г.В. Залевского. Томск: Изд-во Томского государственного университета, 1999. 154 с.
8. *Ландау Э.* Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. М., 2002.
9. *Ларионова Л.И.* Психологическая структура интеллектуальной одаренности: Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. Т. 2. М., 2007. С. 228.
10. *Лейтес Н.С.* Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 9–18.
11. *Матюшкин А.М.* Одаренность и творчество. Учителю об одаренных детях. М., 1997.
12. *Панов В.И.* Одаренность как проблема современного образования // Психология сознания: современное состояние и проблемы. Материалы I Всероссийской конференции. Самара, 2007. С. 472–484.
13. *Роговин М.С., Залевский Г.В.* Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. Томск, 1988. 234 с.
14. *Семичов С.Б.* Предболезненные психические расстройства / С.Б. Семичов. Л: Медицина, 1987. 184 с.
15. *Семке В.Я.* Основы персонологии. М: Академический Проспект, 2001. 476 с.

Становление управления поведением у детей младшего школьного возраста¹

***Буркова С.А.,
Меренкова В.С.,
Широкова И.В.***

Младший школьный возраст характеризуется активным освоением новых понятий и возникновением метакогнитивного осознания [2]. Именно в этот период закладываются основы нравственности, формируются привычки и модели поведения. Придя в школу, первоклассник начинает осуществлять общественно важную деятельность, что ставит его на новую позицию в отношении со всем окружением. Начинают определяться отношения ребенка к себе, самооценка, в семье, в школе и вне школы. Важно отметить, что в этот период не только происходит личностное становление ребенка, но и продолжается активное анатомическое и физиологическое формирование организма. К младшему

¹ Работа поддержана грантом РФФИ 18–013–00323.

школьному возрасту продолжает серьезно совершенствоваться работа головного мозга. Происходит морфологическое и функциональное созревание лобных отделов и их связей с другими структурами головного мозга, что, в свою очередь, обеспечивает возможности для развития произвольных процессов, управления целенаправленными произвольными поведенческими реакциями, для разработки стратегии и выполнения программ действий, обеспечивающих успешность интеллектуальной деятельности. При этом данная регуляторная мозговая система, обеспечивающая программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей возраста 6–7 лет еще не завершила своего формирования, ее развитие состоится лишь к 12 годам. Можно предположить, что именно поэтому такие особенности, как легкая отвлекаемость, повышенная эмоциональная возбудимость, невозможность долгое время усидеть на одном месте и тем более долго сосредотачиваться на каких-либо объектах или явлениях окружающей действительности, характерны для младших школьников.

Одним из наиболее важных показателей зрелости мозговой структуры является тормозный контроль. Именно тормозный контроль включает в себя самоконтроль, заключающийся в подавлении определенного типа поведения, и интерференционный контроль, состоящий в обеспечении селективного внимания и когнитивного торможения. И именно он отвечает за когнитивное торможение и подавление определенного типа поведения, а также обеспечивает функции, связанные с изменением поведения, в частности, в сторону управления поведением в ходе учебной деятельности и управления познавательными психическими процессами.

В связи с вышесказанным, нами было спроектировано исследование, основной целью которого является описание особенностей становления психофизиологических процессов управления поведением на разных возрастных этапах и в том числе в младшем школьном возрасте.

В исследовании приняли участие младшие школьники (128 первоклассников, средний возраст которых составил $7,9 \pm 0,4$ года). Для достижения поставленной цели исследования были применены следующие методики: тайм-тест (компьютерный вариант программы комплексной рефлексометрии); компьютерный тест «Интерференция» (Разумникова О.М.) [3]. Рефлексометрические измерения проводились и обрабатывались по методике РеБОС (автор Е.Г. Вергунов) в программной реализации И.С. Черникова (версия программы 2.1) [1].

В качестве метода оценки тормозного контроля детей изучаемого возраста применялась оценка простой и сложной сенсомоторной реакции. В первом случае ребенку предлагается реагировать однотипным действием, например, нажимать на клавишу на каждый предъявленный стимул. Затем, когда ребенок обучается такому действию, ему предлагают реагировать на все стимулы, кроме одного, выбранного экспе-

риментатором. В данном случае оценивается скорость выработки тормозного ответа, возможности нервной системы проявлять гибкость при взаимодействии с внешней средой. Для выполнения тормозной реакции необходимо наличие зрелых лобных долей, которые в онтогенезе созревают достаточно поздно, начало созревания в среднем происходит в возрасте 7 лет. Именно тормозные реакции лежат в основе произвольного и волевого реагирования и отвечают за планирование, регуляцию и контроль целенаправленного поведения.

Полученные в ходе нашего исследования данные подтверждают, что детям в младшем школьном возрасте свойственна отвлекаемость. Также показано, что младшим школьникам сложно выполнять задачи, связанные с торможением, так как для этого необходимо наличие зрелых лобных долей, которые только начинают свое созревание. Следовательно, изучаемый процесс в этом возрасте еще не сформирован.

Литература

1. *Каменская В.Г., Томанов Л.В.* Психофизиология развития интеллекта: теоретическое и экспериментальное исследование. СПб.; Елец, 2007.
2. *Николаева Е.И.* Психология семьи. СПб: Питер, 2013. 336с.
3. *Разумникова О.М., Савиных М.А.* Программный комплекс для определения характеристик систем зрительно-пространственной памяти: Авт. свид. 2016617675 от 12.07.2016.

О некоторых сторонах динамики психологического состояния современных школьников при переходе из начальной в среднюю школу

Вартанова Э.Г.

Общеизвестно, что процесс перехода из начальной в среднюю школу сопряжен с нарастанием психологических сложностей у обучающихся. Самыми распространенными негативными явлениями этого периода считаются снижение мотивации к обучению, эмоциональное неблагополучие, трудности в обучении и в отношениях с учителями и одноклассниками [1, с. 2]. А.М. Прихожан указывала на значимость совпадения перехода из начальной в среднюю школу с концом детства – относительно стабильного периода онтогенеза [3]. Таким образом, на этом этапе сходятся и возрастные изменения, и изменения некоторых параметров образовательной среды.

Мы предприняли попытку рассмотреть сложности, характерные для современных школьников, переходящих из начальной в среднюю школу. В качестве эмпирических данных использованы результаты мониторинга школьной адаптации обучающихся общеобразовательной московской школы. Всего в исследовании приняли участие четыре

класса по 25 обучающихся в каждом; общая численность выборки 100 человек, возраст испытуемых – от 10 до 11 лет. Испытуемым дважды предъявлялся комплекс диагностических методик: социометрия; опросник на выявление уровня учебной мотивации (методика М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой); тест-фильм Рене Жилия; проективная методика «Школьный путь» (модификация методики И.Л. Соломина «Жизненный путь»); авторская анкета «Отношение к переходу в среднюю школу», включавшая в себя пять вопросов о переходе в среднюю школу. Первое предъявление методик испытуемым осуществлялось в апреле 2018 г. в период обучения в четвертом классе, второе – в октябре 2018 г., в период обучения в пятом классе. Дополнительно были опрошены педагоги, работающие с классами в начальной и средней школе (всего 10 педагогов разной специализации). Педагогам предлагалось перечислить в свободной форме трудности, которые они наблюдают у обучающихся в период перехода из начальной в среднюю школу, и их собственные трудности в работе с классами в этот период. Опрос педагогов проводился разово.

В результате эмпирического исследования были получены данные, характеризующие динамику межличностных отношений в классе, учебной мотивации обучающихся, их эмоционального состояния, а также характерных трудностей в период адаптации школьников к пятому классу. Обобщенная картина результатов диагностики представлена на рис. 1.

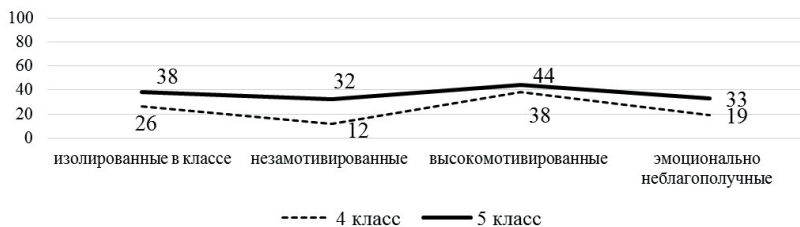


Рис. 1. Обобщенные показатели по результатам диагностики динамики психологического статуса обучающихся (%)

Из представленных данных видно, что с переходом в среднюю школу намечается негативная тенденция в межличностных отношениях младших подростков в классе. Увеличивается количество изолированных и отвергаемых учеников (с 26 до 38 %), фактических изменений состава классов при этом не происходило. Обнаружилась неоднозначная динамика уровня учебной мотивации пятиклассников по сравнению с четвертым классом. Возросло количество как незамотивированных (с 12 до 32 %), так и высокомотивированных учеников (с 38 до 44 %). Увеличилось количество эмоционально неблагополучных обучающихся (с 19 до 33 %). Обратим внимание на то, что в начале обучения в пятом классе, по нашим данным, каждый третий школьник переживает негативные эмоциональные состояния.

В опросе педагогов были получены данные о том, что основные трудности работы с пятиклассниками учителя видят в их недостаточной самостоятельности, в необходимости пошагового руководства классом на уроке, низком уровне некоторых или многих базовых учебных навыков, слабом понимании текстов, данных для самостоятельного прочтения. Учителя, таким образом, отмечают у пятиклассников сложности, сходные по внешней стороне со сложностями впервые поступающих в школу детей: сложности в самоорганизации и в осмыслении учебного материала.

На основании данных, полученных путем анкетирования обучающихся, было обнаружено, что в четвертом и пятом классах они используют разную терминологию в оценке перехода из начальной в среднюю школу. На рис. 2 представлены основные категории, которыми ученики пользовались, характеризуя свое отношение к переходу и ожидания от него.

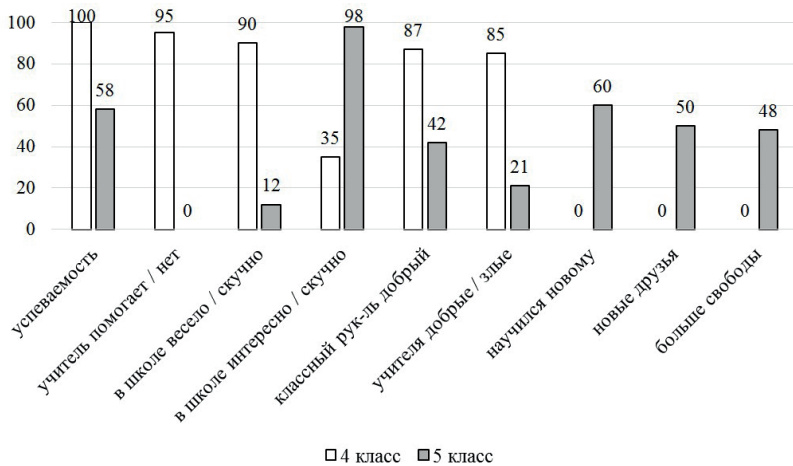


Рис. 2. Категории, использованные учениками четвертых и пятых классов для оценки изменений в процессе перехода из начальной в среднюю школу (частота встречаемости)

Как видно из этих данных, в период обучения в четвертом классе ученики описывают свои ожидания и отношение к грядущему переходу в среднюю школу, оперируя категориями «добрый»–«злой» (учитель, одноклассники, родители), «хороший»–«плохой» (урок, человек, результат), «поможет – не окажет помощь». Одно или несколько из этих описаний встретились не менее чем в 85 % анкет. В средней школе в ответах на ту же анкету школьники значительно реже используют перечисленные эпитеты (например, применяют их к оценке классного руководителя 42 % опрошенных пятиклассников и 87 % четвероклассников), зато фактически каждый использует понятие «интерес»: интересный/неин-

тересный урок, интересно/неинтересно узнать, общаться, делать (98 %). У пятиклассников многочисленными оказались также ответы, связанные с саморазвитием: «стану умнее», «научусь», «смогу» и проч. (60 %). Половина пятиклассников отметили появление новых дружеских отношений. Из указанного видно, что происходит переход к более рефлексивному восприятию школы. Ключевыми оказываются те стороны школьной жизни, которые имеют отношение к изменениям самого школьника.

Таким образом, изменения психологического состояния обучающихся при переходе из начальной в среднюю школу носят количественный и качественный характер.

Количественные изменения касаются уровня учебной мотивации (ее снижение, а в ряде случаев повышение), степени благополучия межличностных отношений в классе (увеличение количества низкостатусных обучающихся), распространенности эмоционального неблагополучия.

Качественные изменения, по-видимому, отражают процессы, связанные не столько с обучением, сколько с взрослением. Не останавливаясь на широко известных фактах снижения мотивации и нарастания эмоционального неблагополучия обучающихся, переходящих из начальной в среднюю школу, обратим внимание, что динамика их психологического состояния не исчерпывается отношением к учебному процессу, педагогам, одноклассникам. В центре восприятия школы для пятиклассников оказываются собственные состояния, проблемы, касающиеся собственных интересов и изменений. Можно предположить, что в этот период происходит смена ценностно-смысловой стороны учебной деятельности. Мы рассматриваем это как отражение развития рефлексии ситуации перехода и отношений внутри учебной деятельности и возрастных преобразований, связанных с подростничеством.

Литература

1. Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 100–109. doi:10.17759/chp.2015110309
2. Саблина И.В. Психолого-педагогические особенности перехода детей из начальных классов в среднее звено школы // Концепт. 2013. № 2 (февраль). С. 71–75.
3. Прихожан А.М. Работа с родителями подростков (материалы к проведению родительских собраний в средней школе) // Вестник практической психологии образования. 2008. № 4. С. 92–100.

Анализ обоснования ответов первоклассников при решении задач на классификацию и аналогию

Вучичевич Б., Шумакова Н.Б.

Настоящая работа посвящена анализу ошибок первоклассников, которые они делают при выполнении интеллектуальных тестов. В исследовании приняли участие 102 первоклассника из двух школ г. Москвы. Мы использовали известную методику «Словесные субтесты» (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров) [2], созданную на основе стимульного материала Е.Ф. Замбацэвичене [3] и входящую в состав учебно-методического пособия ПДК («Психодиагностический комплекс») [1]. Методика состоит из четырех субтестов, соответствующих шкалам 1–4 теста структуры интеллекта Амтхауэра. Первая шкала проверяет общую осведомленность. Правильное выполнение задач остальных трех субтестов предполагает применение трех основных операций в структуре понятийного мышления: выделение сущностного признака/классификация (шкала 2), осознание закономерных связей между явлениями (шкала 3, задачи которой представлены в форме вербальных аналогий) и выделение класса (шкала 4) [4].

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Всем первоклассникам были прочитаны вопросы, на которые они отвечали устно. В соответствии с природой исследования всем был задан дополнительный вопрос «Почему?» для уточнения обоснования ответов по субтестам 2 и 3, хотя в оригинальном применении теста такой вопрос не предусмотрен. Анализ полученных нами ответов на вопрос позволил обнаружить, что дети, выбирая правильный ответ, либо не могут объяснить, почему он правильный, либо дают ответы, опираясь на основание, которое не соответствует полностью критерию, предусмотренному авторами теста.

В табл. 1 представлены ошибочные объяснения первоклассников на вопросы по субтесту 2, в котором нужно выбрать лишнее, неподходящее слово. Анализ показал, что, обосновывая свой выбор, первоклассники чаще всего прибегают к описанию понятия (предмета, вещи), способу его использования или действия с ним. Это соответствует данным Термана, а также Фейфела и Лорджа, которые показали, что до восьми лет большинство детей объясняют понятие через описание примера действия с ним [5].

Таблица 1
Объяснения правильных ответов первоклассников
на вопросы по шкале 2

Пример	Объяснения первоклассников
1. Тюльпан, лилия, <i>фасоль</i> , ромашка, фиалка	Еда/пища/продукт; в банке/в магазине
2. Река, озеро, море, <i>мост</i> , пруд	Не жидкий, из дерева; создан человеком; по нему переходим/едут машины

Пример	Объяснения первоклассников
3. Кукла, прыгалки, <i>песок</i> , мяч, юла	Рассыпается, мелкий; нельзя нести в руках; не играют дома
4. Стол, <i>ковер</i> , кресло, кровать, табурет	Низкий/плоский, нет ножек; внизу/под остальным; не стоит; не сидят/не поспишь
5. Тополь, береза, <i>орешник</i> , липа, осина	Есть плоды/орехи Это лес; это у белок
6. Курица, петух, <i>орел</i> , гусь, индюк	Летит/умеет летать; живет в горах/не в Москве; не дает молоко
В группе из пяти слов. 7. Окружность, треугольник, четырехугольник, <i>указка</i> , квадрат	Без углов; тонкая/плоская; объемная/плотная; Указывает
8. Саша, Витя, Стасик, <i>Петров</i> , Коля	Отчество; младше всех; все на А заканчиваются
9. <i>Число</i> , деление, сложение, вычитание, умножение	Не рисунок
10. Веселый, быстрый, грустный, <i>вкусный</i> , осторожный	Не профессия; не спорт; не активно; ничего не умеет; остальное глагол; остальное природа; но совет.

Еще интереснее показались детские объяснения ответов на вопросы по шкале 3. Ответы, представленные в табл. 2, показывают, что, хотя дети и выбирали правильный вариант ответа, они не руководствовались аналогией. Даже в некоторых ситуациях, объясняя свой правильный ответ неполным предложением («градусник измеряет температуру» вместо «часы измеряют время, а градусник измеряет температуру»), осталось непонятным, как первоклассник решил пример – используя аналогию или просто здравый смысл и общие знания.

Таблица 2

**Объяснения правильных ответов первоклассников
на вопросы по шкале 3**

Пример	Объяснения
1. Огурец / овощ = гвоздика / <i>цветок</i>	«Живое», «стоит на дворе как трава»
2. Огород / морковь = сад / <i>яблоня</i>	«Нужно», «там яблоки», «нет больше растений», «растет в саду»
3. Учитель / ученик = врач / <i>больной</i>	«Человек/ребенок/живой», «его надо лечить»
4. Цветок / ваза = птица / <i>гнездо</i>	«Там живет», «ей оно нужно», «это уже было» ¹
5. Перчатка / рука = сапог / <i>нога</i>	«Домик для ног», «не на голову одеваем сапог»

² Частью инструкции к этому заданию является пример: птица–гнездо = собака–?. Некоторые дети в качестве объяснения своего ответа на этот вопрос говорят, что это уже было.

Пример	Объяснения
6. Темный / светлый = мокрый / сухой	«Это противоположно»
7. Часы / время = градусник / температура	«Она внутри градусника», «градусник измеряет температуру»
8. Машина / мотор = лодка / парус	«Деталь/часть», «нужен лодке»
9. Стол / скатерть = пол / ковер	«Нет гвоздей на полу», «чтобы не было холодно ходить»
10. Стул / деревянный = игла / стальная	«Она такая»

Результаты анализа подтверждают уже много раз высказанное мнение о том, что тест интеллекта не дает полную информацию об уровне измеряемой им способности и о способе мышления, его своеобразии. В данном случае без уточняющего вопроса (а его нет в классических тестах интеллекта) все правильные детские ответы считаются вполне правильными, в то время как мы видим, что за правильным ответом могут стоять разный способ и разный уровень мышления ребенка. Таким образом, теряется драгоценная информация о качественном различии между детскими ответами, показывающая стиль детского мышления, критерий, которые ребенок использует при выполнении задач, а также характеристики стимулов, которые ему кажутся самыми важными, т.е. исчезает все, что показывает качество интеллектуальных операций испытуемого.

Больше чем полвека назад Сигел писал о том, что психологи не используют всю информацию, которую мог бы им дать тест интеллекта [6]. Он утверждал, что в тестах самое главное – общий счет, который говорит о том, что человек умеет, но он не дает возможность узнать как человек это делает и какой репертуар ответов у него есть. Также, чтобы расширить понимание интеллекта психологами и понять, как он развивается, Сигел предлагал делать анализ ошибок по тесту интеллекта и исследовать когнитивный стиль детей и взрослых. Уточняющий вопрос, который мы задавали первоклассникам в нашем исследовании, показывает, что, считая только правильные ответы, мы не можем уверенно определить даже то, что дети умеют. Хотя словесные субтесты и не предназначены для исследования качественных характеристик мышления, но, немного изменив процедуру исследования, включив в нее дополнительный вопрос, можно сравнивать критерии, приводящие к правильным ответам и неправильным ответам. Таким способом психолог может, хотя бы на шаг, приблизиться к пониманию интеллекта вообще и, что самое важное, интеллекта и мышления каждого конкретного ребенка.

Литература

1. Перселени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников: учеб.-метод. пособие. Абакан: АГПИ, 1990. 68 с.

2. *Переслени Л.И., Чупров Л.Ф.* Определение уровня развития словесно-логического мышления у первоклассников [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 154–157. Режим доступа: WorldWideWeb. URL <http://www.voppsy.ru/issues/1989/895/895154.htm>
3. *Чупров Л.Ф.* Исследование особенностей словесно-логического мышления детей (практическое пособие для психологов). М.; Черногоorsk: СМОПО, 2009. 62 с.
4. *Ясюкова Л.А.* Тест структуры интеллекта Амтхауэра. СПб.: ИМА-ТОН, 2007. 80 с.
5. *Feifel, H., Lorge, I.* Qualitative differences in the vocabulary responses of children // The Journal of Educational Psychology. 1950. № 41(1). С. 1–18.
6. *Sigel I.E.* How intelligence tests limit understanding of intelligence // Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development. 1963. № 9(1). С. 39–56.

Развитие учебной самостоятельности младших школьников: проблемы и решения

Зайцев С.В.

Одним из основных образовательных результатов нового ФГОС НОО является «формирование умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями». Умение учиться при этом понимается как «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [3, с. 27]. Такое умение ученика самостоятельно организовывать и осуществлять свою учебную деятельность мы называем *учебной самостоятельностью*.

Одним из структурных элементов любой деятельности, в том числе и учебной, является действие. Выделяют различные виды учебных действий. Поскольку основная характеристика учебной деятельности (Д.Б. Эльконин) заключается в изменении самого субъекта деятельности, то и учебные действия, входящие в ее структуру, мы предпочитаем рассматривать именно с субъектно-деятельностной позиции. С позиции субъекта деятельности в учении выделяются действия целеполагания, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Их еще называют основными или регулятивными. Таким образом, учебная самостоятельность есть умение самостоятельно выполнять основные учебные действия.

По нашему мнению, на пути успешного формирования учебной самостоятельности стоит несколько важных проблем, тесно связанных с общими проблемами развития и обучения, неоднократно раскрывавшимися в работах Л.Ф. Обуховой.

Одна из них заключается в *противоречии между свободой и необходимостью*. С одной стороны, ФГОС ставит целью развитие учебной самостоятельности, т.е. в известном смысле свободы учащихся, а с другой стороны, Стандарт, будучи «совокупностью норм и требований», сам выступает ограничителем этой свободы. Более того, любые обучение и воспитание неизбежно сопряжены с известным насилием, принуждением, ограничением ученика. Как тогда обеспечить разумное соотношение свободы и необходимости? Как управлять развитием свободы и самостоятельности учащихся?

В указанной выше проблеме кроется еще одно характерное противоречие. Это *противоречие между новыми образовательными задачами и сложившейся годами практикой обучения*. С одной стороны, новый ФГОС нацеливает учителя на воспитание в учащихся способности к саморазвитию, формированию у них учебной самостоятельности, а с другой стороны, многие учителя до сих пор находятся во власти давно укоренившейся практики подчинения, принуждения ученика. На протяжении многих лет профессиональная роль учителя заключалась в том, чтобы быть главным (если не сказать единственным) активным действующим лицом в классе. От ученика требовалось лишь умение следовать указаниям учителя, действовать по установленному образцу, аккуратно и точно исполнять его требования. Такая позиция учителя, возможно, способствует формированию учебной исполнительности, но никак не учебной самостоятельности школьников. Возникает вопрос: можно ли развивать у учащихся учебную самостоятельность привычными средствами подчинения и принуждения? И как обеспечить развитие учебной самостоятельности, не подавляя ее?

Вероятно, необходимо использовать иные средства управления. Это средства опосредованного управления, управления через создание соответствующей образовательной среды. Эта мысль не нова. Еще в начале прошлого века Л.С. Выготский писал: «Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом... Педагог, изменяя среду, воспитывает ребенка» [1, с. 83]. Роль среды в обучении и развитии ребенка известна давно, тем более она важна, когда речь идет о развитии его учебной самостоятельности. *Для развития учебной самостоятельности младших школьников нужна активная образовательная среда. Среда, которая стимулирует их к активному и самостоятельному осуществлению основных учебных действий.*

Очевидно, что это потребует существенного изменения профессиональной позиции учителя. Ему предстоит стать наблюдательным помощником и организатором процесса саморазвития учащихся. А это, в свою очередь, потребует от него овладения новой профессиональной компетенцией – умением создавать активную образовательную сре-

ду и управлять ей в целях обучения и развития учащихся. Как пишет Л.С. Выготский: «На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором» [1, с. 360].

Нет лучшего способа обнаружить многообразие индивидуальных различий учащихся, чем предоставить им возможность действовать самостоятельно, по своему усмотрению. В этом смысле самостоятельность и есть способность поступать, исходя из своего собственного (т.е. индивидуального) образа мыслей, чувств, действий. Таким образом, ориентация на развитие у детей личностной и учебной самостоятельности неизбежно потребует от учителя ведения кропотливой индивидуальной работы с каждым ребенком. И здесь мы сталкиваемся еще с одним характерным противоречием – с противоречием между единством и разнообразием, а точнее, *между инвариантностью учебной программы и вариативностью индивидуальных особенностей учения школьников, для которых эта программа предназначена.*

Инвариантность учебной программы провоцирует учителя вести обучение вопреки индивидуальным различиям учащихся, ориентироваться на так называемого «среднего ученика», использовать давно известные средства единообразного обучения – фронтальный урок, обучение по образцам и др.

Исходя из традиционно принятой роли быть главным организатором и управителем деятельности учащихся в классе, учитель пытается осуществить индивидуализацию на основе своей профессиональной активности. Однако даже у опытного учителя не хватит активности, чтобы обеспечить индивидуальный подход к каждому ученику. Кроме того, у учителей нет ясного понимания, какие именно индивидуальные особенности учащихся нужно использовать в обучении и как их использовать.

По этим причинам сложившаяся практика школьного обучения характеризуется, на наш взгляд, двумя особенностями. Во-первых, индивидуализация, если и осуществляется, то по отношению лишь к отдельным (как правило, отстающим, проблемным) ученикам, либо к отдельным категориям учащихся, что, строго говоря, индивидуализацией не является. Во-вторых, среди всего многообразия индивидуальных особенностей учащихся учитель обычно выделяет и использует лишь уровень их учебной успеваемости.

Разрешение противоречия между единством и разнообразием возможно, на наш взгляд, лишь на пути обеспечения многообразия в единстве. Внутри единства пространства школы, класса, учебной программы важно создать широкое разнообразие возможностей для различных вариантов действия учащихся. Иными словами, речь идет о создании вариативной образовательной среды. Такая среда предоставляет учащимся возможности, с одной стороны, действовать в соответствии

со своими индивидуальными особенностями, предпочтениями, а с другой – проявлять свою личную активность, в частности, свою индивидуальную учебную избирательность.

Правда, в этом случае учителю необходимо овладеть иным типом индивидуализации, а именно, индивидуализацией на основе личной активности учащихся. При такой индивидуализации учитель создает наилучшие условия для проявления индивидуальной учебной избирательности каждого ученика в рамках реализации единой учебной программы. Каждый ученик при этом, исходя из своих индивидуальных предпочтений, осуществляет свой самостоятельный и осознанный выбор.

От учителя также потребуется овладеть новой профессиональной компетенцией – умением управлять ситуацией выбора. Средства и методы такого управления изучаются и разрабатываются нами на протяжении последних лет. Результаты этой работы постепенно складываются в технологию обусловленного выбора.

На основании проведенного нами теоретического анализа различных подходов к характеристике индивидуальных особенностей учащихся и одновременно попытки выработать инструментальное (т.е. удобное в практическом использовании учителем) понятие, мы определили индивидуальные особенности учения как «устойчиво предпочитаемые учащимися индивидуальные способы выполнения учебных действий в типовых образовательных ситуациях» [2, с. 49].

Итак, развитие учебной самостоятельности школьников нужно осуществлять посредством создания вариативной образовательной среды, предоставляющей учащимся на выбор различные средства и способы выполнения основных учебных действий.

Исходя из сделанных нами выводов, можно констатировать, что для развития учебной самостоятельности младших школьников необходимо создать активную и вариативную образовательную среду, т.е. среду, которая:

1. стимулирует их к активному и самостоятельному осуществлению основных учебных действий;
2. предоставляет учащимся на выбор различные средства и способы выполнения основных учебных действий.

Примером создания такой среды на одном отдельно взятом уроке может служить разработанная нами модель урока «Самоучка». Главная его особенность заключается в том, что за время урока каждый учащийся самостоятельно и последовательно осуществляет все основные (регулятивные) учебные действия – от планирования своей учебной работы до оценки ее результатов. При отборе средств и способов выполнения основных учебных действий мы опирались на хорошо знакомые учителям и младшим школьникам формы работы, а также на описанные в целом ряде научных исследований стили учения.

На каждом этапе урока (этапе осуществления учебной деятельности) каждому ученику предлагаются на выбор различные средства и способы выполнения учебных действий. Так, на этапе планирования он может выбрать для себя одну из предложенных стратегий учения, т.е. выбрать способ учения (индивидуально, в малой группе с одноклассниками или с учителем) и учебные средства (дидактический материал «Теоретик» или «Практик»). На этапе осуществления контроля ему предоставляется выбор способа контроля (самоконтроль, контроль одноклассника или контроль учителя) и средства контроля (контрольное задание или тест). Наконец, при оценке достигнутых результатов он может выбрать один из способов оценивания (самооценку, оценку одноклассника или оценку учителя), а также один или несколько критериев оценивания своей учебной работы.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.
2. *Зайцев С.В.* Создание вариативных развивающих ситуаций на уроках в начальной школе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 46–52.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.

Методические аспекты формирования коммуникативных УУД в младшем школьном возрасте

Захарова И.М.

Переход на новые ФГОС НОО обусловил изменения в методике преподавания предметов в начальной школе. Одним из требований к образовательным результатам младших школьников в начальной школе является формирование метапредметных образовательных результатов, включая коммуникативные универсальные учебные действия. В данной связи перед учителями начальных классов возникает проблема методического конструирования заданий для обучающихся, содержащих как предметную, так и метапредметную составляющие [3].

Следует отметить, что в настоящее время происходит апробация независимой оценки квалификации педагога на основе использования единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ). В целях формирования единого образовательного пространства разрабатывается единая модель аттестации учителей [1]. Выделена психолого-педагогическая компетенция, обеспечивающая готовность учителя к осуществлению профессионального действия, связанного с формированием универсальных учебных действия у обучающихся. Апробируется инструментарий (кейсы), позволяющий определить уровень сформиро-

ванности профессионального действия педагога, а именно формирование универсальных учебных действий у школьников [2].

Как показывают практика и результаты апробации типовых комплектов ЕФОМ, формирование УУД у школьников, разработка практико-ориентированных заданий для учеников вызывают ряд трудностей у педагогов. Учителя начальных классов научились определять вид универсального учебного действия, но не всегда точно могут формулировать критерии оценки метапредметного образовательного результата. Как следствие, оценивание качества выполнения заданий такого рода происходит без четко разработанных критериев учебной работы школьника. Трудности вызывают и формулировка задания или инструкции для учеников, конструирование бланка заданий. Данный тезис касается и оценки коммуникативных универсальных учебных действий.

Приведем пример и произведем анализ одного из заданий, разработанных учителями начальных классов, направленных на развитие (оценку уровня сформированности) коммуникативного универсального умения. Задание для младших школьников содержит текст, примерно на полстраницы, где описываются образ жизни и условия проживания Королевских пингинов. В тексте также представлены факты истребления данных животных браконьерами и т.п. Младшим школьником дается следующее задание (далее дословно): «Представь себя пингином и напиши от лица пингина обращение к браконьерам. В классе объявлен конкурс на лучшее обращение».

Авторы данного практического задания для обучающихся утверждают, что в результате выполнения этой работы у школьников будут развиваться умения из коммуникативной группы УУД, например, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами коммуникации.

Проанализируем данное задание на предмет соответствия формируемых умений школьников требуемым по ФГОС НОО образовательным результатам. Безусловно, что у данного задания имеется методический потенциал, однако он используется «вслепую», без педагогического анализа выполняемых учеником учебных действий. Попробуем выполнить один рефлексивный ход, поставим себя на место младшего школьника и определим порядок действий, который выполняет обучающийся в процессе данного задания.

Во-первых, ученику необходимо представить себя Королевским пингином. Допустим, ученик выполнил данную часть задания и представил себя пингином. Возникает сразу несколько вопросов, например таких как: «Что развивается у школьника в результате выполнения данного действия? Коммуникативные умения или нет?». Педагоги, как правило, утверждают, что развиваются воображение, эмпатия. Наверное, да, эмпатийные качества могут развиваться, но данной педагогиче-

ской задачи изначально не было. Несомненно, развитие воображения, чувства сопереживания также необходимы школьникам, но, как правило, подобные задания достаточно широко используются в условиях дошкольной организации. Другой вопрос: как проверить, насколько точно ученик выполнил данную часть работы и действительно представил себя животным (на 100 %; на 80 %...)? Зачем ему для развития умений коммуникации выполнять данное действие? Как видим, ответы на поставленные вопросы приведут к пониманию того, что разработка подобных практико-ориентированных заданий требует от учителя начальных классов рефлексивной позиции и выделения конкретных учебных действий, выполняемых учеником в ходе работы.

Во-вторых, следующее действие, которое нужно выполнить младшему школьнику, это составить обращение от лица пингвина к браконьерам, истребляющим данный вид животного. В методическом смысле не совсем понятно, зачем писать обращение от лица пингвина? В чем заключается смысл данного действия? Какое обращение сможет набрать наибольшее количество баллов? Видимо то, где школьники либо лучше других жалуются на негуманное отношение к себе (как к пингвину), либо, наоборот, то, где они в достаточной жесткой форме ругают браконьеров. Но скорее всего не эти результаты подразумевали разработчики этого задания.

Как видим, достаточно простой прием – постановка себя на место ученика и рефлексия учебных действий, которые выполняет ученик для достижения поставленной учителем цели, помогает понять, что задание для младших школьников сформулировано некорректно.

Попробуем переработать данное задание с позиции достижения методической задачи развития у младших школьников метапредметных коммуникативных УУД. Конкретизируем, как выяснили выше, что для развития у школьников умений вступать в коммуникацию вовсе не обязательно представлять себя пингином. Младший школьник может выбрать любую роль; например, написать обращение от своего лица как школьника, как горожанина (сельчанина), как представителя партии «Зеленых», как гражданина и т.п. Появляется первый критерий оценки обращения – это позиция школьника, которую он должен занять в процессе учебной работы, и ее удержание в ходе написания обращения.

Далее младший школьник может обратиться с выявленной в тексте проблемой истребления Королевских пингинов к разным людям и не обязательно браконьерам. Предоставим выбор школьнику: он может обратиться к одноклассникам, к жителям города (поселка), к директору школы, к родителям, к представителям бизнеса и т.д. Как видим, появляется второй критерий оценки конечного продукта – *стиль* обращения и его *содержание* зависит от того, к кому обращается человек.

Следующий этап методической работы учителя заключается в выработке и конкретизации критериев оценки выполненной учащимся работы. Кроме обозначенных выше двух критериев – позиции автора обращения и адресата обращения – существует и предметный критерий: орфография, например. Количество баллов зависит от выбранной шкалы: двухбалльной (выполнил/не выполнил); трехбалльной (выполнил полностью/выполнил частично/не выполнил). Количество баллов не имеет значения, важно, чтобы ученик понимал, за счет какого выполненного действия осуществляется прирост показателей в баллах. Учителю следует учесть, что чем больше шкала оценки (пятибалльная, десятибалльная и т.д.), тем «тоньше» должна быть дефиниция показателей по заданным критериям оценки выполненного задания.

Итак, выполнение задания, где младшим школьникам предоставляется выбор позиции, обозначает проявление самостоятельности и изменяет смысл выполняемой работы. Младший школьник начинает понимать, что форма, содержание и стиль обращения зависят от того, в какой позиции находится автор обращения и к кому он обращается. В данном случае в ходе выполнения данного задания у школьника формируются метапредметные коммуникативные результаты: умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации и владение монологической формой речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Таким образом, необходимо развивать методическую компетентность учителя в аспекте достижения метапредметных образовательных результатов (в данном случае коммуникативного УУД). В приведенном выше примере простой рефлексивный ход позволяет выделить учебные действия, совершаемые младшим школьником для выполнения задания, что позволяет учителю начальных классов более корректно формулировать учебную задачу.

Литература

1. Материалы всероссийской конференции «Общественно-профессиональное обсуждение хода внедрения и применения разработанной модели аттестации на основе использования ЕФОМ и типовых комплектов ЕФОМ для проведения аттестации учителей» [Электронный ресурс] //ФГБОУ ВО МГППУ. URL: <http://xn-e1aofx.xn-p1ai/additional/index.html?page=1/> (дата обращения: 03.12.2018).
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/> (дата обращения: 03.12.2018).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. Приказом от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357) [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 03.12.2018).

Связь родительской позиции и психологической готовности детей к школе

Кормакова Е.И., Ягловская Е.К.

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается системная характеристика психического развития ребенка старшего дошкольного возраста, которая включает в себя сформированность способностей и свойств, обеспечивающих возможность выполнения им учебной деятельности, а также принятие социальной позиции школьника. Это уровень психологического развития ребенка (6–7 лет), необходимый и достаточный для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Психологическая готовность к школе является важным результатом психологического развития дошкольника. Существует значительное количество исследований, направленных на выявление важнейших показателей такой готовности. Так, Л.И. Божович выделяет «внутреннюю позицию школьника» как основной критерий готовности к школе. Обсуждая проблему готовности к школе, Д.Б. Эльконин ставит на первое место сформированность предпосылок к учебной деятельности. К наиболее важным предпосылкам он относит умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослого, умение работать по образцу и некоторые другие. В своих работах Е.Е. Кравцова отмечает, что при характеристике психологической готовности детей к школе основной акцент необходимо сделать на роль общения в развитии ребенка. Автор выделяет три сферы общения: отношение к взрослому, отношение к сверстнику и отношение к самому себе, уровень развития которых определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности.

В литературе имеются данные, косвенно свидетельствующие о том, что стили родительского воспитания влияют на готовность к школе, так как некоторые из них негативно сказываются на качествах ребенка, обуславливающих успешность учебной деятельности. Например, в работе А.Я. Варги описаны три неблагоприятных для ребенка типа родительского отношения: симбиотический, авторитарный, эмоционально отвергающий. А.Е. Личко называет аномальными такие стили воспитания, как гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая

гиперпротекция, эмоциональное отвержение, жесткое обращение, повышенная моральная ответственность. У ребенка, воспитывающегося по принципу гиперопеки, возникают трудности с формированием произвольного поведения и развитием познавательной активности, не формируются познавательные интересы. При гиперопеке у ребенка практически отсутствуют: самостоятельность, инициативность, ответственность, способность к волевому усилию, произвольность поведения.

Вместе с тем данных, напрямую свидетельствующих о влиянии стилей родительского воспитания на психологическую готовность детей к школе, не так много. Представляется, что наиболее перспективным для изучения указанной проблемы будет выявление влияния позиций родителей по отношению к развитию ребенка. Данная проблема была освещена Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридоновым в статье «Выявление представлений родителей о развитии дошкольника», где авторами были выделены следующие позиции: «амплификация–акселерация», позволяющая определить способ воздействия родителей на развитие ребенка (учитывающая особенности возраста и содействующая их наиболее полной реализации либо направленная на ускорение развития и не считающаяся с возрастными особенностями ребенка); «активность–пассивность», характеризующая общую позицию родителей относительно развития ребенка (принятие необходимости своего активного участия в этом процессе либо отстранение от него).

Можно предположить, что дети, чьи родители занимают активную позицию, направленную на амплификацию развития, будут лучше подготовлены к школе по многим показателям, в сравнении с другими детьми. На проверку это предположения будет направлено специальное исследование, в котором примут участие 50 воспитанников подготовительных групп МБДОУ № 20 г.о. Мытищи и их родители. В исследовании будут использованы следующие методики:

1. опросник «Выявление представлений родителей о развитии дошкольника» Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова;
2. диагностическая программа по определению психологической готовности детей к школьному обучению (Н.И. Гуткина);
3. экспериментальная ситуация, позволяющая определить эмоциональное отношение детей к школе;
4. авторский опросник, выявляющий эмоциональные установки родителей относительно их обучения в школе.

Выявление связи родительских позиций относительно развития ребенка и готовности детей к школьному обучению позволит определить новые задачи профилактической работы с родителями.

Литература

1. *Гуткина Н.И.* Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. М., 1993, 1996.

2. *Пороцкая Е.Л.* Исследование особенностей позиции родителей по отношению к психическому развитию дошкольника // Психолог в детском саду. 2000. № 2–3. С. 204–2014.
3. *Пороцкая Е.Л., Спиридонов В.Ф.* Выявление представлений родителей о развитии дошкольника // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 31–39.

Представления современных родителей о психологической готовности ребенка к школьному обучению

Кочетова Ю.А., Сакаданова А.Э.

На современном этапе развития общества мы можем наблюдать, что родители детей дошкольного возраста имеют ошибочные представления о психологической готовности детей к школьному обучению. Многие из них полагают, что готовность к школе определяется лишь таким количественным показателем, как объем имеющихся у ребенка знаний, который, по их мнению, и является гарантией успеха и высокой успеваемости. Стремясь как можно раньше научить ребенка чтению, письму и счету, родители забывают о том, что ведущей деятельностью дошкольников является сюжетно-ролевая игра. По мнению Д.Б. Эльконина, пик развития сюжетно-ролевой игры наблюдается в возрасте именно 5–7 лет [1]. В рамках культурно-исторического подхода считается, что психика детей дошкольного возраста развивается именно в игровой деятельности, поскольку эта деятельность является ведущей. Под ведущей деятельностью понимается такая деятельность, «выполнение которой определяет формирование основных психологических новообразований человека на данной ступени развития его личности. Внутри ведущей деятельности происходит подготовка, возникновение и дифференциация других видов деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) [2].

В психологии развития и возрастной психологии проблема психологической готовности к школьному обучению занимает важное место и широко рассматривается в трудах как зарубежных, так и отечественных психологов. Так, например, Ст. Холл, Ф. Керн, Я. Йирасек и другие зарубежные психологи изучали проблему психологической готовности к школьному обучению в основном через призму развития интеллектуальных процессов у дошкольника. Уровень готовности к обучению в школе определялся через анализ когнитивной деятельности детей. К отечественным авторам, изучавшим проблему психологической готовности к школе, можно отнести Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Л.А. Венгера, Н.И. Гуткину и других. Они не отрицали, что развитие когнитивной сферы является крайне важным, но и не ограничивались только этим компонентом. Напротив, вопрос о психологи-

ческой готовности к обучению в школе в трудах представителей отечественной психологической школы был рассмотрен как многокомпонентный. Так, вслед за Л.С. Выготским при рассмотрении интеллектуальной готовности к школьному обучению, акцент делается не на объем имеющихся у ребенка знаний, а на особенности мышления. По мнению Л.С. Выготского, ребенок, готовый к школьному обучению, должен уметь дифференцировать и обобщать предметы и явления. В работах Л.И. Божович наиболее значимым компонентом становления личности детей признается мотивационная сфера. В этом же ключе рассматривается психологическая готовность к школе. Л.С. Божович выделяет мотивационный план как наиболее важный при определении готовности ребенка к школьному обучению. Были определены две группы мотивов: познавательные мотивы, а именно, «... познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [3] и социальные мотивы, связанные с «... потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему отношений» [3]. Кроме того, важным в оценке психологической готовности к школьному обучению является высокий уровень произвольности и речевого развития.

Следует отметить, что в вышеперечисленные компоненты, выделяемые отечественными психологами, не входит количественный аспект, характеризующий объем имеющихся у ребенка знаний и представлений, который родители обычно ставят на первое место в оценке уровня готовности к школе их детей. На практике мы можем наблюдать, что представления современных родителей о психологической готовности к школе формируются под влиянием средств массовой информации, которые, в свою очередь, не берут за основу существующие психологические знания по данной тематике, а руководствуются иными тенденциями. Кроме того, мы можем наблюдать, что прием в первые классы в наше время чаще всего осуществляется на основании тестирования, для успешного прохождения которого и дальнейшего зачисления требуется частичное знание школьной программы первого класса, что противоречит общепризнанным психологическим знаниям. Родители вынуждены отдавать детей в подготовительные центры, где дошкольники не могут реализовывать свою потребность в игровой деятельности, которая, как уже упоминалось выше, является ведущей на этом этапе онтогенеза. Детей обучают чтению и письму, что не является приоритетом в подготовке к школьному обучению. Такое ускорение детского развития было названо А.В. Запорожцем акселерацией. Акселерация ведет не к ускоренному и более качественному развитию ребенка, как могло бы показаться на первый взгляд, а, наоборот, к замедлению его развития и отставанию от возрастных норм. Такая тенденция обусловлена тем,

что ребенок, занимаясь деятельностью, отличной от ведущей, не может использовать весь потенциал социальной ситуации развития для гармоничного формирования личности.

К сожалению, родители пребывают в полной уверенности, что их дети будут полностью психологически готовы к школе, если будут знать алфавит и уметь считать, но зачастую неутешительные результаты диагностики детей приводят родителей в замешательство. Нужно подчеркнуть, что процесс подготовки к школе должен проходить естественным образом в комфортной домашней обстановке по пути амплификации, а не акселерации, т.е. по пути обогащения детского развития посредством наиболее полного проживания данного возраста. Ни в одном подготовительном центре не смогут сформировать социальные и познавательные мотивы ребенка, не научат понимать эмоции окружающих, не снизят уровень тревожности. Маловероятно, что детей научат обобщать и классифицировать, поднимут уровень восприятия, мышления и памяти. Все вышеперечисленные компоненты необходимы для формирования психологической готовности к школьному обучению.

Для выявления представлений родителей о психологической готовности к школьному обучению нами было запущено пилотажное исследование. Предметом исследования стали представления родителей о психологической готовности к школьному обучению, объектом – психологическая готовность к школьному обучению. Гипотеза исследования: представления современных родителей о психологической готовности к школьному обучению не соответствуют теории психологии развития. Для выявления представлений родителей нами была разработана анкета, состоящая из 30 вопросов. Родителям предлагается ответить, какой из аспектов психологической готовности к школе является наиболее важным, а какой – наименее. При этом следует отметить, что в анкету вошло описание не только действительно важных компонентов психологической готовности к школьному обучению, таких как сформированность мотивационной сферы, произвольного поведения, определенный уровень развития когнитивных и речевых процессов, но и описание наименее важных с точки зрения психологии компонентов, таких как знание алфавита, умение читать, считать и другие. Далее нами запланировано продиагностировать детей родителей, принявших участие в анкетировании, по методике Н.И. Гуткиной и сопоставить полученные данные. Предметом наших интересов является выявление связи между уровнем осведомленности родителей о психологической готовности к школе и результатами диагностики психологической готовности к школе их детей. Выборка исследования составит 150 человек, 100 из которых – мамы и папы, а 50 – их дети дошкольного возраста. Половина участников нашего исследования являются жителями города Москвы, а другая половина – жителями города Сочи. Нами запланировано срав-

нить представления мам и пап, жителей мегаполиса и небольшого города. После обработки результатов анкетирования нами запланировано реализовать заранее подготовленную программу просвещения по коррекции представлений родителей о психологической готовности к школьному обучению, после чего анкетирование будет проведено заново.

Настоящее исследование имеет высокую практическую значимость, поскольку результаты, полученные в ходе исследования, будут полезными для работы практических психологов. При подтверждении гипотезы станет очевидно, что в первую очередь необходимо работать с родителями с целью повышения уровня психологической готовности их детей к обучению в школе. Кроме того, данное исследование подтверждает необходимость написания литературы, нацеленной на широкий круг читателей, для формирования адекватных родительских представлений о психологической готовности их детей к школьному обучению.

Литература

1. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
2. Большой психологический словарь / Под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Москва., 2009.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Разработка и апробация инструмента для измерения математической самооценки у школьников

Лебедева Н.В., Вилкова К.А.

Самооценка оказывает влияние на деятельность личности, определяя ее развитие на протяжении всей жизни. В психологической науке процесс измерения самооценки является одним из ключевых. В предыдущих исследованиях были разработаны определения самооценки, подходы к ее теоретическому изучению, определены виды и уровни самооценки, а также созданы методики измерения.

В соответствии с теоретическими основаниями к изучению самооценки она может быть измерена в рамках двух подходов: 1) одномерная методика – самооценка представляет собой единый конструкт, 2) многомерная методика – самооценка – это сумма частных самооценок. Показано, что измерение самооценки как многомерной раскрывает человека с разных сторон, характеризуя и сильные, и слабые стороны личности (Marsh&Shavelson, 1985).

Так, Марш и Шавелсон разработали опросники Self-Description-Questionnaires (SDQs) для измерения самооценки как многомерного конструкта. Они выделили факторы высшего порядка (академические и неакадемические), в которые включены подфакторы (математическая самооценка, отношения со сверстниками и др.).

При рассмотрении самооценки как многомерного конструкта можно оценивать связь математической самооценки с достижениями по математике. Математическая самооценка определяется навыками, способностями и интересом к этому предмету. Как высокий уровень математической самооценки может приводить к высоким достижениям по математике, так и положительное или отрицательное ее изменение отражается на успеваемости. Следовательно, самооценка выступает предиктором образовательных результатов, так как связана с академическими достижениями (Ayodele, 2011).

Важным является тот факт, что самооценка формируется под влиянием ведущей деятельности, в школе в ее роли выступает учеба. Переход из начальной школы в среднюю также приводит к изменению самооценки. Таким образом, важно своевременно измерять математическую самооценку, чтобы поддерживать успеваемость учеников на достаточном уровне. В связи с отсутствием валидных и надежных измерительных инструментов для определения уровня математической самооценки в России необходимо разработать опросник.

В нашей работе мы ответим на три исследовательских вопроса:

- Какова факторная структура опросника?
- Каковы психометрические свойства опросника?
- Какова прогностическая валидность опросника?

Инструмент

Опросник для измерения математической самооценки основан на многомерной модели измерения самооценки (Marsh&Shavelson, 1985). SDQ II разработан для учащихся средней школы. Для адаптации был выбран один фактор – математическая самооценка. Опросник состоит из 8 утверждений, которые сформулированы в прямом и обратном ключе. Для выражения степени согласия с каждым утверждением используется пятибалльная частотная шкала Ликерта. Степень согласия ранжируется от минимума до максимума, где 1 – «нет, в большинстве случаев нет»; 2 – «реже чем, в половине случаев»; 3 – «примерно в половине случаев»; 4 – «чаще, чем в половине случаев»; 5 – «да, в большинстве случаев да».

Выборка

В выборку исследования вошли 316 пятиклассников из трех общеобразовательных школ республики Татарстан. Средний возраст учащихся – 11 лет ($SD = 0.33$), из них 56 % – девочки.

Процедура

Опросник предъявлялся учащимся в бумажном виде в форме рабочих тетрадей. Примерное время заполнения опросника – 20 минут. Участники были осведомлены о целях и задачах исследования, также заранее было получено информированное согласие родителей.

Анализ факторной структуры опросника

Согласно теоретическим предположениям, утверждения в разработанном опроснике образуют один фактор, который называется «матема-

тическая самооценка». Поэтому для подтверждения факторной структуры опросника мы использовали метод конфирматорного факторного анализа (КФА). В рамках КФА качество моделей проверяется при помощи следующих индексов (в скобках приведены пороговые значения): $\chi^2/df (\leq 3)$, RMSEA ($\leq ,08$), CFI ($\geq ,09$). Мы построили две модели: первая представляет собой полную версию опросника из восьми утверждений, во второй были удалены три утверждения. Индексы соответствия моделей эмпирическим данным приведены в табл. 1.

Таблица 1
Проверка качества построенных моделей

Модели	χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	RMSEA	CFI
Модель 1	87,88	20	4,4	0,10	0,83
Модель 2	7,73	5	1,5	0,04	0,99

Удель а качества построенных моделейелей эмпирическим данным приведены в сника иледующих индексов (в скобках приведены пороговые значения): я зуется утверждением используется сть учеников на до,4): 2, 6 и 8 (табл. 2).

Вторая модель имеет хорошие качества: индексы соответствия эмпирическим данным находятся в пределах пороговых значений. Таким образом, итоговая версия опросника по измерению математической самооценки состоит из пяти утверждений, которые образуют единый фактор, как и предполагалось в теории.

Таблица 2
Факторные нагрузки построенных моделей

	Утверждение	1	2	3	4	5	6	7	8
Стандартизированные факторные нагрузки	Модель 1	,62	,33	,40	,74	,51	,38	,54	,36
	Модель 2	,64		,39	,75	,49		,50	

Психометрические характеристики опросника

Психометрический анализ шкалы опросника показал, что утверждения опросника хорошо согласованы между собой, коэффициент надежности α Кронбаха = 0,7 (табл. 3). Это еще раз подтверждает, что разработанные утверждения измеряют единый конструкт. Средний балл по опроснику составил 18,28 ($SD = 4,38$). Опросник обладает трудностью чуть выше средней ($P = 0,73$), т.е. с его утверждениями скорее легко согласиться. Дискриминативность опросника выше 0,3 ($D = 0,45$), следовательно, опросник хорошо дифференцирует респондентов по уровню математической самооценки. При анализе на

различительное функционирование DIF (DifferentialItemFunctioning, критерий Mantel–Haenszel) не было выявлено утверждений, которые воспринимались бы респондентами из групп по-разному, в нашем случае мальчиками и девочками. Ответные категории шкалы достаточно равнонаполненные и работают правильно: уровень самооценки возрастает при переходе от одной категории к следующей.

Таблица 3

Общая характеристика теста

Параметры	Показатели
Количество утверждений	5
Максимальный балл	25
Минимальный балл	6
Среднее	18,28
Стандартное отклонение (<i>SD</i>)	4,38
Средняя трудность (<i>P</i>)	0,73
Средняя дискриминативность (<i>D</i>)	0,45
Коэффициент надежности альфа Кронбаха (α)	0,70
SEM	2,45

Прогностическая валидность опросника

Предыдущие исследования показали, что математическая самооценка связана с образовательными достижениями школьников (Ayodele, 2011). Поэтому для доказательства прогностической валидности опросника мы проверили, как баллы по математической самооценке связаны с результатами тестирования SAM (StudentAchievements' Monitoring). SAM основан на модели функционального развития Л.С. Выготского; согласно концепции теста выделяются 4 уровня освоения математики: нулевой, формальный, рефлексивный и функциональный. Тест SAM – валидный и надежный инструмент для измерения достижений по математике у школьников (Nezhnov, Kardanova, Vasilyeva, Ludlow, 2014).

В результате между уровнем математической самооценки учащихся и их образовательными результатами по математике была найдена статистически значимая корреляция ($r = 0,45; p \leq ,001$). Таким образом, мы можем утверждать, что разработанный опросник обладает прогностической валидностью: используя его, мы можем прогнозировать академические достижения школьников.

Заключение

Проведенный анализ подтвердил теоретически заложенную факторную структуру опросника: 5 утверждений образуют один фактор –

математическую самооценку. Данный опросник обладает удовлетворительными психометрическими характеристиками, утверждения воспринимаются мальчиками и девочками одинаково. Представлена его прогностическая валидность, а именно, прогнозирование академических достижений школьников по математике.

Таким образом, разработанный опросник по результатам апробации – валидный и надежный инструмент для измерения математической самооценки у школьников. Более того, он может быть полезен для исследования профориентации школьников, так как математическая самооценка связана не только с успеваемостью по математике, но и с интересом к этому предмету.

Литература

1. *Ayodele O.J.* Self-concept and Performance of Secondary School Students in Mathematics // Journal of Educational and Developmental Psychology. 2011. Т. 1. № 1.
2. *Marsh H.W., Shavelson R.* Self-concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure // Educational Psychologist. 1985. Т. 20. № 3.
3. *Nezhnov P., Kardanova E., Vasilyeva M., Ludlow L.* Operationalizing Levels of Academic Mastery Based on Vygotsky's Theory: The Study of Mathematical Knowledge // Educational and Psychological Measurement. 2015. Т. 75. № 2.

Самооценка и самоуважение у младших школьников из семей с различными детско-родительскими отношениями

Собчук Е.В., Гурова Е.В.

Гармоничные детско-родительские взаимоотношения определяют все последующее психическое развитие ребенка, а также являются важной основой для формирования здорового самоуважения, адекватной и высокой самооценки у ребенка. При этом современные родители не всегда готовы брать на себя ответственность за особенности самоуважения и самооценки ребенка. Именно семейные взаимоотношения – это база для взаимодействия ребенка с другими людьми, формирования у него системы оценок как собственных особенностей, поведения и качеств, так и их соотношения с другими и своего значения в окружающей ребенка среде. В младшем школьном возрасте ребенок на практике осваивает модели поведения, усвоенные во взаимодействии с самыми близкими взрослыми; и вариативность поведения ребенка зачастую бывает определена уровнем его самоуважения и самооценки. Одной из характеристик детско-родительских отношений являются родительские директивы. Эти высказывания являются специфическим средством реализации отноше-

ния родителей к ребенку. По сути, это своеобразное родительское программирование ребенка в вербальных посланиях от родителей к детям. Как утверждают исследователи, обосновавшись в сфере бессознательно-го, директивы могут определять в дальнейшем и успех, и неудачи уже взрослого человека [1]. Вместе с тем проблема родительских директив изучена недостаточно. Нас интересовал вопрос: какова специфика самооценки, самоуважения у детей из семей с разным типом отношений и есть различия в родительских директивах в этих семьях?

Выборка и методы исследования

Исследование проводилось на базе частной школы г. Истра Московской области. Выборка – 80 человек: 40 родителей (37 матерей и 3 отца), 40 детей младшего школьного возраста, из них 19 мальчиков и 21 девочка. Были использованы методики: «Лесенка» (В.Г. Щур), «Шкала самоуважения» (М. Розенберг), опросник родительских директив (Р.С. Черкасова, В.Н. Косырев), опросник родительского отношения (ОРО, А.Я. Варга, В.В. Столин).

Для обработки полученных данных использовались методы: описательная статистика, критерий Манна–Уитни, критерий Шапиро–Уилка, кластерный анализ.

Основной гипотезой нашего исследования было предположение о том, что могут существовать различия в уровне самооценки и самоуважения у младших школьников из семей с различными детско-родительскими отношениями. Мы также предположили, что в семьях с разным типом детско-родительских отношений будут проявляться разные родительские директивы.

Результаты исследования

Изучение детско-родительских отношений в целом по выборке показало, что у родителей преобладает выраженное положительное отношение к ребенку. Показатели по шкалам принятие ($M=27,6\pm 3,27$) и кооперация ($M=6,13\pm 1,28$) говорят о том, что родители склонны принимать ребенка таким, какой он есть, в достаточной степени уважают его и признают его индивидуальность. Стремление к симбиозу выражено в средней степени ($M=4,43\pm 1,15$). Родители способны устанавливать психологическую дистанцию с ребенком и в умеренной степени заботятся о нем и его потребностях. Контроль же, напротив, слабо выражен ($M=2,08\pm 1,79$), что может свидетельствовать о несколько сниженном контроле ребенка матерью и отрицательно сказываться на процессе воспитания. Показатель по шкале «Маленький неудачник» ($M=1,65\pm 1,35$) говорит о том, что в обследуемых семьях родители относятся к неудачам ребенка как к случайным.

С помощью кластерного анализа методом *k*-средних были выделены две группы семей с разным типом детско-родительских отношений. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Значимость различий в типах детско-родительских отношений в выделенных кластерах

Показатель	Среднее		F	Значимость различий
	Кластер 1 (n=13)	Кластер 2 (n=27)		
Принятие	23,8±3,0	29,4±1,2	70,5	0,0001 **
Кооперация	5,7±1,5	6,3±1,1	2,3	0,141
Симбиоз	4,2±1,1	4,6±1,2	1,1	0,308
Контроль	2,3±1,3	2,0±2,0	0,3	0,575
Маленький неудачник	2,0±2,0	1,5±0,8	1,3	0,261

Примечание: «**» – при $p < 0,01$.

В первый кластер вошли 13 семей, во второй – 27 семей. Полученные группы достоверно различаются только по уровню принятия ($p < 0,0001$), оно имеет значимо более высокие значения во втором кластере (23,8/29,4). Назовем семьи из кластера 1 (со средним уровнем принятия ребенка) и семьи из кластера 2 (с высоким уровнем принятия ребенка).

По остальным показателям детско-родительских отношений значимых различий между группами выявлено не было.

Результаты изучения самооценки и самоуважения у младших школьников из семей с разным типом детско-родительских отношений представлены в табл. 2.

Таблица 2

Значимость различий в самооценке и самоуважении детей из семей с разным типом детско-родительских отношений

Показатель	Средний ранг		U Манна-Уитни	Значимость различий
	Кластер 1 (n=13) – средний уровень принятия	Кластер 2 (n=27) – высокий уровень принятия		
Ум	18,76	21,33	153	0,500
Здоровье	19,92	20,77	168	0,820
Активность	17,15	22,11	132	0,184
Счастье	17,07	22,12	131	0,149
Самоуважение	18,46	21,45	149	0,449

Как показывают результаты исследования, в семьях с высоким уровнем принятия ребенка показатели всех частных самооценок по таким шкалам, как ум, здоровье, активность, счастье, выше, чем в семьях со средним уровнем принятия. Также и выше показатель самоуважения у детей (21,45/18,46). Вместе с тем, данные различия не являются значимыми. Это может быть связано с тем, что обследуемые семьи отличаются только по уровню принятия ребенка и в целом отношения в семьях из кластера 1 также вполне благоприятные.

Далее нас интересовала выраженность родительских директив в этих двух группах семей. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Значимость различий в родительских директивах
из семей с разным типом детско-родительских отношений**

Директивы	Средний ранг		U Манна- Уитни	Значи- мость различий
	Кластер 1 (n=13) – средний уровень принятия	Кластер 2 (n=27) – высокий уровень принятия		
«Не живи»	19,5	20,6	163,0	0,716
«Не будь ребенком»	21,3	20,1	166,0	0,783
«Не расти»	26,8	17,4	92,5	0,016*
«Не думай»	21,5	20,0	162,0	0,693
«Не чувствуй»	22,5	19,5	149,5	0,451
«Не достигай успеха»	22,6	19,4	147,5	0,417
«Не будь лидером»	19,8	20,8	167,0	0,805
«Не принадлежи»	18,7	21,3	153,0	0,500
«Не будь близким»	20,3	20,6	173,0	0,940
«Не делай»	19,9	20,8	168,0	0,820
«Не будь самим собой»	18,1	21,6	145,0	0,359
«Не чувствуй себя хорошо»	17,1	22,1	132,0	0,184

Примечание: «*» – при $p < 0,05$.

Как показывает анализ, в семьях с высоким уровнем принятия ребенка наиболее выражены такие директивы, как «Не живи» (20,6/19,5); «Не будь лидером» (20,8/19,8); «Не принадлежи» (21,3/18,7); «Не будь близким» (20,6/19,9); «Не делай» (20,8/19,9); «Не будь самим собой» (21,6/18,1); «Не чувствуй себя хорошо» (22,1/17,1).

В семьях со средним уровнем принятия более выражены такие директивы как «Не будь ребенком» (21,3/20,1); «Не расти» (26,8/17,4); «Не думай» (21,5/20,0); «Не чувствуй» (22,5/19,5); «Не достигай успеха» (22,6/19,4).

Вместе с тем анализ значимости выявленных различий показывает, что значимое различие есть только по такой директиве, как «Не расти»

($U=92,5$ при $p=0,015$). У родителей из семей с высоким уровнем принятия ребенка данная директива выражена в меньшей степени.

Выводы

Таким образом, в ходе проведенного исследования было обнаружено, что в семьях в целом преобладают гармоничные отношения, характеризующиеся высоким уровнем принятия ребенка, веры в его способности, силы. Родители проявляют искренний интерес и уважение к личности ребенка, его делам, при этом поощряют самостоятельность и инициативу, с удовольствием проводят с ними время.

В меньшей степени выражено стремление к симбиозу; опрошенные родители способны устанавливать психологическую дистанцию с ребенком и в умеренной степени заботятся о нем и его потребностях; слабо выражен контроль, что может свидетельствовать о несколько сниженном контроле ребенка со стороны матери.

Выделены две группы семей с высоким (67,5 %) и средним (32,5) уровнем принятия ребенка.

В целом по выборке, младшие школьники имеют адекватную самооценку, они считают себя достаточно счастливыми, активными, здоровыми и умными. Детей с низким уровнем самооценки не выявлено, что свидетельствует об эмоциональном благополучии детей. Среднее значение выраженности самоуважения у детей также высокое.

У детей из семей с высоким уровнем принятия со стороны родителей показатели всех частных самооенок и показатель самоуважения несколько выше, чем у детей из семей со средним уровнем принятия. Но данные различия не являются значимыми. Это говорит о том, что в семьях со средним уровнем принятия ребенка в целом отношения тоже благоприятные, и они не оказывают негативного воздействия на самооценку ребенка.

Выявлено значимое различие в такой родительской директиве, как «Не расти». Родители в семьях с меньшим уровнем принятия ребенка внутренне не желают взросления своему ребенку, боятся этого. Мотив, которым определяется поведение родителей при такой директиве, – нежелание отпускать своего ребенка в самостоятельную жизнь, родители хотят «привязать ребенка к себе».

Полученные результаты требуют дальнейшего осмысления. Во многом они специфичны и определяются выборкой – это семьи с достаточно высоким социальным статусом. В дальнейшем мы продолжим свое исследование. Нас интересуют проблема взаимосвязи родительских директив, характера детско-родительских отношений и адаптации детей к школе, в том числе и при переходе в среднюю школу. В этом отношении интерес представляет исследования К.Е. Погосян [2] и Е.Г. Сурковой [3].

Литература

1. *Калинина Е.А.* Родительские директивы как форма проявления родительского отношения и как источник психологических проблем ребенка 5–6 лет: автореф. дисс. канд. психол. наук. Тамбов, 2004.

2. *Погосян К.Э., Гурова Е.В.* Особенности личностных качеств и показателей социально-психологической адаптации мальчиков и девочек при переходе в среднюю школу // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Б.Б. Айсмонтаса. М.: МГППУ, 2018. С. 373–376.
3. *Суркова Е.Г., Гребенникова Н.В.* Адаптация к повседневным перегрузкам у младших школьников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 2. С. 39–46.

Начальная школа в век высоких технологий: проблемы и парадоксы

Сорокина В.В.

Влияние средств массовой коммуникации на детскую психику, физическое и социальное развитие школьников обсуждается специалистами различных областей. Бесспорно, детям, особенно проживающие в отдаленных местах от культурных центров, открываются новые ресурсы образования: возможность пользоваться электронными библиотеками, фонотеками, фильмотеками. Вместе с тем и соблазны, и риски, которым подвергается ребенок, входя в информационное пространство, велики.

В этой статье помимо конкретных проведенных мною диагностических исследований младших школьников обобщен более чем 20-летний опыт работы в психологической службе различного вида школ. Мне хотелось бы подчеркнуть наиболее болевые точки развития младшего школьника с ракурса школьного психолога, тем более, что тенденция последних лет в Москве – сократить до минимума штат психологической службы разросшихся школ-комплексов, куда помимо психологов включены социальные педагоги и логопеды, и это несмотря на инклюзию – в настоящее время в школах вводится совместное обучение детей с различными отклонениями в развитии и нормальных детей.

Дошкольное детство протекает в окружении высоких технологий: гуляя с ребенком, находящимся еще в коляске, взрослые разговаривают не с ним, а по телефону, что явно не способствует развитию речи малыша; в той же коляске он получает свой первый гаджет, нажимая кнопки, осваивает мелкую моторику. Цветному мультфильму на экране телевизора или планшета трудно конкурировать со статическими изображениями в книгах. Книжки даже с яркими картинками дети больше не любят и читать их не хотят. Игры в психологическом смысле в дошкольном периоде практически нет, она редуцирована до манипуляций с радиоуправляемыми игрушками, коллекционирования новых серий монстров или кукол. Раскрашивать (развивая мелкую моторику) – тоже

быстро надоедает, дети хотят смотреть мультики и играть на компьютере. Компьютерную зависимость обычно рассматривают у подростков, но, на мой взгляд, ее основание лежит в дошкольном детстве. Лишение возможности взаимодействия с компьютером – это один из видов современного способа наказания детей.

Дети поздно начинают разговаривать, некоторые только к трем годам. Раньше бы это рассматривалось как задержка психического развития, а теперь это почти норма. Статистическая норма развития, по свидетельству нейропсихолога А.В. Семенович [1] уже сдвинулась в сторону ненормы: 65 % детской популяции по данным различных исследователей можно охарактеризовать как неблагополучную.

С этим багажом дошкольного развития дети приходят в первый класс. Из своего опыта работы в гимназии № 1569 «Созвездие» могу отметить, что уровень развития детей, которых родители хотят обучать по программе «Одаренный ребенок», настолько разный, что диапазон различий – от интеллектуальной одаренности до умственной отсталости. Еще весной, сразу после зачисления, мы диагностируем готовность детей к школьному обучению – письменно проводим с ними Методику экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6–7 лет [2] и собеседование в игровой форме, которое направлено на выявление их познавательной мотивации и когнитивных возможностей. Результаты – неутешительные и снижаются из года в год: только 25–30 % детей можно считать готовыми к школьному обучению. Около 30 % детей демонстрируют отсутствие познавательной мотивации, интеллектуальную неразвитость и пассивность, нарушение саморегуляции.

По данным логопедического обследования в нашем комплексе, более 30 % поступающих в школу детей имеют речевые нарушения, различного рода отклонения в развитии и нуждаются в логопедической помощи. Эта цифра с каждым годом увеличивается. Существует немало коррекционных программ, но вопрос в том, каким образом и с помощью каких ресурсов следует проводить коррекционную и развивающую работу с детьми, интеллектуальный уровень которых намного ниже средней величины, начиная с первого класса. Перегруженность учителей и малое количество школьных психологов, занятость всех специалистов индивидуальными занятиями с детьми с ОВЗ и практическое отсутствие специалистов-нейропсихологов не позволяет решить эту актуальную задачу школы на должном уровне.

Проведенный нами опрос детей начальной школы одной из московских школ показал, что в среднем около двух часов ежедневно они проводят у телевизора и около 40 минут – 1 часа – перед компьютером. Это время – сопоставимое с 3–5 школьными уроками, т.е. это параллельное обучение-развлечение, потому что из увиденного с экранов дети запечатлевают образцы и модели поведения. И когда первоклассник на за-

мечание учителя показывает ему свой голый зад, не нужно теряться в догадках, как ему это в голову пришло и где он набрался такой дерзости. СТС, ТНТ, 2x2 – наиболее популярные и самые любимые детьми каналы телевидения. Ценности подрастающего поколения не могут не складываться под воздействием зрелищной продукции.

Как свидетельствует экспертный контент-анализ 12 популярных мультсериалов на одном из каналов телевидения (118 мультфильмов), выполненный в Центре медиапсихологии факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова под руководством Е.И. Пронина, в 100 % сериалов дискредитируются социальные нормы поведения: в 92 % ведущей является тема насилия и жестокости; 84 % мультсериалов эксплуатируют сексуальную тему; 50 % – живописание смерти и суицида; 49 % – мистический страх, непобедимость монстров и сверхъестественных сил. В целом, проанализированные мультсериалы эксперты рассматривают как единое направление современной массовой культуры, транслируемое СМИ.

Беседы с родителями и анализ их высказываний на форумах в интернете обнаруживают их неосведомленность и беспечность в вопросах воспитания детей средствами массовой коммуникации; они плохо осведомлены о назначении и смыслах детских игр, не различают мультфильмы для взрослых и для детей. «Не мешают, заняты чем-то – и хорошо». По пословице: чем бы дитя не тешилось, лишь бы не плакало.

Влияние образов мультфильмов и электронных игр на детскую психику настолько велико, что нередко связывает собственную фантазию ребенка, что проявляется в результатах тестов Торренса на определение творческих способностей, которые мы проводим в первых классах, в переизбытке клише из мультфильмов и компьютерных игр.

Определение ценностей и образа своего будущего у десятилетних подростков было задачей исследования, проведенного в московской гимназии «Созвездие». В нем приняли участие 152 школьника. Использовалась проективная методика – рисунок «Я в будущем». Конкретизируя время будущего, только 6 человек указали перспективу меньше года, трое определили «Я – тинэйджер», остальные выбрали перспективу через 10 и более лет.

По содержанию полученные рисунки можно разделить на три большие группы: «Портреты», «Профессии», «Я в виртуальном мире».

Треть всех рисунков «Портреты» не определены по роду занятий, а только по возрасту («Я через 20 лет»). Среди графических признаков у девочек сделан акцент на красивую внешность, аксессуары; у мальчиков – на признаки силы, «крутизны». Среди «Профессий» у девочек преобладают профессии певицы, актрисы, танцовщицы и дизайнера одежды; у мальчиков – военных (в том числе участников II мировой войны) и спортсменов.

Семья не представлена в качестве ценности будущего: только один мальчик и две девочки (3 %) изобразили себя в кругу будущей семьи, три девочки изобразили мать и ребенка (без отца).

Трое детей сделали акцент на материальном достатке («Я и мой эксклюзивный дом», «Куча денег, которую я заработал»).

Третью значительную группу в 27 % составляют рисунки, в которых «Я» отождествляет себя с фантастическими персонажами современных компьютерных игр и мультфильмов. «Я – мутант-трансформер», «Я – фея Винкс».

Это означает, что каждый третий мальчик и каждая пятая девочка, находясь по физическому возрасту на пороге подростничества, в социальном аспекте пребывают в инфантильном состоянии пяти-шестилеток. Выполняя серьезное задание на уроке, подросток не может оторваться от поглотившего его воображение виртуального мира. Психика детей поработается тиражируемыми повсеместно образами-клише масс-медиа, задерживается социальное развитие, так как ценности виртуального мира вытесняют и подменяют собой требования и задачи мира реального.

Компьютерная среда для детей и молодежи становится более близкой и естественной, чем для людей среднего возраста, что не может не вызывать определенного напряжения в отношениях поколений. Падает авторитет взрослых – учителей и родителей. Отношение к ним становится потребительское, неуважительное. Родители – поставщики новых моделей техно и источники финансирования. Они не являются носителями жизненного опыта, их заменяют 140 «друзей» из социальных сетей. Уже со второго–третьего класса, освоив все функции электронных гаджетов, школьники начинают выходить в глобальные социальные сети без контроля родителей, что чревато различного рода опасностями.

Игры и мультфильмы, созданные на иноязычной почве, формируют речевое развитие, вводя в него неслыханные до того обороты. Речь обслуживает задачи коммуникации: SMS-обмен формирует иную языковую стилистику. Школьники перестают понимать сложные грамматические конструкции русского языка, что влияет и на развитие их мышления.

Развитие мышления требует постановки соответствующих задач. «Голь на выдумку хитра» – гласит пословица. Возможность получения в готовом виде информации может способствовать атрофии самой мыслительной функции.

Мотивационная сфера формируется не в детском сообществе, не в ролевых играх, которые уже отмирают, а в компьютерных играх, мультфильмах. Эгоцентризм, свойственный ранним периодам детства, не преодолевается, а усугубляется, перерастая в эгоизм. Меняются ценностные и нравственные ориентации.

Указанные особенности – это векторы формирования нового психотипа, развивающегося в условиях современной информационно-коммуникативной среды.

Часто увлеченность сетевыми ресурсами сопряжена с дефицитом времени на физическое развитие, занятия спортом, реальным, а не виртуальным общением со сверстниками. Снижаются навыки социального общения, обедняется активный словарь. Среди одаренных детей нередко можно встретиться с детьми социально некомпетентными: они не могут установить контакт с одноклассниками, у них нет друзей, они крайне обидчивы, эгоцентричны.

В целях подведения итогов обучения в начальной школе и определения причин трудностей и неуспеваемости детей нами проанализированы материалы Всероссийской проверочной работы в четвертых классах: по математике – 59 работ (два класса); по русскому языку: диктант – 59 работ и контрольная работа – 59 работ (два класса); контрольная работа по окружающему миру – 30 работ (один класс).

Результаты показали, что наибольшую сложность вызвали задания по математике: из 11 предложенных заданий одну из текстовых задач не смогли решить 42 % учеников; другую текстовую задачу – 22 % учеников. Геометрическую задачу не смогли решить 36 % учеников. Логические задачи не смогли решить 22–25 % учеников.

Учителя связывают ошибки в решении подобных задач с тем, что дети не вдумываются в содержание задачи, «скользят по поверхности», не анализируют условия задачи. Подобную картину мы наблюдаем и при выполнении заданий интеллектуального теста Равена, проведенного нами в этих классах: часто дети выбирают из возможных вариантов первое попавшееся на глаза решение, не сопоставляя между собой другие возможные ответы. Мнения учителей о причинах допущенных ошибок несколько расходятся между собой. Некоторые уверены, что в программе недостаточно времени отводится на решение текстовых задач, другие считают, что ученики не хотят анализировать условия задачи, имеют низкую учебную мотивацию, их не интересует результат контрольной.

Отметки по пятибалльной шкале за ВПР, согласно системе оценивания, выставляются таким образом, что ученик может не решить пять задач из 11 и получить при этом отметку «5».

По русскому языку результаты ВПР лучше, чем по математике, но в тех заданиях, где, в отличие от диктанта, дети перестают контролировать себя, количество ошибок резко возрастает: в текстах ВПР по окружающему миру встречается много ошибок на правила, изученные в начальной школе, что свидетельствует о том, что навыки не закрепились, нет автоматизации грамотного письма. Обращает на себя внимание неразборчивый, небрежный почерк, у некоторых детей – на уровне дисграфии, из-за чего легко пропустить ошибку. Учителя жалуются на то, что на отработку почерка отводится в программе минимум часов, красиво пишут только те дети, родители которых дополнительно занимались с ними дома прописями.

Причины неуспеваемости школьников Л.А. Ясюкова [3] связывает прежде всего с недостатками программ обучения в начальной школе, самой системой образования, которая не развивает в необходимой мере логическое мышление детей, а причину неграмотности современных школьников видит в фонематическом методе обучения письму и чтению.

Подрастающее поколение стремительно осваивает, обгоняя взрослых, все новые виды цифровых устройств, что не может не сказаться на формировании их личности. Изменяются все высшие психические функции человека, так как они опосредствуются новыми информационно-коммуникативными системами, имеющими принципиально иное «разрешение». Новая стратегия воспитания, ставящая во главу угла принцип удовольствия и развлечения, делает подрастающее поколение легко управляемым в современном мире. Доступность и быстрота получения информации – с одной стороны, дефицит ресурсов для ее систематизации и критического оценивания, вероятность возникновения зависимостей – с другой, не могут не вызвать различного рода искажений в формировании картины мира младшего школьника.

Литература

1. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М., 2005.
2. Щепланова Е.И., Аверина И.С., Задорина Е.Н. Методика экзепресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6–7 лет // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 143–147.
3. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах. Спб.: Иमतон, 2010.

Особенности временной перцепции у детей с различными особенностями межполушарного взаимодействия

*Суркова А.А.,
Блинова К.В.,
Запесоцкая И.В.*

Исследование механизмов восприятия времени является одной из центральных проблем психологии и физиологии. Без оперирования понятием времени мы не можем обойтись как в повседневной жизни, так и при описании большинства научных феноменов [2]. Время носит сквозной характер по отношению ко всем психическим процессам, оно пронизывает и связывает их. Временные особенности психики человека обнаруживаются в скорости, длительности ощущений, восприятия, памяти, мышления, эмоций, характерных для лиц с определенным типом темперамента, возраста, пола, групп людей [1]. Физиологической основой вос-

приятия времени выступает ряд анализаторов, объединяющихся в систему, действующую как единое целое. В основе восприятия времени лежит ритмическая смена возбуждения и торможения, затухание возбудительного и тормозного процессов в центральной нервной системе, в больших полушариях головного мозга. Наиболее точную дифференцировку промежутков времени дают кинестетические и слуховые ощущения.

В младшем школьном возрасте продолжается развитие восприятия. Благодаря совершенствованию наблюдения восприятие превращается во все более целенаправленный и управляемый процесс. Восприятие младшего школьника характеризуется следующим: первоначально носит произвольный характер; определяется, прежде всего, особенностями самого предмета. Поэтому дети замечают в предметах не главное, а то, что ярко выделяется на фоне других предметов.

На восприятие времени влияют следующие факторы: возраст человека, шум, мотивация, эмоции, фармакологические средства, наполненность промежутка времени событиями, стрессовые ситуации, темперамент человека и т.п.

Расстройство временных восприятий наблюдается при поражении различных отделов коры. Отсюда можно сделать вывод, что восприятие времени осуществляется при помощи ряда анализаторов, объединяющихся в систему и действующую как единое целое. Слуховые ощущения отражают временные особенности действующего раздражителя: его продолжительность, ритмический характер и т.п. Двигательные ощущения обеспечивают достаточно точное отражение длительности, скорости и последовательности явлений.

Восприятие времени происходит благодаря работе нескольких анализаторов. Непосредственно воспринимаются лишь очень короткие интервалы (не более нескольких минут), более длительные промежутки оцениваются человеком опосредованно, при участии высших психических функций.

Восприятие времени, будучи связанным с определенными психофизиологическими механизмами и их системами, может нарушаться, в частности при очаговых поражениях головного мозга.

Восприятие времени имеет различные аспекты и осуществляется на разных уровнях. Наиболее элементарными формами являются процессы восприятия длительности последовательности, в основе которых лежат элементарные ритмические явления, которые известны под названием биологических часов. К ним относят ритмические процессы, протекающие в нейронах коры и подкорковых образований. Смена процессов возбуждения и торможения, возникающая при длительной нервной деятельности, воспринимается как волнообразно чередующиеся усиления и ослабления звука при длительном вслушивании. Сюда же относятся такие циклические явления, как биение сердца, ритм дыхания, ритмика

смены сна и бодрствования, появление голода и т.п. Время можно трактовать как скорость протекания психофизиологических процессов [12].

В младшем школьном возрасте далеко не все дети хорошо ориентируются даже во времени суток. Без помощи родителей дети очень часто не приходят вовремя на урок из-за несформированного понятия о течении времени. Хорошо ориентируясь в таких понятиях, как «вчера», «сегодня», «завтра», младшеклассник еще не закрепил такие единицы измерения, как «часто», «редко», «быстро», «долго». Ребенок продолжает учиться различать эти понятия через восприятие физических и наглядных признаков [3].

Так, в начале обучения младшекласснику даже недолгий скучный урок кажется долгими, а интересный и увлекательный – слишком быстрым. Причина этого явления не только в том, что за время обучения ребенку нужно о многом успеть подумать, но и в детском восприятии времени.

В средних классах образ времени в основном сформирован. Постепенно образы времени обогащаются личным опытом, тренировкой в их различении, объединении, выделении главных признаков, по которым можно быстро различать длинные и короткие промежутки времени, принятые эталоном. Ученики прекрасно отдают себе отчет, сколько времени у них занимает домашняя подготовка по сравнению с уроком [5].

В старших классах видно, как на субъективное и индивидуальное восприятие времени каждого ребенка влияют эмоциональные переживания и наполненность времени деятельностью [13].

В младших классах у праворуких детей короткая по объему времени собранность мысли. Во время урока они могут отвлекаться из-за перевозбуждения – начинают думать о чем-то другом, а иногда мышление обгоняет саму деятельность. Им трудно охватить учебный материал в целом по времени, и из-за этого может сложиться ощущение, что у ребенка слабая память. На самом же деле ученику может казаться нескончаемо длинным обычный урок [14.]

Для восприятия времени леворукими детьми характерно торможение. Сосредоточение на координационных процессах, общая перегруженность левшей в свой внутренний мир приводят к тому, что во время игры внешние двигательные процессы обгоняют внутреннюю прочувствованность движений и их осмысление. Ребенок может остановиться и долго стоять, думая, как и что именно ему начать делать. На протяжении всего периода обучения леворукие дети могут остановиться в любой момент из-за того, что неожиданно включилось механическое воспроизведение какой-либо деятельности, которое обогнало мышление ребенка. Происходит нарушение последовательности явлений действительности [5].

Можно сделать вывод, что как в младших, так и в средних классах левши способны к быстрому темпу, могут охватить во времени свою

программу, отдавая себе отчет, быстро или медленно будет идти обучение в конкретной программе, чувствовать время.

В старших классах ученики приспосабливаются контролировать свою реакцию временного торможения, могут объективно проследить за скоростью исполнения текста.

Данное исследование актуально, ведь с 7 до 10 лет в качестве ведущей у ребенка формируется учебная деятельность, и в этом возрасте существенные изменения претерпевают структура и функции мозга. Для обеспечения гармонизации работы мозга необходима дифференцированная система подбора методик обучения и развития в соответствии с психофизиологическим профилем ребенка, индивидуальным темпом созревания нервной системы, формирования внутри- и межполушарных связей.

Предмет исследования – онтогенетические механизмы временной перцепции у детей с различными особенностями межполушарного взаимодействия.

Цель работы – исследование взаимосвязи онтогенетических механизмов временной перцепции и особенностей межполушарного взаимодействия.

Исследование проводилось при помощи нейропсихологических проб (пробы пальца, руки, уха, глаза и ноги), тестов и методик. Для выявления особенностей межполушарного взаимодействия и субъективной оценки длительности времени у младших школьников в исследовании использованы шкала субъективной оценки длительности временных интервалов [3]; методика «Часы» [2], отсчет – 22 с., 44 с., 1 минута, индивидуальная минута.

Выборка: в исследовании приняли участие 30 человек в возрасте от 7 до 11 лет, из которых – 14 мальчиков и 16 девочек, 11 левшей и 19 правшей. Выборка была разделена на несколько групп: по половому признаку, по онтогенетическому признаку (7–8 лет и 9–11 лет), по предпочтению выбора руки (праворукие, леворукие). Исследование проводилось на базах МБОУ «Лицей № 44», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27».

Результаты. По тесту «Шкала субъективной оценки длительности временных интервалов» были получены следующие результаты. Для первоклассников с ведущей левой рукой характерно быстрее считать обозначенное время, чем у первоклассников с ведущей правой рукой. Правши, наоборот, считают время несколько медленнее, едва «укладываясь» в 5 и в 30 секунд.

Для детей, как с ведущей левой рукой, так и с ведущей правой рукой, в 4-м классе характерно считать обозначенное время быстрее в пробе на 5 секунд, но в пробе на 30 секунд леворукие дети чаще всего спешили во времени, в сравнении с праворукими, которые считали медленно, достигая результатов от 20 секунд.

По результатам 4-го класса видно, что показатели более резкие и тоже понижаются, это можно объяснить пубертатным периодом и утомляемостью нервных процессов.

Для леворуких детей 1-х и 4-х классов характерно воспринимать время быстрее, чем оно есть. Учащиеся в пробе на 5 секунд считают одинаково быстро, а в пробе на 30 секунд при счете едва достигают 20 секунд.

Для праворуких детей 1-го и 4-го классов характерно одинаково медленный счет контрольной пробы на 30 секунд, но пробы по 5 секундам отличаются. В первом классе дети считают первые пробы несколько медленнее, чем дети 4-го класса.

Выводы. Восприятие минуты от класса к классу становится все более правильным. Но большинство учащихся преуменьшают реальную длительность минуты. Наоборот, при восприятии больших промежутков времени (5, 10, 16 мин) учащиеся преувеличивают действительную длительность времени. Оценка временных промежутков зависит от того, чем заполнено время: чем время насыщеннее событиями, тем оно воспринимается короче.

Таким образом, младший школьный возраст – это возраст интенсивного интеллектуального развития. На основе интеллекта развиваются все остальные функции. Возникает произвольное и намеренное запоминание, способность произвольно сосредоточить внимание на нужном объекте, произвольно вычленять из памяти то, что нужно для решения текущей задачи; научается выделять цель, условия и средства ее достижения, появляется способность к теоретическому мышлению. Все эти достижения свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду.

В эмпирическом исследовании были выявлены различия в группах детей. У левшей наблюдается более быстрое восприятие времени, чем у правшей. У детей первого класса пробы более равномерны, чем у детей 4-го класса, но утомляемость наблюдается в обоих классах. Также по методике «Часы» было обнаружено, что левши чаще ошибаются в определении времени, чем правши, а ошибки у левшей чаще были в часовой стрелке, у правшей – в минутной.

Также группы детей 1-го класса отвечали более ровно, а пробы в 4-м классе отличались резкостью ответов. Данное наблюдение может быть обусловлено возрастными особенностями школьников.

Данные результаты могут быть объяснены тем, что дети только сейчас стали овладевать техникой восприятия, а у школьников 1-го класса восприятие отличается слабой дифференцированностью.

Литература

1. *Арестова А.* Музыкальное развитие леворукого ребенка. М., 2012.
2. *Асимметрия. Межполушарная асимметрия и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский.* М., 2008.

3. *Селиванова Д.С.* Особенности временной перцепции при состоянии алкогольной зависимости. М., 2015.

Роль семьи и интернет-пространства в освоении вторых языков в детском возрасте¹

Шаниро А.З.

Данная статья (а, точнее, тезисы доклада) написана в контексте актуальной авторской темы НИР «Выявление психолого-педагогического потенциала внутрисемейных взаимоотношений в освоении вторых языков в формальном, неформальном и информальном образовании» и касается изучения конкретного случая освоения (прежде всего!) английского языка в школьном, семейном и интернет-пространствах в их взаимодействии и через понимание условий преодоления обычно возникающих здесь конфликтов и противоречий.

Описывается ситуация, сложившаяся в настоящее время в развитии лингвистической индивидуальности внука автора Димы (2007 г.р., 11 лет исполнилось в декабре 2018 г.), учащегося одной из московских английских спецшкол. Я занимался с ним немецким языком с трех лет, и мы достигли определенных успехов. Поскольку мы живем в разных концах Москвы, моя дочь (его мама) с помощью карточек, а также других материалов помогала в моей тогдашней «учительской позиции». В 6 лет, из-за острой травмы мальчика, а также из-за общей неорганизованности, занятия немецким приостановили. А английским стали активно заниматься только с начала 2018 г., поскольку уровень, который он получал в английской спецшколе семью не удовлетворял и мы активно стали искать возможности улучшить ситуацию, в результате чего встретились с интернет-порталом «Дуолинго», что является ключевой темой в излагаемом случае.

Теперь сделаем необходимые для дальнейшего изложения теоретические замечания. При изучении вторых языков люди часто испытывают трудности в когнитивной и эмоциональной сферах, во взаимоотношениях с друзьями и т.д., но особенно в семье. Эти трудности, в большинстве своем экзистенциально-психологические, личностные, часто непонятны педагогам, членам семей и т.д., а сам процесс изучения вторых языков выступает как принципиально экзистенциальная задача. Такой собственно психологический подход к обозначенной проблематике существенным образом отличается от других социогуманитарных подходов к ней, прежде всего социолингвистического. Именно поэтому мы используем термин «вторые языки», а не «второй язык» подчеркивая тот факт, что существует «первый (родной) язык»

¹ Госзадание № 25.9403.2017/8.9.

в его фундаментальном психологическом значении для развития человека и очень специфическая, конкретная жизненно-человеческая ситуация, где реально и одновременно присутствует больше одного языка (языки семьи, различных этносов и т.д.).

Рассматриваемая проблема имеет несколько граней. Все ее аспекты взаимосвязаны между собой и центрированы на ключевых темах исследований и практик автора: семья, личностный опыт, психолого-консультативный аспект развития лингвистической индивидуальности в детстве, позитивный мультилингвизм. В частности показано, что человек усваивает языки главным образом с опорой на свойства своего поведения и психики, а не того педагогического инструментария, который ему предлагается (Шапиро, 2018).

Грань первая – специфика психологической помощи при освоении вторых языков. Здесь практический психолог должен понять слабые и сильные стороны человека (в том числе те, что связаны с его семейным окружением), суметь психологически за них «зацепиться». Отсюда грань вторая – «семейный контекст»: ведь только семья, например, может постоянно выслушивать обучающегося, а для успеха в освоении языка это наиболее значимо. Необходимо также верить в позитивный потенциал всей семьи; в частности, следует «использовать» помощь бабушек и дедушек, других родственников, друзей семьи в обучении языку. Здесь следует отметить, что за рубежом имеется много хорошей литературы и интернет-ресурсов по данной проблематике (см.: Shapiro, 2004). В России данная тема становится тоже все более популярной; свидетельством тому – активно обсуждаемый сейчас «феномен Беллы Девяткиной», девочки-полиглота (Шоу «Удивительные люди», 2016). Он заслуживает здесь пристального внимания как семейно-психологический по своей сути, а возрастную специфику развития лингвистической индивидуальности (личности) ребенка имеет смысл рассматривать в рамках «социальной ситуации развития» (Выготский, 1980).

И, наконец, грань третья – «личностный опыт» (ЛО). Понятие ЛО впервые введено нами в научно-психологический оборот в 1995 г. в переводе книги (Витакер, Бамбери, 1995); впоследствии оно неоднократно обосновывалось в наших публикациях и научных докладах, в том числе и сделанных за рубежом. Причем на английском языке мы передали его с помощью выражения «personalexperience», хотя термин самого Витакера – «symbolic-experientialapproach» (см.: Shapiro, 2004, Шапиро, 2018). Конечно, есть необходимость в продолжении данной работы, в частности в контексте изучения понятия «опыт» в современной философии (прежде всего ее экзистенциальных направлениях), исследования специфики ЛО в контексте психологии искусства, в частности литературного творчества и в особенности сравнения «опытных» психотерапевтических концепций К. Витакера и Ф.Е. Василюка.

Говоря о К. Витакере как об одном из пионеров психологической работы с семьями, прежде всего следует отметить универсально-психологическую роль семьи, которую он повсеместно подчеркивает. Цель семейной терапии, по Витакеру, – мобилизовать внутрисемейные позитивные ресурсы. Описывая ход процесса семейной терапии и его основные стадии, Витакер ввел понятие «Сражение за Инициативу», которое предполагает, что ответственность за исход работы лежит на семье, а не на психотерапевте. Психотерапевт не может дать семье больше, чем члены семьи могут сделать друг для друга, он лишь способствует запуску позитивного семейного механизма, напоминая Волшебника Страны Оз: героиня этой сказки Л. Баума Дороти и ее друзья решили, что только Волшебник может избавить их от проблем. Но в действительности они во всех ситуациях опирались на собственные ресурсы и находили адекватные решения самостоятельно. Волшебник же находился всегда рядом, не вмешиваясь в их жизнь, но оставаясь в «центре своей собственной жизни» и своего собственного опыта. С другой стороны, Витакер – основоположник одного из оригинальных методов/концепций семейной терапии, «символического подхода к семейной терапии, основанного на личном опыте», выступает лично-экзистенциальным отцом-основателем семейной терапии. Во всяком случае, основываясь на работах К. Витакера, можно утверждать, что ЛО – это вовсе не классическая философско-психологическая «интроспекция», это совсем про другое! Кроме того, апелляция к ЛО наиболее очевидна в своем глубоком психологическом смысле среди людей искусства (писатели, артисты и т.д.) – у них открытие своего ЛО происходит явно и повсеместно.

Вместе с тем ЛО – это отнюдь не новое понятие в профессиональной жизни и творчестве психологов. Можно сказать, что Л.С. Выготский стал психологом посредством осмысления своего, совсем иного, юношеского ЛО, в духовных текстах, написанных параллельно с «Этюдом о Гамлете» (см.: Shapiro, 2004). Д.Б. Эльконин рассказывал о внуке (сыне Б.Д. Элькониной) на лекциях по детской психологии, которые я посещал, а Жан Пиаже и В.С. Мухина проводили исследование по детской психологии на своих детях. Другие психологи (например, А.Г. Асмолов, Ж.М. Глозман, А.В. Суворов и другие члены знаменитой «обуховской» четверки слепоглухих студентов факультета психологии МГУ) также активно использовали этот контекст. Продолжение данной работы необходимо в контексте изучения динамики понятия «опыт» в современной теории психологии, в том числе концепции «личностного знания» и «автобиографической памяти», исследования специфики ЛО в рамках современной отечественной психотерапии и, в первую очередь, теории понимающей психотерапии Ф.Е. Василюка, основанной на культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

Особое значение здесь имеет концепция жизненных миров (Василюк, 1984), в частности для обоснования возрастной и индивидуаль-

но-психологической специфики освоения вторых языков детьми в семье. В качестве иллюстрации данного положения проинтерпретируем упомянутый выше «феномен Беллы Девяткиной». Мир маленького ребенка, по Василиуку, внутренне прост и внешне легок, потребности удовлетворяются взрослым «автоматически», а внешний мир абсолютно адаптирован к жизни маленького человека и един с внутренним. Если здесь говорить о родном языке или вторых языках, то они усваиваются непосредственно, в подражание взрослому из ближайшего окружения. Мама Беллы говорила с ней, младенцем, каждый следующий день по очереди по-русски и по-английски (четыре других языка были подключены позже). Ребенок открыт для языков пассивно, т.е. усваивает их без всякой активности со своей стороны. Но вскоре это пассивное усвоение перестает работать, так или иначе присоединяется обучение; внешне мир ребенка становится «трудным», хотя внутренне он по-прежнему «прост». Именно тогда освоение родного и вторых языков начинает резко различаться в плане психологических механизмов. Разрешение трудностей здесь обычно происходит через «рационализацию» («ты уже взрослый мальчик, тебе нужно выполнять правила, делать, как надо, а не как хочется»).

Все изложенное имеет не только принципиально-теоретическое, но и практическое значение в контексте данной статьи. В представленном нами сюжете есть несколько ключевых (драматических) «психологических» точек. Одна из основных в психолого-педагогическом контексте – участие ребенка в школьном конкурсе ученических проектов на тему «Почему я хочу быть полиглотом?». Вот речь Димы на ролике, подготовленном для презентации (как репетиция для первого этапа школьного проекта, а также и для моего выступления с докладом на данной конференции): «Сегодня я расскажу о том, почему хочу быть полиглотом. Когда мне было 4 года, я вместе с бабушкой учил немецкий язык. Ездил к другим бабушке и дедушке в Сумы и слышал украинскую речь. А сейчас я учусь в английской школе. С 3-го класса хожу на театральный кружок «JollyKids»... Летом я познакомился с интернет-программой по изучению иностранных языков «Duolingo». Сначала я начал проходить курс «Изучение английского языка на основе русского». А через некоторое время мне дедушка предложил попробовать вспомнить немецкий и я начал проходить DUOLINGO – немецкий на основе английского! Так на основе английского языка я начал изучать и другие языки и сейчас в моем списке DUOLINGO стоит еще французский, украинский, китайский и эсперанто... Теперь я даже начинаю думать на английском во время изучения других языков. Почему именно эти языки? Дело в том, что мой папа и дедушка – с Украины, мои родственники по маминой линии – выходцы из Германии, а сама мама в школе изучала французский язык. А китайский язык я начал изучать просто потому, что ста-

ло интересно, что это за язык такой с иероглифами?.. Почему в жизни происходит столько несчастий, войн? Может быть существуют вземные цивилизации, миры, о которых мы еще не знаем? Столько всего не раскрыто еще наукой! И все, что непонятно, кажется иногда людям неправдой. А ведь самое главное в жизни – научиться понимать других. Поэтому, изучая иностранные языки, начинаешь лучше понимать других людей, другие народы... Вот почему я хочу быть полиглотом!»

Что касается «ценностного» и «творческого» жизненных миров, то здесь существенно намеченное еще в 1993 г. Б.С. Братусем (Братусь, 1993) разведение четырех уровней в структуре личности (а потому, можно думать, и в структуре ЛО!): эгоцентрического, группоцентрического, гуманистического и духовного (см.: Шапиро, 2018). Например, к подростковому возрасту ребенок так или иначе осваивает «трудность» окружающей его жизни. Можно предположить, что эта «трудность», переходя во внутренний план (по слову Л.С. Выготского, «интериоризируясь»), порождает сложность внутреннего мира. Она, как пишет Ф.Е. Василюк (Василюк, 1984), может быть преодолена через постановку внешних целей и ценностей, на которые, согласно А.Н. Леонтьеву, сдвигаются «мотивы» деятельности подростка, в том числе и при освоении вторых языков. Знать больше, чем один язык, «и круто, и полезно», и человек начинает учиться сознательно, а не «из-под палки», как раньше («группоцентрический уровень» в структуре личности, по Братусю – следующий этап личностного развития моего внука Димы – «не за горами!»). Как зримые знаки такого перехода *начались регулярные занятия английским Димы с его младшим братом Валентином, который первый класс пошел в первый класс той же школы. В том числе и в рамках Дуолинго – английский на основе украинского, с помощью папы, знающего украинский свободно. Модель же «творческого мира» представляется особенно важной для взрослых при принятии семьей решения о конкретных вторых языках для ребенка и своей собственной включенности в этот процесс (мама Димы, брат-близнец мамы Димы, дядя Боря, и его жена, по сути дела, благодаря мальчику, активно включились в изучение языков посредством Дуолинго, что имеет, конечно много позитивных психологических моментов, которые совсем невозможно осветить в рамках данного текста.*

Формат данной статьи не позволяет также подробно коснуться темы взаимоотношения автора с Димой в контексте проблематики «детско-прародительских взаимоотношений», равно как и темы психологической специфики «мультилингвальной мотивации» автора проекта. Отмечу лишь мое все более укрепляющееся убеждение в том, что психолог-консультант может быть реальным участником образовательного процесса наряду с педагогами-лингвистами, студентами разных возрастов и уровней, а также их ближайшим окружением. Да, можно полагать,

что ЛО консультанта имеет здесь особое значение, что должно составить предмет будущих исследований.

Автору же осталось лишь сделать выводы и подвести итоги.

Итак, на основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- феноменология и концепция ЛО очень существенны для понимания данной проблематики;
- с помощью семьи ребенок может продвигаться в освоении нескольких вторых языков в интернет-пространстве;
- задача изучения неродных языков не только стоит перед ребенком, но и актуальна для всех субъектов в его «социальной ситуации развития»;
- сравнивая (в самом общем психологическом контексте) случаи Димы и Беллы Девяткиной отметим значение сознательного (волевого) компонента в желании ребенка изучать иностранные языки. Конечно, возраст здесь имеет значение, но преимущественно в психологическом смысле, с опорой на конкретную «социальную ситуацию развития» (Выготский, 1980);
- возрастно-психологический компонент концепции «жизненных миров» Ф.Е. Василюка нуждается в дальнейшей разработке, в том числе (а, возможно, и прежде всего!) в контексте тематики данной статьи;
- у каждой более-менее функциональной семьи (см. Shapiro, 2004) и у родительского сообщества в целом есть потенциал оказания помощи детям и другим членам в изучении иностранных (вторых) языков;
- изучение украинского языка как «второго родного» в смешанных (по признаку идентичности) русско-украинских семьях в России имеет особый психологический смысл в ситуации современного российско-украинского социополитического кризиса и нуждается в самостоятельном детальном обсуждении;
- вполне возможно пассивное изучение вторых языков на основе «других вторых», а не только на основе родного;
- в действительности, несмотря на упорное неосознание педагогами школы Димы (членами комиссии по проектам) этого факта, проект Димы носит отнюдь не лингвистический, но сугубо психологический характер – речь, по сути дела, идет не об уровне знаний и умений в английском или в тех языках, которые он изучает с «помощью интернета» пассивно, а о его желании изучать много языков и помогать другим в этом.

Подведем итоги. В центре внимания секции «Младший школьник в фокусе внимания», где я буду делать доклад, младший школьник, как отмечено в информационном письме, должен быть представлен не только «в учебнике», но и в реальной жизни. Вопросы формирования личностных новообразований в младшем школьном возрасте и проблемы оценки личностных образовательных результатов младшего школьника будут активно обсуждаться. В этой связи можно полагать, что обозна-

ченное содержание моего выступления будет адекватно вписываться в общий контекст обсуждения, наряду с общей атмосферой конференции связанной с юбилеем Людмилы Филипповны Обуховой, ее не только громадного научного, но и не менее мощного собственно человеческого, гуманистического потенциала.

Литература

1. *Выготский Л.С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М.: Издат. МГУ, 1980.
2. *Шапиро А.З.* Личностный опыт как средство психолого-педагогической помощи при освоении вторых языков в семье: проблемы и перспективы // Понимающая психотерапия: основы и пути развития. VI научно-практическая конференция с межд. участием. 22–24 июня 2018 г. Тезисы докладов. М.: Ассоциация понимающей психотерапии, 2018. С. 38–43.
3. *Shapiro A.* The Theme of the Family in Contemporary Society and Positive Family psychology // Journal of Family Psychotherapy (Haworth Press, Inc.). 2004. Vol. 15. № 1/2. P. 19–38.

РАЗДЕЛ 5 ДРУГОЕ ДЕТСТВО

Изучение пространственных представлений у дошкольников с недостатками речевого развития

Антонова Е.Е.

Пространственные представления являются одной из базовых составляющих психической деятельности человека. Включая в себя определение размера предметов, формы, местоположения предметов и собственного тела относительно окружающих предметов, пространственные представления лежат в основе ориентировки человека в окружающем мире.

Формирование пространственных представлений – длительный процесс, начинающийся, по мнению А.В. Семенович, еще во внутриутробном периоде развития и длящийся весь дошкольный возраст. Он основан на собственных наблюдениях и является важным показателем интеллектуального развития ребенка.

В работах Б.Г. Ананьева, О.Б. Иншаковой, А.Н. Коренева отмечается, что пространственная ориентировка влияет на все виды деятельности детей [2]. В свою очередь на успешность овладения пространственными представлениями влияют такие факторы, как уровень развития анализаторных систем, уровень развития познавательной деятельности, уровень речевого развития, сформированность мозговых систем и зрелость функциональных блоков мозга.

В работах В.И. Лубовского, И.Ю. Левченко, Е.М. Мاستюковой показано, что трудности формирования пространственных представлений являются одной из общих закономерностей аномального развития и встречаются при обследовании практически всех дошкольников и младших школьников с различными нарушениями развития [3].

Недостатки пространственных представлений влияют на уровень интеллектуального развития ребенка, на успешность овладения навыками чтения и письма, арифметическими операциями, на изобразительную деятельность [1; 4; 5].

Поэтому работа по своевременному выявлению трудностей формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста является важной задачей, так как позволяет своевременно прогнозировать нарушения школьных навыков и вести коррекционно-развивающую работу по профилактике этих нарушений.

Целью проводимого нами исследования являлось сравнительное изучение сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с недостатками речевого развития и дошкольников, не

имеющих нарушений речевого развития. В констатирующем эксперименте приняли участие 50 детей в возрасте 6–7 лет.

Все дети с нарушениями речевого развития прошли ПМПК и имели заключение: тяжелое нарушение речи. В речевых картах этих детей имелось заключение логопеда: ОНР (III).

Диагностический комплект, направленный на изучение уровня сформированности пространственных представлений, включал в себя четыре блока заданий:

- 1 блок – ориентировка в «схеме собственного тела»;
- 2 блок – ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего напротив;
- 3 блок – понимание лексико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения;
- 4 блок – ориентировка на листе бумаги.

Задания были составлены с опорой на практические разработки О.Б. Иншаковой, А.М. Колесниковой, И.Н. Садовниковой, Л.С. Цветковой.

Оценка результатов выполнения заданий производилась с помощью разработанной системы качественно-количественных показателей.

Проведенный качественно-количественный анализ данных позволил распределить детей по уровню сформированности пространственных представлений на три вариативные группы:

- высокий уровень, характеризующийся самостоятельным выполнением заданий с оказанием минимальной помощи, продемонстрировали 16 % детей с общим недоразвитием речи и 73 % детей с нормальным речевым развитием;
- средний уровень, характеризующийся трудностями при выполнении заданий и увеличением оказываемой помощи со стороны, показали 58 % детей с общим недоразвитием речи и 27 % детей с нормативным речевым развитием;
- низкий уровень, характеризующийся тем, что большинство заданий оказались выполнены неправильно, а помощь была неэффективна, показали 26 % детей с общим недоразвитием речи.

Для детей с нарушениями речевого развития необходимо больше времени на выполнение заданий, они чаще допускают ошибки, при выполнении первого и второго блока заданий часто выполняют задание «зеркально», испытывают затруднения при вербализации местонахождения предметов. Значительные трудности дети испытывают при выполнении заданий третьего блока, направленного на понимание пространственных отношений между предметами. У детей отмечаются ошибки как в употреблении, так и в понимании предлогов. При выполнении четвертого блока заданий, направленного на ориентировку на листе бумаги, дети с нарушениями речевого развития проговаривали инструкцию шепотом, однако такое проговаривание не способствовало успешному выполнению задания, дети допускали большое количество

ошибок. Сталкиваясь с затруднениями, дошкольники с общим недоразвитием речи отказываются от дальнейшего выполнения задания.

Результаты исследования также указывают, что трудности формирования пространственных представлений отмечаются не только у детей с общим недоразвитием речи, но и у детей с нормативным речевым развитием при выполнении третьего и четвертого блока заданий, что должно учитываться при подготовке детей к школе, так как несформированность пространственных представлений может привести к трудностям формирования универсальных учебных действий.

Литература

1. Градова Г.Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/Г.Н. Градова. СПб., 2010.
2. Иншакова О.Б., Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. Учебно-методическое пособие. М.: В. Секачев, 2006.
3. Левченко И.Ю. Экспериментальное изучение базовых составляющих изобразительной деятельности старших дошкольников с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Д.В. Лонская // Дефектология: научно-методический журнал / Ред. Н.Н. Малофеев, И.А. Коробейников. 2016. № 4. 2016.
4. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. М.: Наука, 2000.
5. Семаго М.М. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. М.: Аркти, 2001.

Психологические особенности матерей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ: личностная позиция и образ ребенка в сознании матери

Афанасьев А.Н., Фокина М.В.

В силу личных жизненных обстоятельств (собственная инвалидность) автор настоящих тезисов имеет значительный опыт общения и взаимодействия с матерями детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Это работа по сопровождению волонтерских мероприятий, воспитательных и творческих проектов МО РОО «От сердца к сердцу» – организации, занимающейся социальной, психологической и материальной поддержкой семей, воспитывающих детей-инвалидов.

В практике этой работы в результате собеседований и сотрудничества с матерями, воспитывающими детей-инвалидов, нам удалось обнаружить некоторые общие психологические особенности этих женщин, проявляющиеся в специфической жизненной позиции.

1. В большинстве случаев воспитание ребенка-инвалида осуществляет мать-одиночка (отец оставил семью, узнав об инвалидности ребенка).
2. Параноидальные тенденции в мышлении (общее недоверие к людям, ожидание опасности, предательства, трудностей без достаточных объективных оснований).
3. Специфический личностный эгоцентризм, проявляющийся в позиции «Общество мне должно». Матери детей с инвалидностью и ОВЗ, объективно пережившие множество бытовых, материальных и эмоциональных трудностей, демонстрируют сфокусированность на себе и на собственном жизненном опыте, а также миф собственной уникальности, характерный и для подростков-инвалидов [1; 2]. В силу этого позиция таких матерей со стороны воспринимается как неадекватные притязания, завышенные требования к окружающим.
4. Эмоциональная нестабильность: резкие перемены настроения, тенденция к легкому возникновению негативных эмоций (раздражение, гнев, обида, печаль, субдепрессивные состояния). Высокая личностная тревожность.
5. Негативное восприятие собственных жизненных перспектив в плане невозможности построения в будущем новых, позитивных супружеских отношений. Для многих женщин, имеющих ребенка-инвалида, характерно также стойкое недоверие к мужчинам, оценка мужчин как источника проблем, отсутствие веры в возможность эмоциональной, материальной и духовной поддержки со стороны мужчины. Нередко встречается и избегание мужчин, отказ от любых близких отношений с ними (дружеских, деловых) или избирательное общение только с теми мужчинами, которые существенно связаны с оказанием прицельной помощи в воспитании ребенка-инвалида (врачи, священники, представители государственных органов, ответственных за помощь семьям, воспитывающих детей-инвалидов).

Таким образом, личностная позиция матерей, воспитывающих детей-инвалидов, детерминируется специфическим жизненным опытом этих женщин и в общем виде проявляется как негативно окрашенный в отношении к обществу личностный эгоцентризм.

Кроме того, у матерей, воспитывающих детей-инвалидов, преимущественно наблюдается и специфический образ собственного ребенка-инвалида, в котором, несмотря на различный возраст и различные виды заболеваний детей, нами были выделены следующие общие черты.

1. Уникальность собственного ребенка переоценивается, тогда как дети без особенностей развития чаще воспринимаются значительно более усредненно, обобщенно. В немалой доле случаев матерям детей-инвалидов присуще отрицание каких-либо серьезных проблем как у здоровых детей, так и у их матерей (речь идет не только о проблемах, связанных с воспитанием ребенка, но и о материальных, эмоциональных проблемах).

2. В подавляющем большинстве случаев матери детей-инвалидов склонны к гиперопеке по потворствующему или доминирующему типу в воспитании ребенка, вне зависимости от его возраста и вида заболевания. Такой стиль воспитания обусловлен сниженной физической и/или психологической дееспособностью детей-инвалидов, однако в итоге именно этот стиль воспитания становится фактором, препятствующим благополучной социализации и полноценному развитию всех ресурсов ребенка-инвалида. Окруженный избыточной заботой, вниманием, материнскими попытками освободить ребенка от повседневных бытовых, социальных и эмоциональных трудностей, ребенок-инвалид лишается опыта самостоятельного преодоления этих трудностей. Фактически во всех случаях, несмотря на взросление и объективно растущие возможности ребенка-инвалида, матери продолжают не просто «делать вместе с ребенком», но и «делать вместо ребенка». Большинство матерей оставляют за собой право планировать, организовывать, контролировать деятельность своего ребенка, а также совместно с ним или за него выполнять все или многие этапы запланированного. В итоге происходит «вторичная (психологическая) инвалидизация» ребенка с ОВЗ, снижение его адаптационных способностей, формирование страха перед жизненными трудностями и принятие себя как зрелой, самоорганизующейся личности.
3. Для большинства матерей, воспитывающих детей-инвалидов, характерны стойкие сомнения в возможностях благополучной социализации и самореализации этих детей. В связи с этим матери удерживают своих детей-инвалидов от большей части потенциально возможных социальных контактов, ограничивая круг их социального общения врачами и иными специалистами, а также другими детьми с инвалидностью. Формируется «порочный круг»: своеобразно усеченный социальный опыт детей-инвалидов становится одним из препятствий в их успешной социализации и самореализации.
4. Абсолютному большинству матерей, воспитывающих детей-инвалидов, присуща полная убежденность в правильности и эффективности избранного ими стиля воспитания, нерефлексивность в оценке недостатков в собственной родительской и личностной позиции. Это затрудняет социальную трансляцию эффективных стратегий воспитания, а также препятствует самореализации и достижению иных, кроме поддержки детей-инвалидов и тесно связанных с этим, жизненных задач матерей описываемой категории.

Психологически возникновение описанной личностной и воспитательной позиции закономерно. В современной российской реальности в абсолютном большинстве случаев мать ребенка-инвалида остается один на один с целым пластом тяжелых проблем эмоционального, бытового

и финансового характера, которые не имеют тенденции ослабевать со временем. Осложняет ситуацию наличие у большинства населения предубежденности против лиц с инвалидностью, малая включенность инвалидов в повседневную жизнь общества, их существование «в тени», крайне малая представленность опыта позитивной и полноценной социализации и самореализации инвалидов для широкой общности.

Описанные проблемы характеризуют не только психологический статус матерей, воспитывающих детей-инвалидов, но, если смотреть шире, вскрывают потребность общества в организации эффективных условий психологической и социальной поддержки семей, имеющих детей с ОВЗ. Мы имеем в виду прежде всего следующие моменты:

1. Воспитание общества. Трансляция установки на равноправное участие в жизни общества лиц без особенностей здоровья и лиц с инвалидностью. Необходимо приоткрыть завесу, скрывающую жизнь лиц с ОВЗ, причем не с точки зрения демонстрации их социальных, эмоциональных и бытовых трудностей, а с точки зрения их активного включения во все многообразие жизни общества. Необходимо создавать условия для преодоления негативных переживаний и стереотипов, характерных для многих людей без особенностей здоровья, в адрес инвалидов, нужно развенчивать мифы и предубежденность, прорабатывать подсознательные чувства вины, отторжения, характерные для многих здоровых людей при восприятии темы инвалидности.
2. Открытая оценка и оптимизация инклюзивного образования. Несмотря на то, что сейчас инклюзивное образование в России активно развивается, во многих случаях (причем без острой необходимости, а по причине специфики личностной и воспитательной позиции матерей) дети-инвалиды продолжают преимущественно обучаться на дому. Это связано также и с несовершенством, недостаточной проработанностью системы инклюзивного образования, и с нехваткой в образовательных учреждениях специалистов, способных осуществлять грамотное, корректное, развивающее обучение и воспитание детей с инвалидностью и ОВЗ. Именно поэтому мы считаем первоочередной задачей открытый, не боящийся выявления глубоких проблем и недочетов, анализ современного инклюзивного образования, который позволит откровенно обсуждать действительно значимые сложности и перспективы их разрешения, возможности развития и повышения эффективности инклюзивного образования.
3. Государственное обеспечение для матерей детей-инвалидов социально-психологических, бытовых и материальных условий для психологического «выхода» за пределы семьи и самореализации вне круга проблем, связанных с инвалидностью ребенка. Наряду с психологической и медицинской поддержкой этих матерей (консуль-

тации, круглые столы, семинары для групп матерей) необходимо, способствуя снижению эгоцентризма и сосредоточенности матерей на недееспособности ребенка, стимулировать их к активной социальной жизни и самореализации. Это могут быть, например, выдаваемые бесплатно абонементы на спортивные и танцевальные занятия для взрослых, пригласительные билеты на культурные мероприятия, бесплатные профессиональные курсы повышения квалификации по разным специальностям, предлагаемые матерям детей-инвалидов, и т.п. Благодаря созданию таких условий возможно не только расширить круг увлечений и возможностей матерей, воспитывающих детей-инвалидов, но и создать для них опыт новых, позитивных переживаний и социальных событий. При этом, разумеется, необходимо, чтобы досуг или саморазвитие матерей детей-инвалидов соответствовали интересам этих женщин, а также чтобы у каждой матери была возможность на время личных занятий оставить ребенка-инвалида под присмотром компетентных специалистов.

4. Обязательна психологическая коррекционная работа с матерями, воспитывающими детей-инвалидов. В том числе, это должно быть:
 - снятие вины за заболевание ребенка;
 - снятие вины за собственную потребность иметь время на себя, быть счастливой, отвлекаться, не проживать жизнь за ребенка;
 - формирование позитивных жизненных перспектив в плане профессионального и личностного благополучия;
 - повышение социальной активности, не связанной с обеспечением нужд ребенка-инвалида, а отвечающей индивидуальным потребностям его матери;
 - расширение репертуара воспитательных стратегий, которые могут быть применены к воспитанию ребенка-инвалида. Формирование установки на воспитание максимальной физической и социальной самостоятельности ребенка. Индивидуально-психологическая диагностика и консультирование относительно уникальных физических и психологических ресурсов каждого ребенка-инвалида.
5. Обязательна государственная поддержка качественного профессионального образования и трудоустройства инвалидов.

Таким образом, обращение к теме личностных особенностей матерей, воспитывающих детей-инвалидов, открывает ряд психологических и социальных проблем. Необходимо прилагать специальные усилия для того, чтобы помочь матерям детей с ОВЗ преодолеть специфический эгоцентризм и оздоровить воспитательный подход к особым детям, а также создать условия для обогащения и оптимизации социального опыта самих матерей.

Литература

1. *Обухова Л.Ф.* и др. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов // Вопросы психологии. 2001. № 3.
2. *Фокина А.В.* Роль личностного эгоцентризма в структуре подростковой девиантности: Дис. ... канд. психолог. наук. Москва, 2008.

Специфика картины мира детей с различными вариантами нарушенного развития

Барсукова О.В., Щербакова А.М.

Настоящая работа посвящена анализу общих и специфических особенностей вербальной и образной репрезентации картины мира у детей с нормативным и нарушенным развитием. Актуальность темы обусловлена универсальностью значения представлений об окружающем мире для психического развития ребенка и его успешной социализации, недостаточной разработанностью вопросов их формирования, объективной необходимостью совершенствования процесса психолого-педагогической реабилитации в условиях дошкольного образования.

Картина мира является психологической реальностью, образующейся при взаимодействии человека с миром (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия), и выступает в качестве модели, в которой фиксируется опыт этого взаимодействия. Особенности представлений об окружающей действительности в той или иной степени отмечаются у всех детей с нарушениями развития. Как правило, речь идет о бедности, узости, неточности, раздробленности и фрагментарности формирующихся представлений (Л.Н. Занков, А.А. Катаева, В.В. Лебединский, С.Я. Рубинштейн, Е.А. Стребелева).

Проблема изучения картины мира (КМ) имеет прямое отношение к коррекционно-психологическим и реабилитационным задачам воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Несформированная ориентировка личности в окружающей действительности накладывает определенные ограничения жизнедеятельности, становится преградой к самостоятельности, самоконтролю и самообслуживанию. Неравномерность развития представлений об окружающем неблагоприятно сказывается на способности ребенка к обучению, полноценному и безопасному общению. Фрагментарность и раздробленность представлений о мире мешает ребенку овладеть культурой, социальным опытом человечества, активно и самостоятельно выстраивать свою деятельность в мире, «присваивать» (Л.С. Выготский) себе окружающую действительность.

Исследование проводилось в период с сентября 2016 по май 2018 года на базе дошкольных отделений ГБОУ «Школы № 1590» города Москвы. Всего в исследовании приняли участие 65 человек (дети 5,5–7 лет). Фо-

кусную группу исследования составили: дети с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) – 5 человек; дети с расстройствами аутистического спектра – 5 человек; дети с задержкой психического развития – 15 человек; дети с общим недоразвитием речи – 25 человек. Наряду с экспериментальной группой была определена контрольная группа детей, не имеющих нарушений развития (15 человек).

Основные **гипотезы** исследования:

1. Картина мира, выявляемая у детей в дошкольном возрасте, будет иметь общие содержательно-структурные компоненты как при нормативном развитии, так и в случае его нарушений.
2. Специфические особенности картины мира детей связаны с типом нарушенного психического развития.

В качестве основных **методов** исследования выступили метод структурированной беседы, метод констатирующего эксперимента, метод формирующего эксперимента. В исследовании использованы: психолого-педагогическая диагностика уровня развития детей дошкольного возраста; проективные рисуночные тесты: «Рисунок человека» (А.Л. Венгер), тест «Картина мира» (Е.С. Романовой и О.Ф. Потемкиной); модификация конструктивной проективной методики «Тест мира» (М. Lowenfeld) [4]; модификация методики «Волшебная палочка» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина); структурированная беседа «Картина мира». В качестве метода количественной обработки полученных в исследовании данных использовался статистический пакет SPSS Statistics, качественная обработка материала проводилась с помощью контент-анализа.

По **результатам исследования** было установлено, что содержание и структурированность картины мира подлежит диагностическим исследованиям и коррекционно-развивающему воздействию (обогащению). Механизмом совершенствования картины мира детей с различными вариантами нарушенного развития является постепенное повышение их структурированности и обогащение [2, с. 24]. Коррекционная работа над структурированием картины мира может заключаться в установлении смысловых связей между объектами и явлениями окружающей действительности в процессе конструктивной деятельности.

Нами установлено, что вербальная и образная репрезентация картины мира у детей с различными вариантами нарушенного развития обнаруживает общую с нормативно развивающимися сверстниками тенденцию роста их структурированности, зависящую от уровня познавательной деятельности и активности ребенка. Адекватность, богатство и точность представлений об окружающем мире отражает, с одной стороны, когнитивные возможности ребенка, с другой, – качество формирующих (обучающих) воздействий, с третьей, – мотивационную специфику (наличие и степень выраженности собственно познавательного интереса).

Качество репрезентации картины мира у детей дошкольного возраста обуславливается в большей степени их познавательной активностью, богатством образов–представлений, развитостью словесно-логического мышления и характеристиками эмоционального опыта.

Таблица 1

Общие содержательно-структурные компоненты КМ

Вербальная репрезентация	Образная, конструктивная репрезентация
1. Для детей с РАС, ЗПР, УО и нормотипичным развитием наиболее предпочитаемы «социальные объекты» (парк, зоопарк, музей, метро, аттракционы, торговые центры). 2. Центральные темы: «дом» (65 %), «город» (54 %), «природа» (36 %). 3. Упоминание тем, связанных с личным опытом. 4. Созидательный, преобразовательный характер желаний, вещественно-личностная направленность желаний, отсутствие негативных и разрушительных мотивов. 5. Относительно равномерно распределены «модели происхождения мира» (рис. 1).	1. Графические репрезентации относительно равномерно распределены по видам («ситуативный», «пейзажный», «планетарный»). 2. Значимая тема «дом», «город» и «природа». Изображение «дома» у 28,5 % детей с УО, 50 % детей с РАС, 76 % детей с ЗПР, 67,5 % детей с ОНР и 28 % детей с нормотипичным развитием. 3. Наиболее предпочитаемы «социальные объекты». 4. Изображение нескольких объектов, связанных по смыслу в сюжетную композицию.

Модели происхождения мира

■ ЗПР ■ ОНР □ Норма

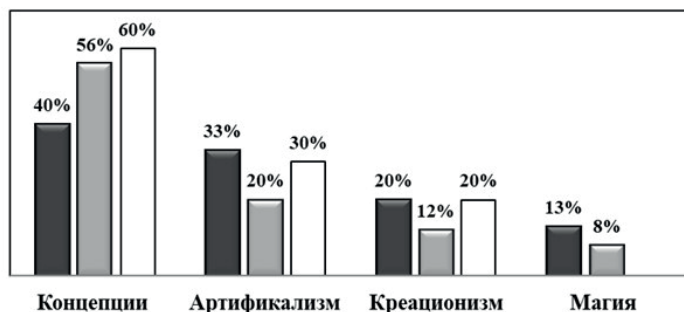


Рис. 1. Модели происхождения мира

Примечание. «Концепции»: индивидуальные концепции происхождения мира, 30 % – теория «Большого взрыва».

«Артификализм»: мир сделан людьми («Люди посадили деревья, они сделали море»; «Сначала появились люди, они посадили деревья, придумали машины, корабли и подводные лодки»; «Люди построили дома, положили семечки»).

«Креационизм»: мир создан творцом, Богом.

«Магия»: мир создан сказочными существами (феей, волшебником и т.д.).

Специфические же характеристики вербальной и образной репрезентации картины мира детей с различными вариантами нарушенного развития проявляются в их недостаточной структурированности, суженности и фрагментарности, трудности в установлении связей между объектами окружающей действительности, общей ригидности конструирования картины мира. Так, неадекватность представлений характерна для репрезентации **детей с умственной отсталостью**. Детям данной группы присуща «фрагментарная» картина мира, отсутствие предварительного замысла, ориентировка на игровую деятельность. Такой вариант продуктов конструктивной деятельности можно интерпретировать как признак бедности и бессистемности знаний ребенка, ограниченности его познавательного интереса, во многих случаях и отсутствия представлений. Основной характеристикой картины мира детей с умственной отсталостью является отсутствие или выраженный недостаток структурированности представлений, что является прямым следствием недостатков осмысления окружающего мира.

Статичность, конкретность картины мира наблюдается у **детей с РАС**, при приверженности к конкретной тематике и центрированности на аффективно значимых ощущениях. При вербальной репрезентации картины мира дети данной группы не дают развернутого и связного рассказа, часть их просто перечисляет конкретные предметы или живых существ. Отмечена увлеченность конкретной тематикой («строительство домов», «космос», «динозавры»). Очевиден повышенный интерес к теме «космос», дети проявляют аффективные реакции, получают удовольствие от произнесения названий планет, космических объектов и явлений. Данная тенденция отмечена как при вербальной, так и при образной репрезентации (рисунки, моделирование в песочнице) картины мира.

Репрезентация картины мира **детей с ЗПР** характеризуется недостатком осмысленности окружающего мира, фрагментарностью, трудностями актуализации представлений. При самостоятельном конструировании картины мира выяснилось, что у многих детей с ЗПР были трудности актуализации (возможно, из-за недостатков регуляции своей деятельности) и у незначительной части – недостаточность или отсутствие представлений. Иногда можно предполагать и «невключенность» формальных знаний об объектах окружающего мира в его целостный образ.

Детям с ОНР свойственна неоднородность моделей мира, смешение категорий и трудности в установлении связей между объектами окружающей действительности. Таким образом, подтверждается гипотеза о том, что специфические особенности картины мира детей связаны с типом нарушенного психического развития (табл. 2).

Таблица 2

Специфические содержательно-структурные компоненты КМ

По материалам методики «Тест мира» (М. Lowenfeld)				
УО	РАС	ЗПР	ОНР	Норма
Отсутствие предварительного замысла, ориентированность на игровую деятельность, ригидность выбора моделей при конструировании	Захваченность конкретной тематикой, центрированность на аффективно значимых ощущениях, признаках окружающих вещей, ригидность выбора моделей, статичность	Недостатки осмысленности, фрагментарность, трудности актуализации представлений, переход к игре, ригидность выбора моделей	Трудности в установлении связей между объектами, смешение категорий, трудности актуализации имеющихся представлений	Тенденция гармонично обозначать основные области жизни, насыщенная представлениями временная перспектива, эмоционально-позитивное описание моделей мира

Нами также выявлено, что смоделированные в песочнице детьми картины мира преимущественно повторяют вербальные и образные (рисуночные) репрезентации картины мира. Анализ протоколов и фотографий результатов «Теста мира» позволяет отметить, что у детей с умственной отсталостью сохраняется низкий («фрагментарный») уровень сформированности картины мира. Данные исследования на начало учебного года и конец учебного года практически идентичны. Дети с РАС так же сохраняют приверженность к конкретной тематике, центрированность на аффективно значимых ощущениях. У детей с ЗПР отмечена незначительная динамика повышения структурированности картины мира (2 %). Таким образом, дети с данными вариантами нарушенного развития достаточно ригидно моделируют картину мира, устойчиво игнорируют смысловые связи между объектами окружающей действительности.

Полученные данные об особенностях вербальной репрезентации, о индивидуально-типических характеристиках образной и конструктивной репрезентации картины мира у детей с различными вариантами нарушенного развития позволяют уточнить мишени коррекционно-развивающих и реабилитационных программ.

Литература

1. Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей. Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
2. Косымова А.Н. Изучение и коррекция представлений об окружающем мире младших школьников с нарушениями интеллектуального развития: автореф. ... дис. канд. психол. наук. Иркутск, 2006.
3. Купецкова Е.Ф. Обогащение содержания образа мира у дошкольников: автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 1997.

Создание развивающей среды для детей-сирот с ОВЗ (опыт партнерского проекта «АдаптСтудия»)

Бобылева И.А.

Молодые люди с выраженной интеллектуальной недостаточностью не могут вести полностью самостоятельный образ жизни, а поэтому нуждаются при решении повседневных задач в помощи со стороны и пожизненном сопровождении разной интенсивности [3]. Необходимым условием для организации сопровождаемого проживания таких молодых людей является прохождение ими этапа учебного сопровождаемого проживания в тренировочной квартире.

Особенно важно учебное сопровождаемое проживание для воспитанников организаций для детей-сирот с выраженной интеллектуальной недостаточностью. Оно направлено на развитие у них максимально возможного уровня автономности, максимально возможной независимости при решении различных жизненных задач (бытовых, коммуникативных, досуговых и др.). Это сложная для специалистов задача, что связано, с одной стороны, с социальным статусом (ребенок, оставшийся без попечения родителей), а, с другой стороны, – со статусом здоровья (ребенок с выраженной интеллектуальной недостаточностью).

С декабря 2017 г. по ноябрь 2018 г. Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!» совместно с центром содействия семейного воспитания «Вера. Надежда. Любовь» при поддержке Комитета общественных связей города Москвы реализовали уникальный партнерский проект «АдаптСтудия». Данный проект развивает практику учебного сопровождаемого проживания, включая в нее новую категорию детей – воспитанников организаций для детей-сирот с выраженной интеллектуальной недостаточностью.

В АдаптСтудии происходит учебное проживание воспитанников с выраженной интеллектуальной недостаточностью, которое рассматривается как необходимый этап сопровождаемого проживания после выпуска из организации для детей-сирот. Тренировочная квартира имеет коридор, кухню, две жилые комнаты, туалет. Воспитанники проживают здесь по четыре человека (по двое в каждой комнате). Каждые три недели происходит ротация проживающих. У каждого воспитанника происходит чередование периодов: проживание в группе и проживание в тренировочной квартире. После трех проживаний, в которых были только воспитанники, впервые заехавшие в тренировочную квартиру, начинается следующий этап, когда одновременно заезжают воспитанники с опытом проживания в тренировочной квартире и без такого опыта. Это дает возможность реализовать модель «равный учит равного».

Для учебного сопровождаемого проживания в учреждении создается тренировочная квартира с особой развивающей средой, которая спо-

способствует появлению у воспитанников успешной адаптационной модели и достижению максимально возможной самостоятельности. Специфика развивающей среды – в наличии вызовов и задач, решив которые (самостоятельно или с помощью других людей), ребенок продвигается вперед в развитии [4].

Развивающая среда тренировочной квартиры предполагает:

1. создание условий для реализации имеющихся у воспитанников возможностей и способностей, расширения зоны их актуального развития для достижения максимально возможного уровня автономности как в самом учреждении, так и после выпуска из него;
2. индивидуально ориентированную помощь, которая означает, с одной стороны, особую позицию педагога, направленную на создание условий для роста самостоятельности воспитанника, а с другой стороны, применение специальных обучающих средств и инструментов, в первую очередь, связанных с альтернативной коммуникацией.

Позиция специалиста характеризуется: принятием ребенка со всеми присущими ему особенностями; внимательным отношением к его чувствам и потребностям; предоставлением возможности свободного выбора и личной самостоятельности; развитием собственной активности ребенка; стимулированием проявлений инициативы и участия в осуществлении ежедневной деятельности; расширением границ самостоятельности [2].

Содержание деятельности специалистов и воспитанников определяет программа учебного сопровождаемого проживания, которая включает разделы: самообслуживание, коммуникация и взаимодействие, самоорганизация.

Инструментом для индивидуализации освоения программы учебного проживания является индивидуальный маршрут – целенаправленный путь подготовки воспитанников с выраженными интеллектуальными нарушениями к самостоятельному (пусть и сопровождаемому) проживанию, к выпуску из организации для детей-сирот.

В маршруте в соответствии с функциональными возможностями и зоной ближайшего развития воспитанника определяются индивидуальные задачи в следующих сферах: самообслуживание; самоорганизация; овладение навыками пользования бытовыми предметами (пылесос, стиральная машина, утюг и др.); приготовление блюд с использованием кухонной техники (мультиварка, кухонный комбайн, мультипекарь и др.); коммуникация и взаимодействие; знакомство с социальной инфраструктурой (магазин, парикмахерская, аптека и др.); пробы трудовых занятий. Акцент смещается в сторону развития базовой повседневной активности, коммуникации, а также навыков ведения домашнего хозяйства.

Формулировка задач характеризует уровень самостоятельности воспитанника, уровень помощи со стороны педагогов, необходимые

индивидуальные средства альтернативной коммуникации. Учет индивидуальных особенностей, интересов и потребностей воспитанника отражается не только при постановке задач, но и при планировании необходимых для ее реализации действий, при оценке динамики развития ребенка и в ежедневном взаимодействии с ним.

Особенности формулирования задач индивидуальных маршрутов учебного сопровождаемого проживания в тренировочной квартире:

1. задачи сформулированы по отношению к воспитаннику как конечный результат, который он должен достигнуть;
2. задачи предусматривают разный уровень самостоятельности воспитанника;
3. в задачах обозначены визуальные помощники, которые необходимы воспитаннику для ее решения;
4. задачи определяют необходимый уровень помощи со стороны педагогов.

При решении задач индивидуального маршрута применимы следующие стратегии достижения результата: постепенное уменьшение физической помощи по мере того, как ребенок осваивает навык; обучение компонентам навыка, а затем их объединение; выполнение большей части навыка взрослым с постепенной передачей ответственности ребенку за выполнение этой большей части; обучение, начинающееся с безошибочного распознавания, с постепенным увеличением вариантов выбора; уменьшение количества подсказок и различного вида подкрепления; градация используемых визуальных помощников в соответствии с уровнем овладения навыком.

Критерии оценки эффективности решения поставленных задач: результаты продуктивных действий воспитанников (что было создано, совершено воспитанником); изменения, которые произошли в повседневных практических действиях.

Необходимые внешние условия для реализации учебного сопровождаемого проживания в тренировочной квартире определяются ответами на следующие вопросы:

- какие есть возможности для развития воспитанника, в какой форме они представлены для воспитанника;
- как обеспечивается избыточность возможностей для воспитанника;
- каким образом воспитанник узнает обо всех имеющихся возможностях для своего развития;
- как организован процесс выбора воспитанником приемлемых для себя форм деятельности;
- как сам воспитанник может менять формы и содержание деятельности, переходить от одной к другой;
- какие есть формы для командной работы воспитанников;
- в какой форме и с кем воспитанник может обсуждать свои достижения, какие инструменты для этого есть.

Важно обеспечить процесс персонализации среды, который предполагает включение в сферу «Я» некоторого места или объекта, наделенного символическими маркерами собственного владения этим местом, объектом. Необходимо вводить гибкое сочетание режимных моментов и самостоятельного планирования свободного времени.

В ходе проекта были разработаны и апробированы коллективные и индивидуальные обучающие и оценочные средства, мониторинг индивидуальных достижений воспитанников, средства получения обратной связи от воспитанников.

Дидактические визуальные средства можно разделить на группы по двум критериям: 1) можно или нет вносить в них изменения; 2) если изменения возможны, то кто это может делать.

На основании данных критериев мы выделяем три группы визуальных помощников: интерактивные, динамические, обозначающие.

Интерактивные визуальные средства предполагают возможность изменений в них, которые вносятся ребенком. Воспитанник может менять вид и наполнение визуального помощника. Это средства, которые предоставляют возможность ребенку контролировать и влиять на события своей жизни, проявлять инициативу, фиксировать свой интерес.

Для задач учебного сопровождаемого проживания в тренировочной квартире используются: визуальные правила, интерактивный календарь, визуальное расписание, график уборки, экран для выбора досуга, экран оценки дня. Интерактивные визуальные помощники располагаются в тренировочной квартире в зоне доступа как сотрудников, так и воспитанников.

Динамические визуальные средства предполагают возможность изменений, которые вносятся специалистом. Это средства, которые помогают воспитаннику осваивать различные алгоритмы действий. Специалист в зависимости от стоящей задачи и этапа освоения навыка может сокращать и увеличивать наполнение визуального помощника. Сам визуальный помощник постепенно уменьшается в размерах (уменьшается формат представления каждого необходимого действия в алгоритме), и изображения в нем становятся более абстрактными (от фотографии реальных действий к рисункам и пиктограммам).

Динамические визуальные средства отражают общее для всех воспитанников движение в освоении навыка: сворачивание промежуточных действий, представление их в более абстрактном виде, соединение (обобщение) действий и представление их в одной пиктограмме. Кроме того, динамические визуальные средства могут отражать индивидуальное движение воспитанника в освоении алгоритма действия. Например, если ребенок забывает какое-то действие, то его изображение снова появляется в визуальном помощнике.

К визуальным динамическим средствам относятся визуальные инструкции к бытовой технике и приготовлению пищи (альбомы-инструкции; набор карточек, включающих необходимые действия; визуальные инструкции на одном листе; визуальные рецепты и др.).

Обозначающие визуальные средства не меняются. Это средства, которые помогают ориентироваться в пространстве, выполняют функции «внешней» памяти. Например, последовательность принятия душа, которая постоянно висит в ванной комнате; визуальные обозначения помещений и отдельных предметов в тренировочной квартире; карточки, предупреждающие об опасности. Обозначающие визуальные средства направлены также на поддержание идентификации личных вещей, они маркируют личное пространство в квартире (полки в душе, шкафу и т.д.).

Оценка индивидуальных достижений воспитанника включает: оценку, которую делает сам ребенок, внешнюю оценку и оценку совместную, которую делает специалист на основании выбора (предпочтений) ребенка.

1. Оценка, которую делает сам ребенок, – это оценка дня, оценка выполнения бытового дела, оценка выполнения определенного вида уборки, которую ребенок выбрал для себя. Воспитанник может делать оценку с помощью визуальных помощников. Ежедневная оценка смайликами своего дня и выполнения бытовых дел является неотъемлемой частью проживания. Оценка дня происходит на специальном экране. Ребенок в ответ на вопрос «Как прошел твой день?» делает выбор из трех смайликов: веселого, нейтрального и грустного и крепит выбранный смайлик под своей фотографией.
2. Внешняя оценка проводится как собственными сотрудниками учреждения, так и привлеченными. Для внешней оценки могут применяться методики, разработанные в рамках проекта «АдаптСтудия»: шкала «Оценка сформированности социально-бытовых представлений», «Шкала самостоятельности», содержательно адаптированная методика «4-й лишний» [1].
3. Оценка совместная, которую делает специалист на основании выбора (предпочтений) ребенка. Информация о предпочтениях ребенка является результатом обратной связи. Сбор обратной связи от ребенка в конце его проживания в тренировочной квартире решает две задачи. Во-первых, оценки того, насколько опыт, полученный во время проживания, стал субъективным опытом ребенка, во-вторых, выявления предпочтений ребенка в сфере выполнения хозяйственно-бытовых дел.

Наличие тренировочной квартиры в организации для детей-сирот позволяет решать проблему дефицитарности подготовки воспитанников с выраженными интеллектуальными нарушениями за счет педагогической деятельности, содержание которой определяет вектор индивидуализации. А также за счет создания условий не только для фор-

мирования навыков базовой повседневной активности, коммуникации, ведения домашнего хозяйства, но и для их применения в ситуациях с разными требованиями к уровню самостоятельности воспитанников.

Литература

1. *Бобылева И.А., Заводилкина О.В., Русаковская О.А.* Тренировочная квартира как формирующая среда для детей-сирот с ОВЗ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-60-74.
2. *Вместе к самостоятельной жизни: Опыт Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области.* Псков, 2014.
3. *Помощь людям с инвалидностью в организации самостоятельной жизни (Сопровожаемое проживание) / Информационно-методический сборник.* М., 2017.
4. *Развивающий уход за детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития: информационно-методический сборник для специалистов.* М., 2017.

Модели вербального и невербального поведения в формировании коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Голобородько Н.А., Тишина Л.А.

В настоящее время одной из актуальных проблем коррекционной педагогики является разработка дифференцированного подхода к формированию вербального поведения у лиц с расстройствами аутистического спектра. Поиск эффективных технологий обучения и воспитания, а также социальной адаптации детей с нарушениями развития является важным направлением научно-исследовательских и практических работ.

В процессе развития ребенок должен овладеть жизненными компетенциями, навыками социального взаимодействия. В основе адаптации ребенка к социуму лежит коммуникация и ее составляющие – коммуникативные способности. Отечественные (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, К.С. Лебединская) и зарубежные (Л. Каннер) исследователи, изучающие расстройства аутистического спектра, выделяют ряд особенностей развития: трудности в социализации и социальной адаптации, сложности в коммуникации и стереотипный характер поведения, интересы и деятельность резко ограничены. Также для детей с расстройствами аутистического спектра характерна несформированность дифференциации эмоциональных состояний людей и адекватного поведения в обществе. Дети испытывают сложности как в общении со взрослыми, так и в общении со сверстниками.

Вербальное поведение является одним из основных видов обучающего поведения людей, которое находится под влиянием факторов окру-

жающей социально-природной среды и является одним из наиболее важных социальных аспектов человеческого поведения.

Понятие «вербальное поведение» имеет комплексную структуру и включает в себя различные функциональные единицы – речевые реакции, которые возникают по разным причинам. Такие функциональные единицы могут быть разными по своей форме, а также могут подкрепляться другими звуками речи или жестами.

Для вербального поведения необходимы два взаимодействующих человека – говорящий и слушающий. Говорящий определенным образом реагирует, т.е. он произносит звук. Слушатель может управлять последующим поведением говорящего посредством выражения реакции на сказанное.

По определению Скиннера, вербальное поведение включает в себя:

- вокально-вербальное поведение – речь;
- невокально-вербальное – невербальную коммуникацию.

Речь понимается как естественный звуковой язык – система фонетических знаков. При помощи звукового языка происходит кодирование и декодирование информации. Кодирование осуществляет референт – тот, кто сообщает информацию, а декодирование осуществляет реципиент – тот, кто принимает информацию. Таким образом, речь представляет собой наиболее универсальное средство общения, поскольку при передаче информации с помощью речи смысл сообщения теряется в наиболее меньшей степени по сравнению с другими средствами передачи информации.

Благодаря коммуникативной функции речь является средством общения и передачи информации. Эта функция речи проявляется в средствах выражения и воздействия. Одновременно с передаваемыми сообщениями речь выражает в процессе коммуникации и отношение индивида к тому, о чем он говорит, и отношение к тому, с кем он общается. В речи каждого человека в разной степени проявляются такие эмоционально-выразительные компоненты, как ритм, пауза, интонация, модуляция голоса и т.п. Такие компоненты присутствуют и в письменной речи. Слово как средство воздействия и эмоционально-выразительные компоненты неразделимы, действуют одновременно и в некоторой степени влияют на поведение реципиента.

Невербальная коммуникация представляет собой совокупность действий и поступков, которые несут вместе с речевым сообщением определенную смысловую и эмоциональную информацию.

Представление о чувствах собеседника и его намерениях слушатели получают не из его речи, а при непосредственном наблюдении за манерой и деталями поведения. Следовательно, межличностное коммуникативное взаимодействие осуществляется при помощи целого комплекса таких невербальных инструментов, как мимика, жесты, символическим коммуникативным знакам, временным и пространственным границам,

ритмическим и интонационным характеристикам речи. Невербальные средства коммуникации являются проявлением не сознательного поведения, а подсознательных побуждений. Вербальные и невербальные средства коммуникации в ходе взаимодействия людей воспринимаются одновременно, и их необходимо рассматривать как единый комплекс.

Вербальное и невербальное коммуникативное поведение человека наиболее тесным образом связаны друг с другом.

Л. Каннер в своих исследованиях рассматривал сложности коммуникации как важный критерий для диагностики расстройств аутистического спектра у детей.

Основываясь на исследованиях (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг), можно выделить следующие особенности коммуникативного поведения детей с расстройствами аутистического спектра, проявляющиеся на ранних этапах развития:

- нарушение зрительного контакта;
- задержка в сроках появления и нарушения комплекса оживления;
- аморфность эмоциональных реакций;
- нарушение речевого развития;
- индифферентное или негативное отношение к контакту;
- отсутствие или слабая выраженность реакции на обращенную речь, феномен включения – выключения и др.

Но в то же время специфические особенности поведения аутичных детей в раннем детстве проявляются лишь эпизодически. Существуют исследования (К.С. Лебединская, О.С. Никольская), подтверждающие, что дети с расстройствами аутистического спектра в первый год жизни очень редко требуют внимания, не проявляют достаточной заинтересованности социальными контактами и человеческим голосом. Но наиболее четко нарушения коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра проявляются к трем годам.

Дети с расстройствами аутистического спектра часто испытывают трудности в вербальной коммуникации, особенно при ее инициировании. Зачастую дети сообщают о своих намерениях неадекватными способами. Например, просьба может выражаться в виде дезадаптивного поведения: криков и агрессии. При этом речь используется в качестве аутостимуляции и не выполняет при этом свою коммуникативную функцию. Просьбы могут выражаться в виде эхололий, которые в других ситуациях не имеют коммуникативной направленности.

Нарушение вербальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра проявляется в неспособности к диалогу, наблюдаются сложности при смене коммуникативных ролей «говорящего» и «слушающего». В процессе диалога дети с расстройствами аутистического спектра не способны обеспечить обратную связь и тематическую направленность информации.

При анализе коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра необходимо рассматривать социализацию и игру. Первичное социальное взаимодействие характеризуется способностью ребенка находиться в обществе сверстников, следить взглядом за движениями окружающих, играть в их обществе, обращаться с просьбой, реагировать на просьбы и обращения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей с расстройствами аутистического спектра дезорганизована сама система приспособления к окружающему миру, включая организацию адаптивного поведения и процессы саморегуляции, характеризующиеся качественными нарушениями социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, стереотипными паттернами поведения, интересов и активности. Нарушение возможности активно взаимодействовать с окружающей средой и снижение порога аффективного дискомфорта проявляются в повышенной ранимости при контактах с другим человеком, что оказывает негативное влияние на формирование коммуникативных навыков ребенка. В результате трудностей усвоения различных абстрактных знаковых систем и переработки символической информации дети с расстройствами аутистического спектра оказываются неспособными анализировать значение речевых высказываний, письменной речи, жестов и затрудняются в использовании вербальных и невербальных средств коммуникации с целью передачи сообщения.

В связи с этим, формирование моделей вербального и невербального поведения может быть эффективным средством развития коммуникации и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра при условии разработки и внедрения дифференцированной системы психолого-педагогической коррекции, учитывающей уровень сформированности коммуникативных навыков и состояние когнитивной сферы.

Литература

1. *Варгас Э.А.* Вербальное поведение Б.Ф. Скиннера: Введение. М., 2010.
2. *Лебединская К.С., Никольская О.С.* Диагностика раннего детского аутизма. М., 1991.
3. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. М., 1997.

Жестовый язык в практике коррекционного обучения с детьми с расстройствами аутистического спектра

Голубева Н.Н., Тишина Л.А.

На сегодняшний день в нашей стране особую актуальность приобретает проблема оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра, особенно в вопросах социализации и коррекционно-логопе-

дической работы. Это определяется основной особенностью нарушений аутистического спектра – глубоким дефицитом навыков социального взаимодействия, а также заметно возросшим за последние десятилетия количеством детей с различными формами аутизма.

Несформированность коммуникативных навыков, проявляющаяся в виде отсутствия или отставания развития разговорной речи, неспособность инициировать или поддерживать диалог, стереотипных высказываний, является одним из главных нарушений, препятствующих успешной социальной адаптации у детей с аутизмом. У детей с такой патологией отсутствие или недостаточное развитие вербальной коммуникации не компенсируется спонтанно в виде использования невербальных средств коммуникации (жестов, мимики, языка тела).

Ф.Р. Волкмар, Л.А. Вайзнер [1] отмечают, что в последнее десятилетие зарубежными специалистами разработаны различные подходы и методы обучения детей с расстройствами аутистического спектра широкому спектру коммуникативных и социальных навыков.

Среди наиболее применяемых подходов для формирования и развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра важно отметить следующие: вербально-поведенческий подход, варианты средовых методов обучения, программа PROMPT, нацеленная на стимуляцию артикуляционного аппарата с целью улучшения произносительной стороны речи, а также развивающие подходы, к которым относятся: метод DIRFloortime, программа SCERTS, Денверская модель.

Для детей с выраженными моторно-речевыми проблемами применяются стратегии аугментативной коммуникации, предполагающие использование различных методов, среди которых – обучение жестовому языку. Использование жестов в сочетании с речью лежит в основе подхода тотальной коммуникации. Метод альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS подразумевает использование картинок в качестве основного средства коммуникативного обмена и развития ребенка с расстройствами аутистического спектра.

В отечественной коррекционной педагогике и специальной психологии представлены единичные практико-ориентированные исследования, направленные на изучение специфических особенностей невербальной коммуникации, в том числе жестового языка у детей с аутизмом.

В психолого-педагогической литературе необходимость изучения невербальных средств общения рассматривается как одно из условий наиболее успешной адаптации человека в любой обстановке, установления коммуникативных связей с людьми. Невербальная коммуникация, осуществляемая при личном контакте партнеров, играет важную роль в процессе общения. Средства невербальной коммуникации могут сопровождать речь человека, а могут использоваться самостоятельно.

Основные этапы довербального и начального вербального развития ребенка в онтогенезе освещены в трудах Л.С. Выготского. Автор подчеркивает, что эмоционально-положительное общение взрослого с ребенком имеет огромное значение для развития личности ребенка, постепенно и поэтапно формируя у него коммуникативную потребность и развитие речи.

Жесты связаны с речью и образуют на определенном этапе развития ребенка единый комплекс речи и жестикуляции. Жесты являются важным элементом протоязыка, играя ведущую роль в период довербальной коммуникации и усвоения речи в раннем онтогенезе, обладая большей конкретностью, ситуативностью, более сложной семиотической природой по сравнению с другими визуальными знаками. Жестовый язык маленького ребенка – важный этап развития общения, на котором формируется один из распространенных видов невербальной коммуникации.

Дети с расстройствами аутистического спектра представляют собой полиморфную группу, в которой тяжесть аутистических проявлений выражается в разной степени. Речь не имеет коммуникативной направленности независимо от уровня ее развития. Спектр речевых расстройств у детей с аутизмом варьируется от полного мутизма до опережающего по сравнению с нормальным развитием.

Специфические особенности формирования навыков невербальной коммуникации, в том числе языка жестов, у детей с расстройствами аутистического спектра обусловлены структурой дефекта и степенью тяжести проявлений аутизма. Специальные условия обучения и воспитания предполагают индивидуально дифференцированный подход к детям с аутизмом.

Согласно данным Р. Джордан [2], зарубежный опыт работы с умственно отсталыми детьми, а также исследования среди глухих детей доказывают, что эти дети достаточно быстро усваивают жестовый язык, который потом облегчает усвоение устной речи. Модальные предпочтения у детей с расстройствами аутистического спектра, возможность точного воспроизведения движения при наличии руководства дают основание считать, что то же самое будет верным и для детей с аутизмом.

Важно отметить преимущества использования жестового языка в коррекционно-логопедической работе с детьми с расстройствами аутистического спектра:

- с помощью жестов ребенок впервые осознает смысл слов, приходит к пониманию возможности оказывать воздействие на окружающих, что является важной предпосылкой обучения устной речи;
- жестовый язык сводит к минимуму неудачные попытки коммуникации;
- восприятие и воспроизведение жестов задействует различные анализаторные системы (зрительную, кинестетическую), это улучшает понимание сообщения;

- многие жесты содержат признаки обозначаемого объекта: форма, действие или значимое качество, что облегчает запоминание и воспроизведение сказанного;
- визуализация языка побуждает ребенка к внимательному наблюдению за говорящим, что улучшает его восприятие (видит мимику, артикуляцию, движения тела);
- используя жесты, говорящий замедляет скорость речи, упрощает структуру предложения;
- благодаря визуальному акцентированию ключевых слов становится легче понять содержание разговора, поскольку воспринимая длинные предложения, ребенок может утратить главный смысл сообщения;
- с помощью инструктирующих жестов достигается понимание значений слов, сходных по звучанию, что позволяет избежать путаницы;
- использование жестов стимулирует понимание символов, так как ребенок имитирует действия или предметы;
- жестовый язык способствует развитию основных языковых структур и предпосылок для овладения устной речью [3].

Очевидным преимуществом для детей с аутизмом, которые не владеют вербальными средствами общения, является возможность научить их жестовому языку. Даже если такой ребенок усвоит ограниченный словарь и будет воспроизводить только отдельные жесты, он все равно получит возможность сообщать о своих социальных, эмоциональных, физических потребностях приемлемым способом, и окружающим людям будет проще его понять. Для ребенка жесты должны быть легко выполнимыми и функциональными, чтобы в процессе повседневной деятельности ими можно было часто пользоваться.

Усвоив систему жестового языка, ребенок с аутизмом начнет участвовать в социальном взаимодействии, что научит его учитывать других людей и общаться с ними. Появление любой системы коммуникации в репертуаре ребенка с расстройствами аутистического спектра приводит к быстрому социальному развитию и снижает частоту нежелательного поведения. Язык жестов может стать таким вариантом альтернативной коммуникации.

В заключение отметим, что использование жестового языка в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра возможно в качестве:

- альтернативной системы коммуникации, когда речь так и не развивается;
- дополнительной системы коммуникации, которая призвана способствовать развитию речи.

Таким образом, в настоящее время проблема использования жестов в коррекционно-логопедической работе, направленной на формирование и развитие навыков невербальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра, продолжает оставаться чрезвычайно актуальной в теории и практике коррекционного обучения.

Литература

1. *Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А.* Аутизм: практическое руководство для родителей членов семьи и учителей. Кн. 1 / Ф.Р. Волкмар, Л.А. Вайзнер / Пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
2. *Джордан Р.* Жестовый язык и аутичные дети / Р. Джордан // *Communication*. 2017. № 19(3).
3. *Штягинова Е.А.* Альтернативная коммуникация: Методический сборник. Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов «Общество ДАУН СИНДРОМ», 2012. 31 с.

Формирование просодической стороны речи у детей с расстройствами аутистического спектра

Дмитриева Е.И., Борякова Н.Ю.

На современном этапе развития теории и практики коррекционной педагогики и психологии острейшей актуальной проблемой является создание комплексной системы психолого-педагогического сопровождения детей с ранним детским аутизмом (РДА), который проявляется в разных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития.

Нарушения в речевом развитии – один из важных признаков расстройств аутистического спектра. У всех без исключения детей с аутизмом нарушена просодическая сторона, прежде всего – интонационная выразительность речи.

Актуальность преодоления просодических нарушений у детей, имеющих расстройства аутистического спектра, относится к числу теоретически и практически значимых, но мало разработанных проблем. Изучение симптоматики нарушений, а также разработка методов и приемов их коррекции обусловлены необходимостью поиска оптимальных путей, повышения эффективности коррекционного воздействия.

Отечественные (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, Т.И. Морозова, К.С. Лебединская) и зарубежные (Л. Каннер) исследователи, изучающие особенности речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра, указывают на многочисленность и разнообразие речевых нарушений, но наблюдаются и общие недостатки, которые свойственны этой категории детей.

В первую очередь следует отметить нарушение коммуникативной функции речи. Ребенок избегает ситуации общения, тем самым ухудшая свое речевое развитие. Его речь зачастую не связана с ситуацией и окружением, она автономна и эгоцентрична. Оторванность такого ребенка от мира, неспособность осознать себя в нем, очевидно, сказываются на становлении его самосознания. Как следствие этого у детей могут отсутствовать или позднее появляться местоимения в речи («Я» и др. личных местоимений в первом лице).

В речи детей с РДА множество слов–штампов и фраз–штампов. Речевая интуиция отсутствует, в процессе речевого общения нет зрительного контакта с собеседником, мотивация к речевому процессу резко снижена. В диалогах видна несостоятельность и сильная зависимость от помощи взрослого. Дети с расстройствами аутистического спектра не понимают скрытого переносного значения пословиц, поговорок, метафор, эпитетов. Наблюдаются повторы слов и фраз – эхолалии, наличие лексико-грамматических ошибок.

Почти у всех страдает произносительная сторона речи. Интонации, фразовые и логические ударения, паузы, темп очень важны и необходимы для произносительной системы русского языка.

В исследованиях особенностей речевого развития при аутизме не случайно определенное внимание уделяется нарушениям просодической стороны речи. Просодика взаимодействует с семантикой, синтаксисом и грамматикой, важную роль играет в процессе коммуникации, т.е. представляет собой один из центральных компонентов речи.

Просодия является системой фонетических средств, которая выполняет смысловозначительную функцию и реализуется на всех уровнях речевых сегментов. В виде самостоятельной подсистемы со своими содержательными единицами она входит в общую систему языка. Под просодикой принято понимать совокупность звуковых средств, которые накладываются на линейную последовательность сегментных единиц (фонем) вторым слоем, уровнем и служат для объединения их в значимые звуковые единицы – слова, синтагмы, высказывания.

Важнейшие просодические признаки – ударение и интонация. Интонация является основной составляющей просодии, которая передает смысл и подтекст речи, коммуникационное намерение и эмоциональное состояние говорящего. Являясь элементом просодической системы невербального поведения, интонация взаимодействует с мимикой, жестами и телодвижениями говорящего человека, а также с ситуативным контекстом при выражении коммуникативных значений.

Просодия – это важнейший уровень языкового развития. Ему отводится значимое место в структуре речи, т.к. он создает основу для успешной коммуникации в любой сфере человеческих взаимоотношений. Многообразие характеристик голоса человека представляют его образ и способствуют раскрытию его психического индивидуального состояния.

Для полноценной коммуникации требуется особое качество произношения, что обеспечивает использование интонационных возможностей, а именно – необходимой громкости, особого ритмического построения, логического ударения.

Уже в самых ранних исследованиях (Л. Каннера) была отмечена стойкость просодических нарушений, как одна из наиболее специфических и стойких особенностей речи при аутистических расстройствах, даже

при благополучном развитии других компонентов языковой системы. По данным исследований (Т.И. Морозовой), просодические нарушения отмечаются в большинстве случаев (от 67 % до 100 % – зависит от степени выраженности аутистических расстройств) и проявляются в виде скандированности, нарушения темпа речи (как тахи-, так и брадилалии), нарушений интонационного рисунка фразы и ее эмоциональной окраски.

Интонационная выразительность голосовых реакций, а также интонационно-мелодическая имитация простой фразы страдает. Дети с аутистическими расстройствами обычно не прислушиваются и не подчиняются речевым инструкциям, зачастую создается впечатление, что ребенок не слышит. Как правило, по этой причине почти все дети с аутизмом проходят диагностическое исследование слуха (аудиограмма).

На сегодняшний день психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра описаны достаточно подробно, с характеристикой специфических речевых особенностей. Научные исследования и практический опыт специалистов разных стран позволяют назвать одной из ключевых проблем нарушения психоречевого развития – нарушение формирования навыков общения. При этом стоит обратить внимание на недостаточную изученность особенностей формирования просодического компонента у детей с РДА, играющего важную роль в процессе коммуникации. Проблема диагностики нарушений просодической стороны речи у детей с расстройствами аутистического спектра, определения критериев прогноза психоречевого развития таких детей мало изучена.

За последнее десятилетие приоритетно разрабатываются методы коррекции нарушений навыков общения у данной категории детей. Однако конкретные методические приемы больше направлены на развитие речи в целом, нежели на формирование ее интонационной стороны.

В настоящее время расстройства аутистического спектра становятся не только социальной, клинической, но и психолого-педагогической проблемой, что обусловлено участвующими запросами родителей интегрировать в образовательное пространство категории детей, ранее признаваемых необучаемыми.

Принимая во внимание важнейшее влияние интонации на формирование речи детей с расстройствами аутистического спектра, их эмоциональное и коммуникативное развитие, можно рассматривать исследование особенностей формирования просодической стороны речи у детей с РДА, определение направлений и технологий коррекционно-логопедической работы с такими детьми актуальным для специальной педагогики и специальной психологии.

Литература

1. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991.

2. *Морозова Т.И.* Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции. // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / Под ред. С.А. Морозова. М., 2002.
3. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С.* Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение Серия: Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Изд-во Теревинф, 2008.

Средства интонационной выразительности и мимики у детей с расстройствами аутистического спектра в эмоциональном аспекте

Ермолова Д.П., Тишина Л.А.

Широко известно, что основные нарушения, характеризующие специфику психолого-педагогических особенностей детей с расстройствами аутистического спектра, – дефицитарность средств вербальной и невербальной коммуникации, трудности в понимании других людей и обмена информацией.

Трудно переоценить важность интонационной выразительности речи. Слово, которое несет в себе яркую эмоциональную окраску, является ценным инструментом общения. Интонация, являясь важным аспектом устной речи, играет значимую роль в общении. Обрамляя речевое сообщение, интонация не только помогает передать смысл высказывания, но и передает его эмоционально-экспрессивное содержание.

Так, по результатам аудиторских исследований, различение положительных и отрицательных эмоций проявляется в направлении движения высоты звучания, например, понижение высоты голоса связано, как правило, с приятными эмоциями, а повышение высоты – с удивлением и страхом. Большое значение придается концу фразы, поскольку он несет информацию не только о коммуникативном типе предложения, но также и о состоянии индивида, его отношении к теме и ситуации общения. Одним из основных аспектов интонации является эмоциональный, и объясняется это тем, что интонация всегда направлена на отражение эмоционального состояния индивида и выражение намерения его с целью воздействия на слушателя.

Исследователи отмечают значение высоты голоса и ее изменения в передаче эмоциональной составляющей речи: так, например, выражение гнева характеризуется усилением высоких обертонов и увеличением звонкости, а при страхе отмечается глухой, «тусклый» голос. Изменения силы голоса и ее динамика также несут эмоциональную окраску, при этом увеличение силы голоса скорее соответствует проявлению гнева, а ослабление – печали.

В свою очередь, нарушения интонационной выразительности являются составным элементом структуры речевого дефекта при различных речевых патологиях, что оказывает негативное влияние на развитие коммуникативной компетенции ребенка, а также ухудшают эффективность речевого общения.

Отдельный интерес для паралингвистической науки представляет вопрос отражения эмоций через мимику и его значение в процессе взаимодействия индивидов.

В научном мире существует определенная согласованность относительно соотнесения мимического проявления основных базовых эмоций, однако, называя мимику человека одним из самых развитых каналов невербальной коммуникации, подчеркивается, что контроль эмоций поддается сознанию значительно лучше жестикуляции и движений тела. Способность к мимическому подражанию является врожденным механизмом человека, так, например, новорожденные дети способны спонтанно подражать выражениям удивления, огорчения, радости, не имея никакого предварительного опыта.

Назначение мимики состоит в отражении чувств и мыслей, а сложная игра мимических мышц выражает психическое состояние субъекта. Мимика, формирующаяся и изменяющаяся в течение жизни, более естественная по реакциям на различные внутренние и внешние мотивы у ребенка, у взрослых становится отражением личности, воспитания, подражания. Границы выразительности мимики чрезвычайно широки, начиная от амимии до полного аффекта, при этом следует разделять стихийную мимику, присущую детям и больным, а также искусственную мимику, не отражающую истинных переживаний, которая используется с целью воздействия на индивида.

Исследователи (Е.Р. Баенская, В.М. Башина, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, И.И. Мамайчук, О.С. Никольская и др.), выделяя основные дефицитарные сферы у детей с аутизмом, отмечают среди них нарушения эмоциональной сферы.

Отмечая эмоциональную незрелость, исследователи приводят данные о неоднородности эмоциональной сферы у детей с аутизмом от довольно ровного положительного настроения до полного равнодушия. Однако, для всех детей характерна психическая ригидность, проявляемая в форме капризов, тревожности, негативизме при попытке изменения привычного маршрута.

Нарушения социального взаимодействия объясняют неадекватной оценкой социо-эмоциональных сигналов, проявляющихся в отсутствии реакции на эмоции других людей или в отсутствии изменения модели поведения в соответствии с ситуацией. Ученые также отмечают невозможность использования сформированных речевых навыков, недостатки взаимности в общении, а также нарушения в применении и изменении

тональностей и выразительности голоса в общении, отсутствие сопроводительной жестикуляции при коммуникации. Характерным для детей является ограниченное, стереотипное поведение, интересы и активность, повышенный интерес к нефункциональным признакам предмета.

Нарушение понимания эмоций является одним из главных проявлений при расстройствах аутистического спектра. В результате исследований восприятия детьми с расстройствами аутистического спектра эмоций по лицу были выявлены своеобразия в механизме оценки эмоций, проявляющиеся в меньшем использовании информации, передаваемой лицом: выражению глаз и дополнительным деталям уделялось незначительное внимание. В ходе исследований отмечалась относительная способность к пониманию эмоций и сохранность процесса при наводящих вопросах, однако при этом процесс распознавания эмоций вызывает у детей повышенную утомляемость и напряжение.

При описании клинической картины аутизма часто отмечают своеобразие движений и жестов, отдельно указывая на сложности в их имитации при обучении. Детей с аутизмом, как правило, отличает бедность и напряженность мимики, наличие неадекватных гримас, часто можно заметить застывший, неподвижный взгляд.

О.С. Рудик [2], отмечая невыразительность мимики лица у ребенка с аутизмом, называет причиной данного явления слабый тонус лицевых мышц и предлагает начать работу по нормализации моторики лица с привыкания ребенка к прикосновению к своему лицу, а затем проводить работу по провоцированию к подражанию мимике и речи взрослому посредством использования игр, песен и стихов.

Дизонтогенез, характерный для аутизма, относят к искаженному психомотоному развитию и, описывая клиническую картину детей с аутизмом, приводят характеристику речи. Обнаруживая связь первичных двигательных расстройств с речевыми нарушениями, отмечается широкий диапазон речевых нарушений, которые проявляются в искажениях темпа, ритмической организации речи, наличии дизартрических явлений и даже явления алалии. Также отмечается неестественность тембра и модуляций голоса, звучащие как вычурные и певучие.

М. Hojjati, М. Khalilkhaneh [3] сообщают, что приблизительно 25 % детей с аутизмом демонстрируют регресс приобретенных игровых, социальных, а также речевых навыков. По мнению авторов, речевые нарушения могут проявляться как в понимании, так и употреблении речи. Расстройство понимания речи может проявляться в таких недостатках, как недостаточное понимание инструкций и следование указаниям, неправильное название объектов и картинок, недостаточное понимание жестов, недостаточность знаний об объектах окружающей среды. Отдельно указывается, что расстройства речи в дальнейшем будут негативно влиять на обучение в школе, возможны сложности в овладении письмом и чтением.

Отмечая неравномерность развития различных сфер жизни ребенка с аутизмом, особенно стоит выделить своеобразие формирования речевой деятельности и указать на сосуществование «зрелой» речи с примитивными недостатками. Также наблюдается нарушение понимания устной речи и смысла прочитанного, что обуславливает отставание речевого развития ребенка. В.М. Башина и Н.В. Симашкова [1], проводившие обследование речи детей дошкольного возраста с аутизмом, отметили нарушения различного генеза: косноязычие, физиологическая эхолалия; неправильное употребление местоимений в связи с недостаточностью осознания своего Я; вербигерации, мутизм, скандированное произношение; нарушения смысловой стороны речи, проявляющиеся в форме контаминаций, незавершенных ассоциаций.

Несмотря на то, что нарушение речевой функции является одним из основных симптомов при аутизме, наблюдается недостаточное количество методической литературы, посвященной методам работы над речью детей с аутизмом. Интересным представляется опыт других стран: в нашей стране для работы с детьми с аутизмом активно используются различные программы зарубежных коллег (O.I. Lovaas, S. Freeman, L. Dake и другие).

В трудах целого ряда отечественных исследователей (Е.Р. Баенская, В.М. Башина, О.С. Никольская, М.М. Либлинг, Л.Г. Нуриева, Н.В. Симашкова, С.С. Морозова) представлена методика работы по развитию речи детей с расстройствами аутистического спектра. При этом коррекционно-логопедическая работа по коррекции речевых нарушений и развитию речи строится с учетом специфики индивидуального речевого нарушения.

Существующий интерес к заявленной проблеме определяет ее актуальность не только в плане развития интонационных компонентов речи, но и в вопросах обучения выразительному чтению и формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Литература

1. *Башина В.М., Симашкова Н.В.* К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с синдромом детского аутизма // *Испечение: Альманах.* Вып. 1. М., 1993.
2. *Рудик О.С.* Коррекционная работа с аутичным ребенком: метод. пособие / О.С. Рудик. М.: Изд-во ВЛАДОС, 2017.
3. *Hojjati M., Khalilkhaneh M.* Evaluate the Ability of Autistic Children to Use Expressive Language and Receptive Language // *International journal of pediatrics.* 2014. Vol. 2, N. 4–1, Serial No. 10.

Когнитивный дизонтогенез при аномальном развитии: взгляд клинического психолога

Зверева Н.В.

Введение в проблему. В психологии признанной и распространенной является классификация типов психического дизонтогенеза, предложенная В.В. Лебединским в 80-е годы XX века. В последние годы наблюдается тенденция рассматривать отдельные компоненты психического дизонтогенеза «самостоятельно», описывая различные виды дизонтогенеза. Среди них можно отметить эмоциональный дизонтогенез, социальный дизонтогенез, сексуальный дизонтогенез и другие. Нарушения познавательного (когнитивного) развития входят в структуру всех типов психического дизонтогенеза (по классификации В.В. Лебединского). С 2005 года в отделе медицинской психологии ФГБНУ ЕЦПЗ и на факультете клинической и специальной психологии разрабатывается концепция когнитивного дизонтогенеза. Первоначально идея когнитивного дизонтогенеза родилась на основе анализа нарушений познавательной деятельности при шизофрении у детей и подростков. Эти исследования проводились много лет в лаборатории патопсихологии Института психиатрии АМН СССР (ныне – ФГБНУ ЦЦПЗ), было показано своеобразие развития операционного и предметно-содержательного аспектов познавательной деятельности (на примере мышления и зрительного восприятия). Такое особенное асинхронное (диссоциированное или с ретардацией) познавательное развитие соотносилось с типами психического дизонтогенеза при шизофрении, которые в то время выделяли психиатры (по О.П. Юрьевой – искаженный и задержанный тип дизонтогенеза при шизофрении у детей и подростков). В мировой литературе было представлено много работ, посвященных изменению когнитивного функционирования при шизофрении прежде всего у взрослых. В качестве базовых когнитивных дефицитов выступали нарушения так называемой рабочей памяти, внимания, формальные нарушения мышления. Качественное своеобразие нарушения развития познавательной сферы (когнитивного функционирования) у детей и подростков при шизофрении было доказано Т.К. Мелешко, С.М. Алейниковой, Н.В. Захаровой на основании изучения процессов мышления и зрительного восприятия. Однако, в этих работах не было ответа на вопрос о динамике развития параметров произвольной памяти и внимания у этой возрастной категории при эндогенной психической патологии. Проведенные исследования своеобразия нарушения произвольной регуляции и общения в совместной когнитивной деятельности, полученные при использовании методик, направленных на изучение вербальной памяти и внимания, а также мышления, показали особенности этих психических процессов при эндогенной психической патологии [1; 2].

Обобщенные результаты исследования когнитивного дизонтогенеза при эндогенной психической патологии детей и подростков. Важны понятия, которыми мы оперировали при квалификации полученных данных об особенностях познавательного развития детей и подростков в проведенных Н.В. Зверевой, А.А. Коваль-Зайцевым, А.И. Хромовым и С.Е. Строговой исследованиях. Когнитивный дефицит – недостаточность когнитивной деятельности (процессов памяти, внимания, мышления, восприятия). Когнитивные дефициты (снижение показателей познавательной деятельности) могут быть временными и иметь свою динамику и быть следствием преморбидных особенностей, остроты/обострения заболевания, текущей позитивной симптоматики. Когнитивный дефект – как правило, грубые, стойкие или нарастающие необратимые изменения в когнитивном функционировании, вызванные течением и тяжестью психического заболевания (снижение уровня и даже распад отдельных познавательных функций или всей познавательной деятельности) у детей и подростков при эндогенной психической патологии. Дальнейшие комплексные экспериментально-психологические исследования состояния когнитивной сферы (в определенной мере сопоставляемые с дименсиальной оценкой, принятой в современной психиатрии) показали разнообразие возрастной динамики когнитивного развития для целого ряда психических процессов в когнитивной деятельности и их компонентов. Выявленные в работах Н.В. Зверевой, А.А. Коваль-Зайцева, А.И. Хромова, С.Е. Строговой когнитивный дефицит и дефект были сопоставлены с анамнестическими данными о раннем психомоторном развитии, возрасте начала заболевания, клиническими характеристиками болезни детей и подростков при эндогенной психической патологии в широком возрастном диапазоне (от 7 до 16 лет). Таким образом, мы описали своеобразие когнитивного развития психических процессов памяти, внимания, мышления и восприятия. Нами были выделены варианты когнитивного дизонтогенеза – нарушений познавательного развития, проявляющихся в асинхронии развития основных познавательных процессов и их компонентов и модальности реализации познавательной деятельности (искаженный, дефицитарный и регрессивно-дефектирующий виды). На примере произвольной памяти было показано значение модальной специфики в проявлениях когнитивного дизонтогенеза. Также были выделены формы когнитивного дефекта при прогрессивных вариантах течения шизофрении (парциальный и тотальный виды) [1; 2].

Таким образом, когнитивный дизонтогенез проявляется через сочетание когнитивных дефицитов и когнитивного дефекта, он имеет нозоспецифические черты, что показано нами на заболеваниях круга шизофрении в детском и подростковом возрасте. Это дает основание к более широкому приложению концепции когнитивного дизонтогенеза

в клинической психологии к другим типам психического дизонтогенеза по В.В. Лебединскому (например, недоразвитие) или другим нозологическим единицам и вариантам нарушенного развития в пределах уже изучаемого искаженного типа психического дизонтогенеза (прежде всего, расстройства аутистического спектра).

Когнитивный дизонтогенез при разных нарушениях развития детей и подростков. Рассмотрим приложение концепции когнитивного дизонтогенеза к разным вариантам нарушенного развития – умственная отсталость, расстройства аутистического спектра, заболевания круга шизофрении у детей и подростков и др. Представленное в таблице 1 соотношение видов когнитивного дизонтогенеза при разных нозологиях основано на проведенных в отделе медицинской психологии ФГБНУ НЦПЗ и на кафедре нейро- и патопсихологии развития факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ эмпирических исследованиях [1; 2; 3].

Таблица 1

Когнитивный дизонтогенез при разных видах психической патологии детей и подростков (клинические соответствия)

Когнитивный дизонтогенез	Эндогенная психическая патология	Аутистические расстройства	Другие виды психического дизонтогенеза
Искаженный	Шизофрения: шизотипическое расстройство (F21), легкие формы F20.8 (детский тип), уточненные и неуточненные формы шизофрении (F2х.х)	Синдром Аспергера, высокофункциональный аутизм	Легкие формы задержки психического развития (психосоматика, депривация), идиопатические формы эпилепсии
Дефицитарный	Шизофрения (детский тип) F20.8, преимущественно раннее начало болезни	Синдром Каннера Инфантильный (детский) психоз	Задержка психического развития Умственная отсталость легкой степени Резидуальные органические расстройства Некоторые формы синдрома Мартина–Белл
Регрессивно-дефектирующий	Шизофрения (детский тип) F20.8, раннее начало и прогрессирующее течение	Атипичный детский психоз	Синдром Ретта Прогрессирующие органические заболевания ЦНС Тяжелые формы эпилепсии Тяжелые формы умственной отсталости

Когнитивный дизонтогенез	Эндогенная психическая патология	Аутистические расстройства	Другие виды психического дизонтогенеза
Отсутствует	В ряде случаев шизотипического расстройства F21, малопрогрессирующие формы F20, уточненные и неуточненные формы шизофрении (F2х.х) ⁸	Крайне редко при легких формах РАС (синдром Аспергера)	Легкие формы ЗПР

Полученные нами данные показывают, что форма шизофрении в определенной мере определяет вид развивающегося когнитивного дизонтогенеза у ребенка с эндогенной психической патологией: самая высокая частота регрессивно-дефектирующего вида когнитивного дизонтогенеза встречается в случае детского типа шизофрении (F20.8), особенно с ранним началом, значительно реже – при шизотипическом расстройстве и других формах шизофрении. При сопоставлении детей с разными вариантами искаженного типа психического дизонтогенеза по В.В. Лебединскому – процессуальные формы аутизма и шизофрении (разные формы) было показано, что тотальный когнитивный дефект чаще встречался при шизофрении, также как и регрессивно-дефектирующий вид когнитивного дизонтогенеза. Отметим, что при тяжелых формах аутизма и детском типе шизофрении наблюдалось значительное сходство когнитивной сферы.

Отдельные сопоставления по познавательным процессам также показали уместность и эвристичность применения концепции когнитивного дизонтогенеза к разным вариантам общего психического дизонтогенеза или заболеваний в детско-подростковом возрасте. Проиллюстрируем это на материале исследования модально-специфической памяти и вербального мышления.

Эффективность запоминания по модальностям мнестической деятельности: слухо-речевая память, тактильное и стереогностическое запоминание, зрительная память на предметы и пиктограмма как комплексное опосредствованное запоминание в разных модальностях изучалась у детей и подростков с разными типами нарушений развития. Исследованы дети и подростки 7–16 лет с разными вариантами шизофрении, резидуально-органической патологией и с легкой степенью умственной отсталости. В таблице 2 представлено рейтинговое место успешности мнестической деятельности в разных группах (всего 170 чел.).

Таблица 2

**Соотношение эффективности запоминания
в разных модальностях у детей с нарушениями
развития (рейтинг успешности)**

Группы больных	Виды запоминания (мнестической деятельности)				
	10 слов	Тактильная память	Стереогности- ческая память	Зрительная память	Пикто- грамма
F20	5	3	2	1	4
F21	3	3	2	1	5
Резидуальная органика	4	3	2	1	5
УО легкой степени	4	3	1	2	5

Как видно, при всех вариантах нарушенного развития максимально эффективно запоминание в зрительной модальности (исключение – дети с умственной отсталостью, у которых на первом месте по эффективности стоит стереогностическое запоминание), сходство успешности запоминания в тактильной модальности объединяет все варианты нарушений развития, а наиболее дифференцирующим оказалось слухоречевое запоминание, различающее все группы больных детей. Дополнительное исследование ассоциативной слухоречевой памяти также указало на этот вид запоминания, как наиболее отличающийся по видам когнитивного дизонтогенеза.

Исследование мыслительной деятельности при опоре на параметры продуктивности, коэффициентов стандартности, целостности и комбинаторности ответов показало, что комплексная оценка результатов применения методики «конструирование объекта» по указанным выше параметрам хорошо дифференцирует не только разные варианты нарушенного развития (шизофрения, РАС и УО), но и виды когнитивного дизонтогенеза для каждого из обозначенных нарушений развития [1; 2; 3].

Выводы. Представленные материалы теоретического анализа и обобщения данных по эмпирическим исследованиям детей и подростков с разными вариантами нарушенного развития (типами психического дизонтогенеза и их сочетаниями) обоснованно свидетельствуют о правомерности использования концепции когнитивного дизонтогенеза, его видов и структуры применительно к широкому спектру нарушений развития в детском и подростковом возрасте.

Литература

1. Диагностика в медицинской (клинической) психологии: современное состояние и перспективы. Научное издание. Коллективная монография / Под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Роциной. М., 2016, С. 132–166.

2. Медицинская (клиническая) психология: традиции и перспективы. Научное издание. Коллективная монография / Под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рожиной. М., 2013, С. 86–100, 121–131.
3. Клинико-биологические, психологические и социальные аспекты психических расстройств у детей и подростков // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под ред. д-ра мед. наук. проф. Н.В. Симашковой. М., 2018, С. 11–23, 67–94, 135–136.

Отношение к телу у подростков с двигательными нарушениями и сохранным интеллектом

Клычкова О.М., Мешкова Т.А.

Формирование образа тела в подростковом возрасте – нестабильный, но значимый для развития личности и качества дальнейшей жизни процесс. Формирование образа тела в школьные годы существенно зависит от того, как внешность подростка оценивают окружающие. Видимые физические отклонения нередко становятся причиной отрицательного, предвзятого отношения к подростку. Особая важность физически и эстетически комфортного переживания телесности в этот период позволяет предположить, что подростки с двигательными нарушениями могут оказаться в группе риска возникновения негативного образа тела и, как следствие, негативного образа «Я».

Тематика образа тела у лиц с двигательными нарушениями почти не представлена в современных отечественных и зарубежных исследованиях. Настоящая работа посвящена изучению отношения к телу у группы подростков с двигательными нарушениями (ДН) в сравнении с группой подростков с типичным развитием (ТР). Были рассмотрены такие аспекты, как степень удовлетворенности собственным телом, оценка привлекательности отдельных частей собственного тела, сравнение представлений о реальном и идеальном теле, образ тела и самооценка, связь отношения к телу с уровнем нейротизма.

Выборку составили 62 подростка от 11 до 18 лет: 10 девушек и 21 юноша с ДН при сохранном интеллекте и столько же подростков с ТР, попарно подобранных с учетом пола и возраста. Практически все подростки с ДН имели специфические изменения во внешности, которые касались походки, мимики лица, конечностей. Восьми из них потребовалась помощь при заполнении бланков. Для изучения возрастной динамики были сформированы «младшая» (15 человек в возрасте от 11 до 14 лет) и «старшая» (16 человек в возрасте от 15 до 18 лет) группы.

Респондентам предъявлялись: опросник «Body Appreciation Scale» (BAS) для оценки общей удовлетворенности своим телом (перевод Т.А. Мешковой); «Шкала ранжирования фигур» (Stunkard) от самой ху-

дой до самой полной фигуры для оценки разницы между представлениями о реальной и идеальной фигуре респондента; шкала нейротизма из опросника ЕРІ Айзенка (только для 38 человек); методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн по шкалам «ум», «способность к творчеству», «внешность», «уверенность в себе», «популярность среди сверстников», «здоровье», «счастье», «интересная личность»; методика исследования удовлетворенности участками тела (УУТ) [1]. Последняя методика была представлена двумя бланками с инструкциями и отдельным образцом заполнения: на первом бланке изображено человеческое лицо, с помощью различной штриховки разделенное на участки (лоб, нос, волосы, левый глаз, правый глаз, левое ухо, правое ухо, левая щека, правая щека, губы, подбородок); на втором бланке представлены схематичные роботообразные изображения человеческого тела (вид спереди и вид сзади), также разделенные на сегменты. В инструкции испытуемому предлагалось оценить удовлетворенность различными участками собственного тела по шкале от 1 до 5, где 5 – полностью удовлетворен, 1 – полностью не удовлетворен. Баллы предлагалось проставить прямо в выделенных сегментах. Анализировались как конкретные, так и усредненные оценки: средняя оценка лица, тела спереди, тела сзади, всего тела и др. Статистическая обработка полученных результатов проводилась с использованием двухфакторного дисперсионного анализа, непараметрического критерия Манна-Уитни и корреляционного анализа по Спирмену.

При сравнении групп по критерию Манна-Уитни оказалось, что подростки с ДН оценивают удовлетворенность своим телом (опросник ВАС) в среднем выше, чем подростки с типичным развитием (57,63 в группе ДН против 49,16 в группе ТР; $p=0,03$). Вместе с тем, они же в среднем имеют более высокий уровень нейротизма по сравнению с группой ТР (12,63 против 9,05; $p=0,044$). Мы предположили, что выявленная нами более высокая оценка тела у подростков с двигательными нарушениями не обязательно будет характерна для всех представителей данной группы. Возможно, на оценку и отношение к телу могут влиять такие факторы, как пол, возраст, а также различный уровень эмоциональной нестабильности (нейротизма) респондентов.

Для проверки гипотезы о влиянии на образ тела факторов пола, возраста и наличия двигательных нарушений мы разделили экспериментальную и контрольную группы на четыре подгруппы в соответствии с возрастом и полом (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики подгрупп исследования

Группа	ДН				ТР			
	11–14 лет		15–18 лет		11–14 лет		15–18 лет	
Возраст								
Пол	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.
N	5	10	6	10	5	10	6	10

Многофакторный дисперсионный анализ показал, что:

- а) фактор пола является значимым для суммарного балла шкалы BAS;
- б) фактор возраста является значимым для самооценки;
- в) фактор наличия двигательных нарушений является значимым для уровня нейротизма и суммарного балла по шкале BAS;
- г) взаимодействие факторов Пол*Возраст*Двигательные нарушения является значимым для уровня нейротизма, притязаний, самооценки, оценки лица и тела, а также разности в ранжировании реального и идеального тела (табл. 2).

Таблица 2

Результаты многофакторного дисперсионного анализа

		Пол	Возраст	Наличие двиг. нар.	Пол*Возраст*Двиг. нар.
Нейротизм	F	1,464	0,326	8,272	6,305
	p	0,236	0,572	0,007	0,018
Удовл. телом (BAS)	F	4,793	1,519	6,707	1,262
	p	0,036	0,227	0,015	0,27
Уровень притязаний	F	0,964	2,295	0,617	4,199
	p	0,334	0,140	0,438	0,049
Самооценка	F	0,605	4,478	0,741	15,307
	p	0,443	0,043	0,396	0,000
Оценка лица	F	0,259	1,254	0,002	9,324
	p	0,615	0,272	0,963	0,005
Оценка тела	F	1,18	0,193	0,136	2,939
	p	0,286	0,664	0,715	0,097 – тенденция
Разность (Реал. тело-Идеал. тело)	F	1,041	0,024	0,000	4,095
	p	0,316	0,877	0,986	0,052 – тенденция

Примечание: F – критерий Фишера, p – уровень значимости.

Выделены результаты, значимые при $p < 0,05$ и некоторые тенденции.

Более детальный анализ результатов показал, что самой неблагополучной оказывается группа младших (11–14 лет) девочек с ДН: они демонстрируют самый высокий уровень нейротизма среди всех подгрупп (17,67, Sd=4,04, при том, что максимально возможный балл по шкале – 25); самую низкую самооценку (30,29, Sd=9,27, при том, что в остальных подгруппах средние значения самооценки выше 53 при максимуме 100). Уровень притязаний у них также ниже, чем у остальных, хотя и не так значительно. В этой подгруппе получены также и самые низкие

усредненные оценки тела по методике УУТ, хотя по абсолютным значениям они близки к оценкам ТР девочек 15–18 лет, но значительно отличаются от оценок мальчиков младшей группы (табл. 3).

Таблица 3

Средние показатели оценки лица и тела (УУТ)

			N	Лицо		Тело	
				Mean	Std.Dev.	Mean	Std.Dev.
Двиг. нар.	11–14 лет	Дев.	5	3,39	0,51	3,72	0,39
		Мал.	10	4,58	0,09	4,56	0,32
	15–18 лет	Дев.	6	4,80	0,27	4,58	0,47
		Мал.	10	4,43	0,83	4,27	0,94
Норма	11–14 лет	Дев.	5	4,61	0,67	4,22	1,01
		Мал.	10	3,92	1,29	4,55	0,86
	15–18 лет	Дев.	6	3,57	1,38	3,89	0,96
		Мал.	10	4,83	0,29	4,43	0,65

Вне зависимости от пола и возраста подростки с двигательными нарушениями часто оценивают разными баллами (т.е. асимметрично) симметричные участки тела (правый–левый глаз, правая–левая щека, правое–левое плечо). Как правило, наименьшую оценку получают участки тела с выраженным косметическим, функциональным дефектом. Кроме того, вне зависимости от наличия двигательных нарушений для девочек характерны более низкие оценки нижних конечностей, а для мальчиков – верхних (плечо, предплечье).

В отношении разницы между выбором реального и идеального тела в методике Stunkard можно отметить, что наиболее выраженное желание «похудеть» наблюдается у младших девочек с двигательными нарушениями и старших девочек с типичным развитием.

Что касается такого фактора, как нейротизм, то можно сказать, что он значительно влияет на отношение к телу и самооценку. Среди 38 человек, которые заполнили опросник Айзенка, мы выделили две подгруппы по 19 человек: с более высоким (выше 10) и более низким (менее 11) уровнем нейротизма. Результаты корреляционного и дисперсионного анализа показывают, что независимо от наличия патологии, высокий уровень нейротизма достоверно ассоциируется с более низкими значениями самооценки (по всем шкалам), удовлетворенности телом и его отдельными частями.

Бросается в глаза, например, разительный контраст между самооценкой внешности у девочек с ДН и разным уровнем нейротизма: 32,4 (из 100) при высоком нейротизме и 92,7 – при низком, тогда как у маль-

чиков с ДН оценки внешности не связаны с уровнем нейротизма и почти не отличаются (57,0 и 52,0). Похожий контраст между самооценкой девочек с высоким и низким нейротизмом в группе с ДН наблюдается и в таких характеристиках, как творческие способности, уверенность в себе, популярность, здоровье и др. Усредненная самооценка девочек с ДН и высоким нейротизмом составила 39,4 (из 100) против 86,7 девочек с ДН и низким уровнем нейротизма.

Таким образом можно констатировать, что, несмотря на, казалось бы, более высокую удовлетворенность своим телом (опросник BAS) подростков с двигательными нарушениями, как группы в целом, в сравнении с типично развивающимися подростками, полученные в настоящем исследовании результаты говорят о том, что изучаемые группы весьма неоднородны. Решающее значение, помимо наличия или отсутствия патологии, могут иметь такие факторы, как пол, возраст и уровень нейротизма, т.е. эмоциональной нестабильности. Более детальное рассмотрение результатов позволяет обратить особое внимание на подгруппу младших девочек (11–14 лет) с двигательными нарушениями как возможную группу риска формирования не только негативного образа тела, но и негативного образа «Я», учитывая весьма заниженную самооценку в этой подгруппе.

Однако нельзя рассматривать эти результаты как окончательные в связи с малыми объемами и неравномерным наполнением исследованных подгрупп, в частности преобладанием мальчиков (примерно 2:1). Все же они указывают на необходимость более детального рассмотрения всех факторов, которые могут оказать влияние на результаты, а не ограничиваться только сопоставлениями по схеме «норма-патология».

Литература

1. Мешкова Т.А., Клычкова О.М. Апробация невербальной методики для оценки удовлетворенности участками тела (УУТ) [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 118–138. doi:10.17759/cpse.2018070109.

Иппотерапия в реабилитации детей с особенностями в развитии: предтерапевтический этап

*Козлова Н.В.,
Глебова И.А.,
Трофимович А.С.*

В связи с увеличением числа детей с особенностями в развитии их реабилитация составляет актуальную проблему [2]. Одним из основных видов реабилитации является медико-социальная реабилитация, суть которой состоит в том, чтобы ребенок приспособился к обществу и мог выполнять социальные функции, которые свойственны здоровым детям:

обучение, способность к чтению и письму, трудовая и коммуникативная деятельность. Сложности коррекции порождают психологический дискомфорт, а традиционные методы лечебной физкультуры требуют определенной дисциплины и самоконтроля, что может вызывать скуку и отторжение [2]. Поэтому, особенно важной является психологическая реабилитация детей с особенностями в развитии для восстановления их психического состояния. Одним из известных видов психологической реабилитации является анималотерапия.

Анималотерапия – популярный на сегодняшний день в России и особенно за рубежом метод реабилитации и лечения таких заболеваний, как детский церебральный паралич, аутизм, сердечно-сосудистые заболевания, гиперактивность, синдром Дауна и др.

Иппотерапия является формой лечебной физкультуры, в которой лошадь выступает в качестве инструмента реабилитации. Реабилитация лечебной верховой ездой используется в широком спектре заболеваний: при различных нарушениях опорно-двигательного аппарата, заболеваниях периферической и центральной нервной системы, психических заболеваниях и нарушениях умственного развития. При занятиях иппотерапией у детей с ДЦП повышается самооценка, развиваются такие качества, как ответственность и эмпатия, исчезают тревога и страх, улучшаются коммуникативные навыки. В целом отмечается улучшение физического и эмоционального состояния [1].

Поскольку общение с лошадью происходит на невербальном уровне, это позволяет ребенку адаптироваться к окружающей действительности, оставаясь в зоне своего комфорта. Помимо этого, управление ребенком лошадью и возвышенное положение позволяют почувствовать себя сильным всадником, что, в свою очередь, помогает обрести уверенность в своих силах и преодолеть страхи. Негативные проявления аутизма, различные поведенческие расстройства корректируются. Формируется способность ребенка адаптироваться к реальности также потому, что верховая езда требует значительной концентрации внимания, осознанных действий, умения ориентироваться в пространстве.

Иппотерапия помогает развитию таких когнитивных процессов, как память, внимание и мышление, а также дает возможность детям получить опыт в социальном взаимодействии.

Отличительным признаком иппотерапии является тот факт, что лечебная верховая езда учитывает физиологический и психологический статусы ребенка, поскольку воздействует на организм путем двух факторов: психогенного и биомеханического. Именно это сочетание и создает уникальную терапевтическую ситуацию, присущую исключительно этому методу реабилитации.

С позиции С.А. Марченко, общение с лошадью, контакт и поглаживание приносят много позитивной энергии. После тренировок у де-

тей появляется интерес к окружающему миру, они становятся более раскрепощенными, открытыми в беседе, улучшается концентрация и внимание при общении [3].

Подводя итог, можно сказать, что иппотерапия для детей с особенностями в развитии является эффективным методом реабилитации. Взаимодействие с мощным животным вносит в процесс реабилитации особый интерес для ребенка, улучшает навыки коммуникации, езда верхом способствует повышению самооценки и в целом содействует формированию более гармоничных отношений с миром.

Однако важно учитывать, что пространство, в котором будет проходить реабилитация, должно быть определенным образом подготовлено. Лошади для данной терапии должны соответствовать определенным требованиям, таким, как спокойствие, четкое выполнение команд инструктора, отсутствие привычки к резким движениям и отсутствие любого вида агрессии как к людям, так и к другим лошадям.

Несмотря на высокий потенциал иппотерапии в работе с детьми с особенностями в развитии, крайне мало работ, посвященных подготовке лошадей к реабилитации.

В связи с этим нами была разработана и апробирована программа подготовки лошадей к иппотерапии на восьми лошадях конно-спортивного клуба г. Томска. Программа реализовывалась в течение 30 дней (при уборке конюшни, при чистке, при езде верхом) с использованием музыкального сопровождения (музыка Моцарта). Через каждые 5 дней по десятибалльной шкале фиксировались изменения поведения лошади по критериям: агрессивность по отношению к людям, агрессивность по отношению к другим лошадям, частота выполнения команд под седлом, частота выполнения команд без седла, чистота выполнения аллюров, высота и чистота прыжков. В результате у шести лошадей значительно снизилась частота проявления агрессии по отношению к людям, и значительно улучшилось поведение под всадником, а также все лошади в различной степени стали показывать более высокие показатели в прыжках и аллюрах. Две лошади стали менее боязливymi и перестали реагировать на резкие шумы, что наблюдалось в начале реализации программы.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости предтерапевтического этапа в реабилитационном процессе детей с особенностями в развитии.

Литература

1. Батышева Т.Т. Эмоциональные нарушения у детей с дцп и их коррекция средствами анималотерапии / Т.Т. Батышева, И.М. Антропова // Детский церебральный паралич и другие нарушения движения у детей: материалы научно-практич. конф. (Москва, 7–8 ноября 2016 г.). М., 2016.
2. Лях К.Ф. Применение анималотерапии в медико-социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями в Мурманском цен-

тре социальной помощи семье и детям / К.Ф. Лях, Н.М. Карпенкова // Вестник МГУ. 2012. № 1.

3. *Марченко С.А.* Иппотерапия – как метод лечения детей с болезнью аутизм // Символ науки. 2015. № 12(2).

Особенности мотивационно-потребностной сферы детей с онкологическими заболеваниями

Колпак В.С., Куртанова Ю.Е.

Наличие хронического соматического заболевания вносит свои коррективы в жизнь ребенка, влияет на качество его жизни и психическое развитие. Дети с соматическими заболеваниями, у которых отмечают изменения в психическом развитии, настроении, поведении, должны получать комплексную помощь, направленную на устранение психологических последствий тяжелого физического состояния [3].

Исследованию мотивации посвящено большое число работ (А.Н. Леонтьев [2], Л.И. Божович [1], В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, В. Грабал, Р.И. Цветкова и другие), а мотивации человека с ограниченными физическими возможностями, особенно ребенка – неоправданно мало. Между тем, исследование проблем психологической адаптации детей с хроническими соматическими заболеваниями позволило бы определить меры по предупреждению негативных личностных новообразований и адаптации к уже имеющимся заболеваниям. А изучение особенностей мотивационно-потребностной сферы детей с онкологическими заболеваниями могло бы быть полезно психологам, во-первых, для определения основных направлений помощи детям, во-вторых, – для более эффективной диагностики и коррекции их личностной сферы.

Цель нашего исследования – выявить особенности мотивационно-потребностной сферы детей с онкологическими заболеваниями.

Базы исследования:

Российская детская клиническая больница (отделение гематологии и химиотерапии и отделение хирургическо-онкологическое), гимназия № 1569.

Экспериментальную группу составили 10 детей от 7 до 10 лет с онкологическими заболеваниями. В контрольную группу вошли дети того же возраста – 7–10 лет, но без соматической патологии.

Гипотезы исследования:

- 1 У детей с онкологическими заболеваниями отмечаются специфические потребности и мотивы, отличные от потребностей и мотивов их здоровых сверстников.
2. Особенности мотивационно-потребностной сферы детей с онкологическими заболеваниями проявляются как в социальных, так и познавательных мотивах.

Методики, которые были использованы в исследовании:

- Методика «Изучение учебной мотивации» М.Р. Гинзбург
- Методика Сакса Леви «Незаконченные предложения» (модифицированный вариант)
- Методика «Два домика»
- Методика «Дверь»
- «Рисунок счастья»
- «Цветик-семицветик»

Результаты использования методик «Цветик-семицветик» и «Незаконченные предложения» показали, что о будущем в большей степени задумываются здоровые дети, их мечты могут быть реальными, нереальными, абстрактными, но в любом случае они присутствуют. Они чаще видят себя взрослыми, красивыми, успешными, с машиной. Даже если это стремление «быть самой красивой» или просто желание «поскорее стать взрослым», в их картине мира есть некое движение вперед. У больных детей о будущем сказали всего два человека, да и то эти ответы нельзя назвать конкретными желаниями или мечтами. Один ребенок ответил о хорошей работе, не уточняя, какой именно – вероятно его желание не сформировалось, и его работа не является чем-то реальным для него сейчас. Еще двое пожелали стать врачом (один знаменитым, другой – хорошим), но, вероятно, и это желание можно назвать обусловленным ситуацией, скорее неким подражанием тому, что ребенок видит ежедневно, пребывая в больнице.

Обе группы детей практически одинаково задумываются об учебе. Они «заказывают» хорошие оценки, успешную сдачу экзаменов и, как и все дети, одинаково желают тут же, через строчку, бесконечных каникул и лета круглый год.

Судя по результатам опроса, больные дети оказались далеки от материальных интересов, развлечений или даже обычных детских сказочных желаний. Как ни парадоксально, волшебную палочку чаще желали их здоровые сверстники. А когда они и отмечали нечто материальное, это не было чем-то конкретным, вроде айфона или «найков», как у здоровых детей. Больные ребята хотели «игрушки» или «много подарков», и в этом нечетко сформулированном желании скорее проявлялась их потребность в заботе и внимании, даже в защите, нежели действительный интерес к вещам.

Детей в стационаре больше волновали другие вещи, связанные с их нынешним положением. В их ответах присутствовали ярко выраженная неудовлетворенность своим положением и стремление изменить его, даже если они сами этого в полной мере не осознавали. В разных формулировках (домой к папе, поскорее уехать отсюда, чтобы поскорее прошла операция, создать телепорт и т.п.) они так или иначе

выражали желание изменить ситуацию. Одновременно с существующей неудовлетворенностью у них четко прослеживалась потребность в положительных эмоциях.

Среди главенствующих ценностей у больных детей на первое место вышло здоровье. У здоровых школьников этот пункт тоже присутствовал, но, во-первых, в почти вдвое меньшем количестве, во-вторых, не на первом месте, в-третьих, часто более формально. Перечислив все нехитрые желания, они вспоминали, что еще можно заказать здоровье и счастье, что и озвучивали. У больных детей картина была иная. Из них каждый в списке заветных желаний отметил здоровье и счастье, и для них это не было чем-то абстрактным. Более того, пожелав здоровье себе (или просто здоровья), они отдельным пунктом говорили о здоровье родных, близких, а то и вообще всех людей.

Одновременно с этим у них можно зафиксировать ценности иного порядка. Дети, находящиеся в стационаре, постоянно упоминали в числе самого значимого наличие близких людей рядом, желание видеть папу–бабушку–брата. Здоровые дети упоминали семью больше в тех ситуациях, когда по некоторым признакам можно было предположить проблему в отношениях (чтобы родители не ругали или не огорчать родителей).

Рисунки «Счастья» у детей экспериментальной и контрольной групп мало отличались друг от друга. Здоровые и больные дети рисовали семью, себя самих, пейзажи, животных. Тематика их рисунков внешне не отличалась – отличалось настроение. К примеру, себя здоровые дети рисовали не в одиночестве, а в окружении семьи или друзей, пейзажи были все солнечными – как некая идиллическая картинка мира, дома были не пустыми, а с жителями в окнах или цветами. В их рисунках не прочитывалось одиночество или попытка побега, попытка изменить нынешнее состояние, как было в экспериментальной группе. Их рисунки тоже были позитивными, но этот позитив в отличие от позитива здоровых детей не был устремлен в будущее – это был позитив настоящего. Состояние благополучной жизни было для них естественным, его они и отображали в рисунках как символ своего счастья.

Результаты методики М.Р. Гинзбурга показывают, что мотивация к учебе у здоровых и больных детей находится примерно на одинаковом уровне. Однако у каждой из групп преобладает разный тип школьной мотивации. Внешний мотив преобладает у здоровых детей по сравнению с больными: 34 % против 21 %. Это говорит о том, что учебная деятельность здорового ребенка осуществляется в силу долга, ради определенного статуса среди ровесников либо из-за давления со стороны. Социальный мотив оказался выше у экспериментальной группы детей: 35 % против 15 %. Это говорит о желании детей, находящихся на лечении, взаимодействовать с другими людьми, общаться.

Методика «Дверь» предполагает, что ребенок, мысленно идя по длинному коридору, должен открыть нарисованную им дверь, за которой находится что-то очень для него важное. Большинство здоровых детей (65 %) за дверью видели нечто материальное: они желали получить телефоны, компьютеры, новую одежду. К слову, эти показатели подтверждают результаты других методик, свидетельствующих о стремлении к материальным благам. У больных детей материальные ценности тоже присутствовали, но в гораздо меньшем количестве (19 %). Их приоритеты все же простирались в сторону животных, книг, познавательных игр – словом всего того, что напрямую не связано с благами в общепринятом понимании.

Среди больных детей самыми важными в списке желаний отмечены семья и здоровье. Здоровые дети воспринимают свое здоровье как нечто само собой разумеющееся, им сложно допустить иное положение вещей, а потому им не приходит в голову желать, что и без того у них имеется. Больные дети, как уже отмечалось по результатам других методик, мыслят иными категориями. Их приоритеты сдвигаются в сторону нематериальных ценностей, и на первый план выходят семья, наличие рядом близких людей, понимание, забота о них. Они живут сегодняшним днем, и им в меньшей степени, чем здоровым (15 % против 22 %), свойственно переживание о будущем.

По условиям методики «Два домика» детям нужно было нарисовать два домика – черный и красный, в одном (черном) следовало поместить все негативное в их жизни, во втором – все хорошее, что им необходимо для счастья.

В черном домике здоровые дети помещали в основном то, что вызывает досаду в их реальной жизни; кроме того, их запросы были конкретны: они хотели жизни, в которой не было бы контрольных, не хотели плохих оценок, не хотели, чтобы мама ругала и т.п. У больных детей представление обо всем плохом в мире оказалось принципиально иным. Среди того, что они не хотели бы видеть в жизни, присутствуют болезни, смерть, зло, несчастья, уколы, больницы, потеря близких, отсутствие близких, злые люди и т.п. Так, девять из десяти опрошенных помещали в черном домике болезнь или больницу, причем двое из них в дополнение к болезни как таковой отдельным пунктом поставили болезнь близких. Семь человек упомянули смерть, причем смерть вообще, а не кого-то конкретно; пять человек написали зло, опять же не конкретизируя его. Очевидно, что в ответах больных детей эти категории не являются случайными – слишком часто и слишком у многих они упоминаются, более того, эти понятия соседствуют в одном списке друг с другом. Ни у одного из них не присутствовали обычные детские бытовые проблемы, свойственные их здоровым сверстникам. Панорама их ответов позволяет предположить, что у больных детей пересматри-

ваются приоритеты в сторону более глобальных и более взрослых ценностей. Они видят зло не в конкретном действии, а в системе, видят не свою одну болезнь, а болезнь как негативное явление в мире.

В красном домике разница была не так очевидна: больные дети, как и здоровые, мечтали о путешествиях, походах в кино, всегда хорошей погоде. Некоторое различие можно отметить, если анализировать детали. Где здоровый ребенок напишет, что для счастья в его идеальном мире нужен айфон/компьютер/кукла, больной чаще всего напишет, что счастливый мир – тот, где есть много подарков, не уточняя каких. Для них важна не вещь – она не самоцель; для них важнее внимание и проявление заботы со стороны близких. Где здоровый напишет, что хочет на море (в кино, в путешествии), больной там же уточнит, что хочет на море с мамой и папой. Эти нюансы указывают на наличие у больных детей несколько иных ценностей, которые проявляются порой бессознательно. Кроме того, даже во внешне похожем списке среди животных, игрушек, развлечений у больных детей обязательным пунктом включено добро, здоровье, счастье, радость.

Итак, по результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Результаты исследования показали различия в актуальных потребностях здоровых младших школьников и их сверстников с онкологическими заболеваниями.
2. Важнейшей ценностью у детей с онкологическими заболеваниями является здоровье. Причем не только свое, но и близких людей. У здоровых детей в ответах отмечалась ценность здоровья, но в меньшем количестве и не настолько эмоционально окрашено.
3. Помимо здоровья важнейшей потребностью для детей с онкологическими заболеваниями выступают внутрисемейные отношения. Им важно, чтобы близкие люди просто были рядом, заботились, защищали, проявляли внимание. У здоровых детей семья упоминается в связи с потребностью улучшения внутрисемейных отношений.
4. Дети с онкологическими заболеваниями, в отличие от здоровых сверстников, оказались далеки от материальных интересов, развлечений или даже обычных детских сказочных желаний.
5. Различий в уровне школьной мотивации между контрольной и экспериментальной группой обнаружено не было. Однако у детей с онкологическими заболеваниями преобладает социальный мотив обучения, а у их здоровых сверстников – внешний мотив.
6. В целом у детей с онкологическими заболеваниями прослеживается неудовлетворенность сложившейся ситуацией, желание ее изменить.
7. Предложенный блок методик позволяет выявить актуальные потребности детей младшего школьного возраста. Его можно применять в работе с детьми с онкологическими заболеваниями, находящимися на длительном стационарном лечении.

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977.
3. *Шац И.К.* Психологическая поддержка тяжелобольного ребенка. Монография. СПб., 2010.

**О влиянии использования
кохлеарного импланта на качество жизни
детей и подростков с нарушенным слухом**

Корниенко А.А.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) более 5 % населения мира – 360 миллионов человек (328 миллионов взрослых людей и 32 миллиона детей) – страдают от инвалидизирующей потери слуха. Потеря слуха сказывается на способности человека общаться с другими людьми, т.к. приводит к проблемам в развитии разговорной речи. И хотя общение может происходить с помощью письменной речи или языка жестов, наличие ограничений для общения может оказывать значительное воздействие на повседневную жизнь, вызывая чувство одиночества, изоляции и безысходности, особенно среди пожилых людей. Кроме социальных и эмоциональных трудностей перед человеком с нарушенным слухом встают и другие проблемы. Детям, страдающим потерей слуха, сложнее получить образование, а взрослым – найти работу. При этом по сравнению с общим работающим населением среди работающих глухих людей отмечается более высокая процентная доля людей, занимающихся менее квалифицированной работой.

В последние годы понятие «качество жизни» заняло в общественном и научном мнении прочное положение. Это понятие (QOL – Quality of Life), используемое в ряде областей (социологии, экономике, политике и др.), обозначает оценку некоторого набора условий и характеристик жизни человека, обычно основанную на его собственной степени удовлетворенности этими условиями и характеристиками. Качество жизни может зависеть от состояния здоровья, коммуникаций в социуме, психологического и социального статуса, свободы деятельности и выбора, от стрессов и чрезмерной озабоченности, организованности досуга, уровня образования, доступа к культурному наследию, социального, психологического и профессионального самоутверждения, психотипа и адекватности коммуникаций и взаимоотношений. Качество жизни является, по сути, одним из ключевых понятий для психологии, так как конечной целью психологического воздействия будет повышение качества жизни клиента. Всемирная организация здравоохранения выделяет 6 основных

областей, влияющих на качество жизни: физическая область, психологическая область, уровень независимости, социальные отношения, окружающая среда и духовность/религия/личные убеждения.

В сурдопсихологии тема качества жизни рассматривается недостаточно, исследования по данной теме даже за рубежом проводятся относительно недавно, а в России их на данный момент практически нет. Для изучения качества жизни детей с нарушениями слуха используются различные инструменты оценки, однако какие-то фундаментальные разработки отсутствуют. Кроме того, существует сложность в оценке влияния состояния слуха на изменение качества жизни. В литературе встречаются противоречивые данные, и реальное положение дел остается неясным.

Современное развитие науки и техники позволяет абсолютно глухим людям слышать и понимать речь. Уже более 20 лет в России (за рубежом около 40 лет) применяется метод многоканальной кохlearной имплантации (КИ). Он представляет собой хирургическую операцию по вживлению электродной системы во внутреннее ухо. После подключения и программирования речевого процессора (с последующими поднастройками) человек обучается пользоваться «новым» слухом. Оставаясь глухим, ребенок с КИ получает возможность слышать шепотную речь на расстоянии 6 м. На данный момент кохlearная имплантация – это один из самых эффективных методов слухопротезирования при тяжелых нарушениях слуха. Целью данных тезисов является попытка на основе зарубежных статей оценить степень влияния КИ (новых слуховых возможностей) на оценку качества жизни детей и подростков с нарушенным слухом.

Хотя согласно зарубежным данным только 67 % родителей детей с КИ удовлетворены результатом, операция по КИ открывает перед человеком огромные возможности в плане восприятия звуков окружающего мира, позволяя значительно улучшить физический компонент качества жизни. На данный момент уже многократно доказано, что сами по себе выдающиеся достижения медицины не гарантируют обретения имплантированным ребенком статуса слышащего человека. Практика и исследования убедительно показали, что ребенок может на протяжении многих лет использования импланта по-прежнему плохо понимать обращенную речь, пользоваться вспомогательными средствами коммуникации – дактилологией и жестовой речью. Его самостоятельная речь может оставаться неразвитой и невнятной, по уровню общего развития он может значительно отставать от возрастной нормы, и, более того, его коммуникативные навыки могут быть менее развиты, чем у слабослышащих сверстников в условиях специального обучения (Люкина А.С., 2016; Хайдарпашич М.Р., Сатаева А.И., 2016). Однако даже при отсутствии значительных успехов в понима-

нии речи, КИ позволяет лучше ориентироваться в окружающем мире, сохраняя тем самым жизни (по статистике люди с нарушенным слухом часто гибнут в результате несчастных случаев).

В 2016 году группа американских ученых (Lauren Roland и др., 2016) опубликовала статью в журнале «Отоларингология – Хирургия головы и шеи» (медицинская школа Вашингтонского университета, Сент-Луис, Миссури, США), в которой была проведена попытка оценить влияние потери слуха у детей на качество жизни и изменения показателей качества жизни после медицинского вмешательства. Анализ статей (подбор материалов был закончен в июне 2014 г.) показал, что дети с нарушенным слухом обычно сообщают о более низком уровне качества жизни, чем их сверстники с обычным слухом, и что качество жизни улучшается после медицинского вмешательства. Степень этих различий варьируется между исследованиями и зависит от особенностей измерения. Наибольшие различия были представлены в социальной (общение) и школьной (успеваемость) областях. Статистически значимые различия были также отмечены в общих показателях для детей с односторонним нарушением слуха и в показателях физической области (образ тела) для детей с двусторонним нарушением по сравнению с нормально слышащими детьми; однако эти различия не были клинически значимыми.

В течение многих лет результаты для детей с КИ измерялись, прежде всего, с точки зрения способности восприятия речи, исходя из предположения, что разумная способность восприятия речи облегчит другие аспекты развития и обучения детей (Geers, Brenner & Davidson, 2003). Несмотря на огромные улучшения в восприятии речи и результатах речевого развития для детей с КИ (Blamey et al., 2001), стало очевидно, что хорошее восприятие речи и ее производство не обеспечивают соответствующих возрасту результатов в других областях. Исследование Sarant, Harris и Benneta (2015) показало, что академическая успеваемость 8-летних детей с КИ была ниже, чем у детей с нормальным слухом, даже если их показатели были в пределах или выше среднего диапазона. Дети с двусторонними КИ получили более высокие баллы по каждому показателю по сравнению с детьми с односторонним КИ, но значимых различий выявлено не было. Академический разрыв между нормально слышащими детьми и детьми с КИ относительно невелик в возрасте 8 лет, но данные других исследований показывают, что этот разрыв будет увеличиваться в связи с растущими потребностями грамотности и осознанности чтения в средней школе. В Британском исследовании Harris и Terleksi (2011) обнаружили, что навыки чтения детей от 12 до 16 лет с КИ значительно ниже хронологического возраста. Sullivan и Oakhill (2015) отмечают, что понимание прочитанного больше всего зависит от словарного запаса и знания синтаксиса.

Австралийские ученые (Cara L. Wong и др., 2017) провели сравнительное исследование психосоциального развития детей с КИ и СА и обнаружили, что в среднем, дети с нарушенным слухом показывали результаты с минимальными отклонениями от нормы в отношении эмоциональных или поведенческих проблем. Однако социальные навыки и навыки группового взаимодействия формируются у детей с потерей слуха позже, чем у слышащих детей. У детей с тяжелыми и глубокими потерями слуха, использующих СА, было значительно больше проблем с поведением (гиперактивность, послушание родителям), чем у детей с КИ. Возраст при слуховом вмешательстве, тяжесть потери слуха и режим общения не оказывали влияния на результат. Было выявлено, что даже дети, которые развивают хорошие языковые способности с помощью СА или КИ, могут иметь психосоциальные проблемы, если у них возникают трудности со слуховым восприятием и общением в повседневной среде.

Несмотря на некоторые противоречия и ограничения, исследований детей с нарушенным слухом гораздо больше, чем работ по изучению особенностей подросткового возраста. В целом, в большинстве исследований утверждается, что у подростков с нарушениями слуха проявляется больше психологических проблем, например, депрессии и тревожные расстройства, чем у слышащих сверстников. Дополнительной сложностью в принятии себя и формировании адекватной самооценки для подростков может оказаться операция по КИ. В нескольких исследованиях основное внимание уделялось изучению влияния КИ на качество жизни, особенно в отношении оценки своего тела и психологической удовлетворенности. В жизни подростка с нарушениями слуха КИ может быть помехой для принятия его группой сверстников (Celli, 2014). С другой стороны, в нескольких исследованиях были указаны различные преимущества использования КИ. В дополнение к увеличившимся возможностям использования слухового восприятия и владения речью были обнаружены улучшения в социально-эмоциональных навыках (Bat-Chava и др., 2014), качестве жизни (Faber и Grøntved, 2000) и Я-концепции (Moog и др., 2011).

Важные данные о социально-эмоциональной адаптации подростков с КИ были получены итальянскими учеными (Majorano и др., 2018). По ряду показателей (Я-концепция, эмоциональная автономия) существенных различий между подростками с КИ и слышащими сверстниками не было. Однако они испытывали большую степень одиночества, чем подростки без проблем со слухом, но меньше негативных чувств, связанных с этим состоянием. В более ранних исследованиях действительно среди трудностей, с которыми сталкиваются подростки со слуховыми проблемами, указывались трудности в развитии дружеских отношений со слышащими сверстниками, более низкий уровень социальной компетентности, повышенный уровень одиночества (Most и др., 2012)

и более низкие навыки общения, которые могут привести к трудностям во взаимодействии с окружающими (Bat-Chava и др., 2014). А меньшее количество переживаний по поводу одиночества может быть связано с тем, что или подростки с КИ привыкли жить обособлено и не видят в этом состоянии чего-то негативного, или они в состоянии на рациональном уровне объяснить себе трудности в социальных отношениях. Тем не менее, подростковый возраст – довольно сложный период, поэтому одиночество может быть фактором риска для людей с нарушениями развития. Рано проимплантированные подростки демонстрировали более позитивное отношение к своему физическому образу. Подключение КИ после дошкольного периода может быть одним из важнейших факторов, влияющих на построение идентичности и физического компонента Я–концепции, особенно по отношению к переосмыслению образа тела. Дети, прооперированные в раннем детстве, быстрее привыкали и адаптировались к жизни с имплантом.

Таким образом, психологическое благополучие и позитивное отношение к себе и своему физическому образу после КИ во многом зависит от возраста, в котором была проведена операция. Чем раньше был установлен КИ, тем проще ребенку научиться с ним жить, что в свою очередь поможет сформировать положительный образ своего физического Я в подростковом возрасте, а не станет источником новых переживаний.

На социальные навыки и умение взаимодействовать в группе больше влияет слуховое восприятие и речевое развитие. Коммуникативные возможности также сказываются на ощущении (не)зависимости от ближайшего окружения. КИ предоставляет возможность для развития речи, но в большинстве случаев требуется довольно длительная работа со специалистами (сурдопедагоги, логопеды, дефектологи и др.) даже детям, которые по уровню понимания речи, языковой системы и устной речи соответствуют возрастной норме.

Подводя итоги, следует заметить, что качество жизни – понятие довольно субъективное. Нарушение слуха для одних может являться фактором, значительно снижающим качество жизни, и тогда КИ будет представлять особую ценность в плане компенсации слуховой функции. А другим может быть совершенно комфортно в «мире глухих», и любая попытка извне разрушить это равновесие будет восприниматься крайне негативно. В любом случае для оказания более квалифицированной помощи детям и подросткам с нарушенным слухом необходимы дальнейшие исследования в этой области, особенно в отечественной сурдопсихологии.

Литература:

1. *Cara L. Wong. et al. Psychosocial Development in 5-Year-Old Children With Hearing Loss Using Hearing Aids or Cochlear Implants // Trends in Hearing. 2017. vol. 21*

2. *Lauren Roland et al.* Quality of Life in Children with Hearing Impairment. Systematic Review and Meta-analysis // *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*. 2016. vol. 155, 2.
3. *Marinella Majorano et al.* Socio-emotional adjustment of adolescents with cochlear implants: Loneliness, emotional autonomy, self-concept, and emotional experience at the hospital // *Journal of Child Health Care*. 2018. vol. 22, 3.

Изучение особенностей развития произвольности в деятельности у младших школьников с недостатками речевого развития

Кузьмина Т.И., Простатина О.Ю.

Проблемы инклюзивного образования, развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья являются приоритетными в современных условиях. В последнее время в школах увеличивается количество обучающихся с тяжелыми нарушениями речи различной степени выраженности. Коррекция речевых нарушений и психологического развития обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) является комплексной психолого-педагогической проблемой. Исследованию общего недоразвития речи посвящены работы Р.Е. Левиной, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Т.Н. Волковской, Г.Х. Юсуповой и других.

Целью проводимого нами исследования явилось сравнительное изучение проявления произвольности в деятельности у младших школьников с ТНР и младших школьников, не имеющих выраженных нарушений речевого развития.

Результаты, полученные при использовании методики «Диктант» (Л.А. Венгер, Л.И. Цеханской) [2], показали, что у обучающихся с ТНР ниже уровень умения действовать по правилу и вербально заданной инструкции, чем у обучающихся с НРР. Использование непараметрического U-критерия Манна-Уитни в оценке результатов методики у детей с ТНР и НРР выявило наличие в результатах групп статистически достоверных различий. Статистическую значимость результатов применения методики позволяет использовать методику «Диктант» (Л.А. Венгер, Л.И. Цеханской) в целях диагностики умения действовать по правилу и вербально заданной инструкции у детей с ТНР и НРР. Результаты, полученные при использовании методики «Цветовой диктант» (Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой) [2], показали, что у обучающихся с ТНР ниже уровень умения действовать по правилу и вербально заданной инструкции, чем у обучающихся с НРР. Использование непараметрического U-критерия Манна-Уитни в оценке результатов методики у детей с ТНР и НРР выявило наличие в результатах групп статистически достоверных

различий. Статистическая значимость результатов применения методики позволяет использовать методику «Цветовой диктант» (Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой) в целях диагностики умения действовать по правилу, заданному наглядно, у детей с ТНР и НРР.

Результаты, полученные при использовании методики «Корректурная проба» (на материале букв) [1], показали, что у обучающихся с ТНР ниже уровень умения действовать по образцу, долго и продуктивно концентрироваться на выполнении одного задания, удерживать инструкцию, чем у обучающихся с НРР. Использование непараметрического U-критерия Манна-Уитни в оценке результатов методики у детей с ТНР и НРР выявило наличие в результатах групп статистически достоверных различий. Статистическая значимость результатов применения методики позволяет использовать методику «Корректурная проба» (на материале букв) в целях диагностики умения действовать по правилу, заданному наглядно, у детей с ТНР и НРР.

Результаты, полученные при использовании методики, направленной на диагностику степени сформированности действий самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности детей (У.В. Ульянковой) [3], показали, что у обучающихся с ТНР ниже уровень действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности, чем у обучающихся с НРР. Использование непараметрического U-критерия Манна-Уитни в оценке результатов методики у детей с ТНР и НРР выявило наличие в результатах групп статистически достоверных различий. Статистическая значимость результатов применения методики У.В. Ульянковой позволяет использовать данную методику с целью диагностики уровня действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности детей с ТНР и НРР.

Результаты, полученные при использовании методики «Запрещенные слова» (Д.Б. Эльконин) в модификации Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой [2] с целью диагностики умения действовать по вербальному правилу в речевом плане, показали, что у обучающихся с ТНР ниже уровень действий самоконтроля в вербальном плане, чем у обучающихся с НРР. Использование непараметрического U-критерия Манна-Уитни в оценке результатов методики у детей с ТНР и НРР выявило наличие в результатах групп статистически достоверных различий. Статистическая значимость результатов применения методики «Запрещенные слова» (Д.Б. Эльконина) позволяет использовать данную методику с целью диагностики уровня действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности детей с ТНР и НРР.

Результаты, полученные при использовании методики «Фигура Рея» (модификация методики «Комплексная фигура Рея – Остерица» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой) [2] с целью диагностики произвольности посредством анализа точности копирования сложной фигуры по образцу и последующему воспроизведению по памяти, показали, что

у обучающихся с ТНР ниже уровень действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности, чем у обучающихся с НРР. Использование непараметрического U-критерия Манна-Уитни в оценке результатов методики у детей с ТНР и НРР выявило наличие в результатах групп статистически достоверных различий. Статистическая значимость результатов применения методики «Фигура Рея» позволяет использовать данную методику с целью диагностики уровня действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности детей с ТНР и НРР.

Литература

1. *Лубовский Д.В.* Психодиагностические методы в работе с учащимися 1–2 классов. М., Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 64 с.
2. *Салмина Н.Г., Филимонова О.Г.* Психологическая диагностика развития младшего школьника. М., МГППУ, 2006.
3. *Ульenkova У.В.* «Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Под ред. проф. У.В. Ульenkовой. СПб.: Питер, 2007.

Условия эффективного функционирования психолого-педагогического консилиума образовательной организации

Митраков А.В.

Одной из наиболее распространенных и доступных для организации форм экспертной деятельности в отношении детей с особыми образовательными потребностями является междисциплинарный психолого-педагогический консилиум образовательной организации.

В настоящий момент основным направлением деятельности образовательной организации является оказание психолого-медико-педагогической помощи детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детям–инвалидам, а также обучающимся с особенностями развития. Между тем, контингент детей, нуждающихся в индивидуализации процесса обучения, значительно шире и включает в себя одаренных детей, детей с девиантным типом поведения и т.д. [3].

Создание и эффективное функционирование школьных психолого-педагогических консилиумов в качестве внутришкольных образований зависит, прежде всего, от стратегического видения администрацией, умения административной команды создать условия и обеспечить необходимыми ресурсами работу такого консилиума.

Одновременно с этим, эффективная и полезная для образовательной организации работа как психолого-медико-педагогической комиссии (консультации), так и психолого-педагогического консилиума невозможна без консолидации составляющих его специалистов, их профес-

сионизма, гибкости подходов при рассмотрении каждого конкретного случая [1; 2]. Психолого-педагогический консилиум должен являться научной лабораторией, обеспечивающей теоретическое обоснование назревших проблем, и творческой мастерской, анализирующей технологии опережающей поддержки личностного развития ребенка.

В связи с вышеизложенным, изучение вопроса **повышения эффективности взаимодействия специалистов школьных психолого-медико-педагогических консилиумов** и обобщение опыта их работы представляется автору исследования крайне важным вследствие:

1. Значимости этих надструктурных образований для функционирования образовательной организации;
2. Наличия существенного потенциала школьных консилиумов по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями, сопряженного с небольшими ресурсными затратами на обеспечение их функционирования.

Объектом исследования выступила психолого-педагогическая экспертиза в образовательной организации, *предметом исследования* – условия эффективного взаимодействия специалистов в ходе осуществления ими экспертной деятельности.

Целью исследования является изучение условий эффективного взаимодействия специалистов психолого-педагогического консилиума образовательной организации в ходе осуществления ими экспертной деятельности.

Этапы исследования:

1. Анализ нормативных документов и литературы по проблеме психолого-педагогической экспертизы в образовательной организации (сентябрь, 2018 г.).
2. Анализ локальных актов образовательных организаций, посвященных деятельности школьных психолого-педагогических консилиумов (октябрь–ноябрь, 2018 г.).
3. Анкетирование специалистов психолого-педагогического консилиума образовательной организации по вопросам выявления условий эффективного взаимодействия специалистов психолого-педагогического консилиума образовательной организации (декабрь, 2018 г.).
4. Анализ итогов анкетирования, обобщение полученных данных (январь–февраль, 2019 г.).
5. Составление методических рекомендаций администраций школ и специалистов школьных психолого-педагогических консилиумов по вопросам выявления условий эффективного взаимодействия специалистов психолого-педагогического консилиума образовательной организации (март–май, 2019 г.).
6. Освещение итогов проведенного исследования на федеральных и региональных научно-практических мероприятиях (июнь–август, 2019 г.).

Задачи исследования:

1. Систематизация подходов к психолого-педагогической экспертизе в образовательной организации.
2. Выявление особенностей нормативного регулирования, структуры, функционирования (взаимодействия специалистов) психолого-педагогического консилиума как вида экспертной деятельности в образовательных организациях.
3. Выявление проблематики деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной организации.
4. Выявление нормативных и содержательных основ деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной организации.
5. Выявление эффективных подходов к процессу взаимодействия специалистов психолого-педагогического консилиума образовательной организации.
6. Описание методических подходов к созданию оптимальных условий эффективного взаимодействия специалистов психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

Гипотеза исследования представлена двумя составляющими:

1. Функционирование психолого-педагогического консилиума образовательной организации не в полной мере соответствует его нормативному статусу, закреплённому в локальных актах образовательной организации, в части контингента детей; работа преимущественно осуществляется с детьми, имеющими отклонения в развитии.
2. Взаимодействие специалистов, сложившееся на практике, не в полной мере отражает их представления об эффективном функционировании психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

Эмпирический материал:

1. Документы образовательной организации: «Положение о школьном психолого-педагогическом консилиуме», Основная образовательная программа образовательной организации, Адаптированная основная образовательная программа образовательной организации (при наличии);
2. Выборка – специалисты школьных психолого-педагогических консилиумов 11 общеобразовательных организаций города Москвы (всего – 52 человека).

Методы исследования: анализ нормативной правовой документации и теоретической литературы по проблеме исследования, фокус-группы, контент-анализ, анкетирование.

Методики исследования: авторская анкета «Условия эффективного взаимодействия специалистов психолого-педагогического консилиума образовательной организации».

В процессе проведения первого этапа исследования автором были сделаны следующие выводы:

1. Оценка психологического ресурса образовательной среды не может быть полноценно осуществлена без отдельного рассмотрения данного компонента в общей структуре образовательной среды. Специфическим свойством образовательной среды является ее насыщенность образовательными ресурсами, при этом важно отметить, что определение приоритетов в формировании и развитии данных ресурсов относится к функциям организационно-управленческой деятельности в образовательном учреждении.
 2. Целесообразным является отдельное выделение и рассмотрение организационно-управленческого компонента в структуре образовательной среды с целью анализа его влияния на ее психологическое качество.
 3. Организация развивающего потенциала образовательной среды является ключевой управленческой задачей и во многом зависит от профессионально-деятельностной позиции администрации образовательного учреждения, которая определяет качество содержания указанного компонента.
 4. Психолого-педагогический консилиум образовательной организации играет ведущую роль в первичной экспертизе условий для детей, нуждающихся в индивидуализации обучения, воспитания и социализации.
 5. Контингент, охваченный экспертной деятельностью психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации, включает в себя помимо категории детей с ограниченными возможностями здоровья также другие категории, связанные с ограниченными адаптационными возможностями к чужой культурной и речевой среде (дети-мигранты), социализацией и внутрисемейной обстановкой (дети из неблагополучных семей, дети с химической зависимостью, дети, подвергшиеся буллингу/моббингу), психо-физиологическими особенностями (дети с отклоняющимся (девиантным) поведением), а также одаренные дети.
 6. Использование ресурса школьного психолого-педагогического консилиума существенно повышает эффективность работы по созданию индивидуальных условий обучения для категорий детей, указанных в п. 5.
- Таким образом, деятельность междисциплинарного консилиума образовательной организации должна строиться на принципах комплексной гуманитарной экспертизы и профессиональной этики педагогических работников. Это, в свою очередь, требует от специалистов наличия высокой профессиональной компетенции и опыта, выражающегося в четкой алгоритмизации деятельности специалистов консилиума, и на всех этапах приема и составления заключения консилиума.

Литература

1. Куликов А.В., Митраков А.В. Деятельность врача-психиатра в государственном образовательном учреждении центре диагностики и

- консультирования «Теплый Стан» // Материалы научно-практической конференции с международным участием «Психиатрия: быть или не быть!». Научно-реабилитационный центр «Феникс». 2011 г. (Ростов-на-Дону, Россия, 15–17 июня 2011 года). С. 152–154.
2. Митраков А.В., Винярская И.В., Бобылова М.Ю., Куликов А.В., Казакова М.В., Юртова Е.В. Организация работы психолого-медико-педагогического консилиума центра диагностики и консультирования «Теплый Стан» // Российский педиатрический журнал. 2013. № 6. С. 25–27.
 3. Умняшова И.Б., Егоров И.А. Междисциплинарный консилиум образовательной организации как вид психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Вестник практической психологии образования. 2016. № 3(48). С. 15.

Влияние материнской и семейной депривации на уровень интеллекта младшего подростка

Николаева Е.И., Анжиганова О.Р.

В последнее время многие семьи пробуют себя в качестве приемных для детей из детских домов. Родители в них обычно охвачены самыми добрыми намерениями. В то же время нередки ситуации, когда ребенка берут в раннем возрасте, например, в 2–3 года, но, когда ребенок подходит к пубертатному периоду, семья отказывается от него: приемные родители могли справиться с дошкольником и младшим школьником, но не смогли договориться с подростком.

В настоящее время появилось много данных относительно особенностей развития ребенка в условиях семейной и материнской депривации. Наиболее уязвимыми оказались первые полтора года жизни, когда пребывание вне семьи и отсутствие тактильного контакта с близкими людьми ведет к эпигенетическим изменениям у ребенка, связанным с закрытием некоторых генов. Описан один из таких механизмов, который состоит в метилировании промотора гена, отвечающего за рецепторы к глюкокортикоидам [2; 3].

В то же время при описании проблем, встающих перед ребенком в приемной семье, часто не учитывается время пребывания в детском доме, время жизни с биологическими родителями и наличие вторичного отказа от ребенка, когда от него отказалась и приемная семья (порой не одна, а несколько раз подряд). Представляло интерес, каким образом длительность пребывания вне семьи отражается на интеллекте ребенка, поскольку от уровня интеллекта в значительной мере зависит возможность эффективной адаптации ребенка в приемной семье и, как следствие, улучшение условий для дальнейшего развития.

Материалы и методы

Испытуемые. В качестве испытуемых было 40 младших подростков (возраст 10–11 лет). Половина детей жила в биологических семьях, а

половина находилась в приемных семьях. Исследование проводилось в небольшом городе Республики Хакасия.

Методики. Для исследования общего и невербального интеллекта были использованы Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена [1]. Для описания истории пребывания ребенка в детском доме, биологической семье и приемной семье была использована анкета, в которой приемные родители или опекуны младшего подростка описывали историю его проживания в различных учреждениях.

Дети оказывались в приемной семье в разном возрасте, некоторые сменили не одну приемную семью, тогда как другие дети были, в основном, в детском доме. Именно поэтому была предпринята попытка сделать регрессионный анализ, в котором показать влияние времени пребывания вне семьи на интеллект младшего подростка.

Регрессионный анализ показал, что чем раньше ребенок попал в детский дом и дольше в нем находился до перехода в приемную семью, тем ниже уровень невербального интеллекта у него отмечался. Более того, наибольшее ухудшение связано с самыми сложными сериями теста. Так, независимая переменная «время, проведенное в детском доме» значимо связана с зависимой переменной «серия В» ($R^2=0,434$, $\beta=-0,659$ при $p=0,002$). Поскольку был выполнен линейный регрессионный анализ, то R^2 описывает процент объясненной дисперсии, а коэффициент β соответствует коэффициенту корреляции. Его отрицательное значение свидетельствует о том, что чем больше ребенок был в детском доме, тем ниже уровень интеллекта в данной серии. Похожие данные получены для серии АВ, связана с зависимой переменной «серия В» ($R^2=0,322$, $\beta=-0,567$ при $p=0,009$).

Наши данные подтверждают предположение о том, что семейная депривация негативно отражается на интеллекте ребенка, и это влияние тем выраженнее, чем дольше ребенок пребывал в детском доме. Более того, это пребывание уменьшает ресурс ребенка, который способствует преодолению трудностей при адаптации к условиям приемной семьи, поскольку со времен Ж. Пиаже именно интеллект считается эффективным инструментом адаптации в социальных условиях. Пока ребенок маленький, к нему не предъявляют больших требований, а потому создается ощущение благополучия ребенка в семье. Однако гормональные изменения с началом пубертатного периода меняют поведение ребенка, который при наличии низкого интеллекта не способен быть гибким и соответствовать изменившимся требованиям.

Наши данные свидетельствуют о том, что пребывание в детском доме может быть лишь кратковременным, если ставится задача социализировать ребенка в рамках семейного воспитания.

Литература

1. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / Сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011.
2. *Gunnar M.R., Quevedo K.* The Neurobiology of Stress and Development // *Annu. Rev. Psychol.* 2007. V. 58. P. 145–173.
3. *Van Ijzendoorn M.H., Bakermans-Kranenberg M.J., Juffer F.* Plasticity of growth in height, weight, and head circumference: meta-analytic evidence of massive catch-up after international adoption // *J. Dev. Behav. Pediatr.* 2007. V. 28. P. 334–343.

Модель оценки субъективного благополучия воспитанников организаций для детей-сирот

Ослон В.Н.

Реформирование институциональной системы воспитания детей-сирот в РФ, начавшееся в 2015 году при вступлении в силу положений постановления Правительства России № 481 [1], способствовало изменению парадигмы деятельности детских домов. Целью деятельности стало содействие и сопровождение семейного воспитания детей как в самой организации, так и в замещающих семьях, а также повышение требований к учету мнения воспитанников, соблюдению их прав, обеспечению физической и психологической безопасности.

Ежегодный мониторинг соответствия организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, новым требованиям, который проводился Министерством образования и науки РФ в течение трех последних лет, позволял выявлять изменения объективных условий жизни детей. Мониторинг 2018 года, методическое сопровождение которого было поручено МГППУ (В.Н. Ослон, Г.В. Семья), включил показатели субъективного благополучия воспитанников. При этом информантами и оценщиками должны были стать сами дети от 4 до 17 (18) лет.

Для реализации данной задачи было сформулировано рабочее определение «субъективного благополучия», теоретико-методологической основой которого стала теория отношений Мясищева [2], а также положения о правах ребенка и его благополучии, представленные в Конвенции ООН (Bradshaw, Hoelscher, Richardson, 2007) [3] и рекомендациях Центра ЮНИСЕФ Инноченти [4].

Субъективное благополучие воспитанника – это удовлетворенность ребенка системой своих отношений: к себе – считает себя привлекательным внешне и по характеру, считает, что другие его положительно оценивают; сам положительно оценивает свои умения и навыки, образовательные достижения; к другим – имеет взрослых, с которыми можно построить доверительные отношения в самой организации и вне

ее; имеет удовлетворяющие его отношения с детьми (сверстниками) в организации и вне ее; со средой – живет в условиях физической и психологической безопасности, имеет возможность вести такую же жизнь, как и другие дети («нормализация жизни»), его мнение учитывается при решении вопросов, связанных с жизнью, будущим и т.д., знает свои права и умеет ими пользоваться; к будущему – удовлетворен своими перспективами на будущее (В.Н. Ослон, 2018 г.).

На основании данного определения была разработана модель оценки «субъективного благополучия–неблагополучия» воспитанников трех возрастных групп: дошкольники, дети с 7 до 12 лет, подростки с 13 до 17 (18) лет. Независимо от возрастной группы структура оценки оставалась практически идентичной. Модель включила 11 содержательных блоков:

1. «Удовлетворенность своими умениями и навыками, общей эффективностью». В данный блок включены вопросы, которые выявляли у ребенка (подростка) его представления о собственных умениях и навыках в различных сферах (образование, спорт, искусство, бытовые навыки и т.д.), а также его собственную оценку достижений в данных областях;
2. «Личностный потенциал». В рамках блока изучалось самоотношение (самооценка) информанта, его представления об отношении к нему других значимых взрослых и сверстников, степень совпадения самооценки и оценки его другими (для дошкольников и детей с 7 до 12 лет); степень самоуважения, а также уровень жизнестойкости у подростков старшей группы;
3. «Общее самочувствие». Показатели блока позволили выявить удовлетворенность информантом своим физическим самочувствием, здоровьем, настроением, самочувствием в школе и т.д.;
4. «Поддерживающая сеть». Вопросы блока дали возможность определить наличие и оценку качества отношений ребенка со сверстниками и взрослыми, родственниками как в самой организации, так и вне ее, включение в нее значимого взрослого, которому ребенок доверяет;
5. «Безопасность». Изучалось представление воспитанника о собственной безопасности (физической и психологической) как в самой организации, так и вне ее, собственном агрессивном поведении, наличие и источники буллинга, структуре и частоте наказаний детей со стороны взрослых;
6. «Права». Выяснялись знания воспитанников о своих правах, оценки соблюдения их прав в самой организации; знания, касающиеся источников помощи в случае нарушений прав (телефон доверия, Уполномоченный по правам ребенка и др.), а также умения и возможность ими воспользоваться в сложной ситуации;
7. «Учет мнения ребенка». Вопросы данного блока позволили выявить как, по мнению воспитанника, учитываются его взгляды, желания

- по важным для него позициям: по поводу организации среды в детском доме, проведения отдыха, досуга, обучения в школе, медицинской помощи и госпитализации, встреч с родственниками, выбора профессии, организации профобразования и т.д.
8. «Самочувствие ребенка в организации». Вопросы были направлены на оценку удовлетворенности информанта различными аспектами жизни в организации: комната, еда, одежда, отношение к нему взрослых, детей, а также общая удовлетворенность жизнью. Выяснялись и ситуации, обусловленные неблагополучием, например, наличие и причины уходов из организации;
 9. «Нормализация жизни». Вопросы блока дали возможность выявить насколько в представлениях детей их жизнь в организации соответствует жизни других детей: организация жизни по семейному типу, наличие постоянного значимого взрослого, возможность сохранять контакты с родственниками, выстраивать отношения привязанности с другими взрослыми и детьми, наличие и возможность организовывать собственное индивидуальное пространство, возможность уединения, выделение индивидуальных жизненных событий, возможность планировать свою жизнь, делать собственный выбор, а также хорошее качество быта («не хуже, чем у других»), наличие собственных вещей и свободный доступ к ним;
 10. «Будущее». Выяснялась субъективная удовлетворенность ребенка своими перспективами. Особый акцент делался на отношении к будущему у подростков: изучался характер переживаний по поводу своего будущего, а также уровень удовлетворенности своей готовностью к самостоятельной жизни. Подростка просили оценить свои жизненные перспективы в отношении получения полноценного профобразования, будущих профессиональных достижений, материального достатка, обеспечивающего нормальные условия жизни, создания семьи, воспитания благополучных детей и т.д.
 11. «Социально-демографический». Блок включил в себя показатели пола, возраста, образования, наличие опыта жизни в своей семье, а также возвратов из замещающих семей, время, проведенное в условиях институционального воспитания, наличие и количество переводов из организаций и приемных семей, период проживания в данном детском доме, наличие родственников, в т.ч. проживающих в той же организации и т.д.

Данная модель стала основой для разработки трех опросников субъективного благополучия воспитанников в соответствии с возрастными группами. Для повышения эмоциональной вовлеченности детей и подростков каждый блок в опросниках сопровождался тематическими картинками, демонстрирующими различные эмоциональные переживания, действия, которые выполнял протагонист в соответствии с содержанием вопросов. Протагонист был того же возраста, что и информант.

В процедуру установления рабочего альянса специалиста с информантом входило знакомство с авторским обращением к детям, в котором разъяснялись задачи и смысл происходящего, а также подписание информационного согласия на совместную работу. Специалист проводил стандартизированное интервью индивидуально с каждым воспитанником. Интервьюерами могли стать независимые психологи. В этом случае на интервью присутствовали воспитатель или психолог организации. При отсутствии независимого психолога специалисты самой организации (психолог, социальный педагог) проводили интервью в присутствии члена экспертной группы, оценивающего соответствие учреждений требованиям постановления Правительства РФ № 481. Все результаты занесли в автоматизированную систему обработки данных (разработчик – Г.О. Зайцев, канд. физико-математических наук) и отсылались оператору для создания единой автоматизированной базы по «субъективному благополучию воспитанников организаций для детей-сирот».

К моменту написания тезисов была проведена апробация инструментария в 13 регионах РФ, в которой приняли участие 997 воспитанников (640 подростков старше 13 лет, 254 ребенка с 7 до 12 лет, 103 дошкольника). Результаты апробации позволили откорректировать инструментарий и рекомендовать его для использования в рамках мониторинга соответствия организаций для детей-сирот требованиям постановления Правительства РФ № 481.

Некоторые результаты апробации

По результатам апробации были определены значения относительной «нормы» субъективного благополучия воспитанников по возрастным группам. Для группы подростков старше 13 лет она составила 25,2 % ($m + \sigma - 15,7$; $m - \sigma - 34,6$); 7–12 лет – 25,8 % ($m + \sigma - 14,7$; $m - \sigma - 37,1$); дошкольников – 23,1 % ($m + \sigma - 15,7$; $m - \sigma - 30,5$). Было также выделено 4 уровня «субъективного благополучия»: высокий, средний, удовлетворительный, низкий. На основании оценки своего субъективного благополучия все информанты были распределены по уровням субъективного благополучия (табл. 1).

Таблица 1

Распределение информантов по уровням благополучия, %

Уровень благополучия	Дошкольники (n=103)	Дети с 7 до 12 лет (n=254)	Подростки старше 13 лет (n=640)
высокий	18 %	20 %	15 %
средний	38 %	25 %	40 %
удовлетворительный	25 %	41 %	30 %
низкий	18 %	13 %	15 %

По Стьюденту все различия на уровне значимости $p = 0,05$

Как видно из таблицы 1, значительная часть информантов оценивала уровень своего благополучия как «удовлетворительный» или «низкий», особенно в группе 7–12 лет (абсолютное большинство).

На основании полученных данных были сделаны профили «относительного благополучия» и «относительного неблагополучия» для каждой возрастной группы, которые демонстрируют распределение значений по каждому блоку. Все показатели, которые попали в «зону благополучия» оценивались со знаком «+», в «зону неблагополучия» со знаком «-».

Анализ «профилей» показал, что для всех возрастных групп характерны неудовлетворенность поддерживающей сетью и безопасностью в организации.

В группе с 7 до 12 лет показатели по 9 блокам попали в зону благополучия (период от минус 85 % до минус 17 %). Высокий уровень благополучия получен по блокам «знания о правах» (-85 %) и «безопасность» (-61 %). Положительно информанты оценивали свои перспективы на будущее (+20 %) и считали, что их жизнь близка к «нормальной» (+9 %). У подростков показатели по 9 блокам также попали в область «неблагополучия». Подростки жаловались на сниженное настроение, одиночество, неприятие школы (общее самочувствие: - 12 %), на то, что их жизнь хуже, чем у других подростков («нормализация жизни»: -10 %), собственную неэффективность («умения, навыки» - 9 %) и т.д. При этом они по сравнению с другими возрастными группами лучше чувствовали себя в организации (соответственно подростки +20 %, дети с 7 до 12 лет - 21 %, дошкольники +5 %, $p = 0,05$). Подростки значительно ниже оценивали свои перспективы на будущее (соответственно: подростки -20 %, дети с 7 до 9 лет +5 %, $p = 0,05$). Дошкольники были менее критичны в оценках своего благополучия. При этом в зону благополучия попали показатели «безопасности» (-12 %), «самооценки» (-3 %) и «поддерживающей сети» (-2 %).

Анализ результатов указал на наличие отрицательной корреляции между показателями институционального стажа и уровня благополучия (- 0, 8, $p 0.01$ (коэфф. корреляции r -Spearman): чем дольше информант проживал в организации для детей-сирот, тем уровень его благополучия ставился выше. Это характерно для всех возрастных групп. Так, например, подростки, которые год назад еще жили в своих семьях, в большей степени были удовлетворены своими будущими перспективами, имели более высокий уровень личностного потенциала, чаще указывали на «нормализацию жизни» и оценивали ситуацию в детском доме как более безопасную, чем подростки, которые воспитывались в институциональной системе больше 5 лет. Для «семейных» подростков также был характерен более высокий уровень жизнестойкости и самоуважения.

Полученные результаты дают значительно больше возможностей для анализа субъективного благополучия–неблагополучия воспитанников организаций для детей-сирот, однако формат тезисов не позволяет это сделать.

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей». URL: <http://base.garant.ru/70661542>
2. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1995.
3. *Болотина Т.В.* Конвенция о правах ребенка и законодательство Российской Федерации в вопросах, ответах и комментариях: методическое пособие. М., 2003.
4. *Русакова М.М., Одинокова В.А., Захарова Ю.П.* Благополучие и соблюдение прав детей-сирот: руководство по проведению опроса детей и отчет о пилотном исследовании. СПб., 2015.

Проблема жестокого обращения с детьми

Прыгин Г.С., Хуснутдинова Р.Р.

Тема жестокого обращения с детьми была актуальна раньше, и, учитывая современные типы воспитания в семьях и увеличение внимания со стороны государства, еще более актуальна сегодня. Пожалуй, начать стоит непосредственно с самого понятия «жестокое обращение с детьми» и его видов.

Жестокое обращение с детьми – действие (или бездействие) родителей, воспитателей и других лиц, наносящее ущерб физическому или психическому здоровью ребенка. Только из этого одного общего понятия мы понимаем, что ответственность за ущерб (физическому или психическому здоровью) несет не только лицо, нанесшее этот ущерб, но и все те, кто знал, но молчал и бездействовал. Особенно нас волнует вторая категория людей. Как часто мы видим, слышим и знаем о том, что происходит вокруг нас: прохожий родитель накричал или шлепнул ребенка за провинность; как наши же соседи кричат на детей, унижая их; как знакомый учитель или воспитатель детского садика рассказывает чуть ли не с гордостью о том, что происходит за стенами учебного заведения. Знаем и молчим... Сеть Интернет полна подобными рассказами и даже видеоматериалами, на которые порою нельзя взглянуть без слез. Бездействие в данных ситуациях – это преступление против прав ребенка. Это упущенная возможность помочь, спасти или дать шанс ребенку на иное настоящее, а в последствии – и будущее, так как все это не пройдет для него бесследно [1].

Первые картинки, которые возникают с понятием «жестокое обращение с детьми», это образы, связанные с физическим насилием и неисполнением родительских обязанностей (питание, гигиена, обеспеченность одеждой и принадлежностями). В общем, жестокое обращение бывает трех видов:

1. Физическое насилие – действие (бездействие) со стороны родителей или других взрослых, в результате которых физическое и умственное здоровье ребенка нарушается или находится под угрозой повреждения.
2. Психическое (эмоциональное) насилие – периодическое, длительное или постоянное психическое воздействие на ребенка, тормозящее развитие личности и приводящее к формированию патологических черт характера.
3. Сексуальное насилие (или развращение) – вовлечение ребенка с его согласия и без такого в сексуальные действия со взрослыми с целью получения последними удовлетворения или выгоды [2].

В данных рассуждениях особо хочется остановиться на третьей категории насилия – сексуальном. Стоит отметить, что сексуальное насилие чаще всего совершается по отношению к неродным детям, то есть отчимами в отношении приемных или усыновленных детей. Страшен факт того, что зачастую один из родителей догадывается о насилии в отношении ребенка супругом, но всячески закрывает глаза и отказывается в это верить. Многие люди уже только став взрослыми признаются, что подвергались насилию сексуального характера со стороны взрослых, будучи еще ребенком. Это говорит о том, сколько людей продолжают жить безнаказанно. Еще один факт, который приводит в недоумение – это мера наказания, если дело о сексуальном насилии все-таки доходит до судебного процесса. Срок заключения 15–20 лет... Стоит отметить, что человек, допускающий возможным сексуальный контакт с ребенком – это человек с набором психических отклонений. Психологическая травма, которую наносят преступники детям остается навсегда. Даже для того, чтобы просто пережить эту травму, ребенку необходима длительная помощь со стороны специалистов. Данная категория людей должна быть подвергнута принудительному лечению.

Касательно физического насилия над ребенком, то, конечно, это также наносит вред не только физическому здоровью ребенка, но и психическому. Любой вид насилия оставляет свой след в жизни ребенка, который находит отражение во взрослой жизни. Кроме явного неадекватного и яростного насилия над ребенком, которое совершают люди с неуравновешенной психикой, влекущего за собой тяжкие травмы, синяки, переломы и ожоги, есть еще в быту и форма как «физическое наказание».

«Выпороть», «отшлепать», «дать подзатыльник» – это методы воспитания, которые передаются из поколения в поколение. Данные спосо-

бы наказания стали, к счастью, вызывать в последние годы недоумение и осуждение. Изменились меры защиты прав ребенка и представления о том, как нужно воспитывать его. На сегодняшний день это недопустимые меры. Тем не менее, они все еще есть. Почему? «Потому что нас так воспитывали и ничего, выросли». А еще потому, что дети не могут себя защитить и ответить. Родитель выплескивает так все негативные переживания, которые у него накопились на том, кто беззащитен в этот момент. Но для того, чтобы понять, почему так нельзя наказывать детей, стоит просто представить такую ситуацию: Вы опаздываете на работу, а начальник в отношении вас допускает физическое наказание. Да-да, вам 30–40 лет и вас наказывают. Какие чувства вы при этом испытаете? Недоумение, злость, ярость и чувство несправедливости. Ведь вы предпочтете, чтобы с вами просто обсудили, поговорили и попытались разобраться в причинах. Вот также и в отношении детей.

И заключительный вид насилия над ребенком – это психическое, эмоциональное насилие. Оно также негативно отражается на эмоциональном состоянии ребенка. Если ребенок изо дня в день растет в обстановке, когда его унижают, оскорбляют, то это составляет основу преобладания в характере подрастающего взрослого отрицательных черт. Становление характерологических особенностей и основ мировоззрения происходит в детстве и на этапе ранней юности. А теперь представим, что он с малых лет растет и развивается, меняется в условиях психического насилия. Этот ребенок вырастает зажатым, закрытым и неуверенным в себе, в некоторых случаях агрессивным и конфликтным. У него формируется неправильное понятие о семейном устройстве и нормах поведения. И это только вершина всех текущих проблем.

Если говорить о том, почему тема насилия над ребенком сегодня стоит остро и под особым контролем, то это потому, что любой из этих видов насилия приносит тяжкий вред эмоциональной сфере ребенка. И скорректировать данные последствия крайне сложно. Можно способствовать его пережить, однако кардинально исправить не представляется возможным.

Диагностировать, что с ребенком жестоко обращаются очень сложно, но психологи это делают с помощью диагностического аппарата. Если речь идет о жестокости, которая исходит от родителей, то ребенок самостоятельно об этом не рассказывает. В случаях, когда сотрудники социальной опеки изымают ребенка из неблагополучной семьи, малыш плачет и просится к маме, чаще всего вне зависимости от ее отношения к нему. Уже будучи в детском доме, ребенок продолжает скучать по маме. И поэтому становится ясным, почему сам он никогда никому не расскажет, что с ним плохо обращаются. Он любит родителей и считает это адекватной нормой поведения. Вполне возможно, будучи уже взрослым, этот ребенок будет вести себя так же, как и родители. Это происходит потому, что у него нет иного представления устройства семьи и поведения в ней [3].

А если речь идет о жестоком обращении со стороны посторонних лиц, то тут чаще всего ребенка запугивают, и он просто не может ничего рассказать. Однако проективные методики предоставляют нам возможность изучить ситуацию семейного воспитания опосредованно, безоценочно и завуалировав эмоциональные связи.

В заключение хотелось бы представить меры по профилактике жестокого обращения с детьми с нескольких позиций.

Во-первых, нужно быть бдительным. Каждый родитель прекрасно знает своих детей, их поведение и обычное состояние. Необычное поведение, закрытость или повышенная тревожность, любые необъяснимые изменения должны стать поводом для того, чтобы выяснить, что происходит в жизни ребенка. И главное – не молчать. Если вы стали свидетелем жестокого обращения, нельзя бездействовать. Это преступление.

Во-вторых, взгляд со стороны на себя, на семью и самоанализ. Учиться никогда не поздно, как и меняться. Если возникает чувство, что в какой-то ситуации поступаешь несправедливо, всегда можно еще раз обдумать, главное, не забывать о том, что почувствует другой человек – это поможет принять правильное решение.

Последний пункт профилактики жестокого обращения с детьми касается непосредственно педагогической деятельности. Не все родители осознают сущность жестокого обращения. В связи с этим необходимо проводить классные часы и родительские собрания на данную тему. Данные мероприятия не обязательно делать под углом «так делать нельзя». Реализовывать эти мероприятия с профилактической целью лучше в направлении «хорошо делать так». Данное направление освещает эту проблему не с негативной стороны, заставляя считать себя плохим родителем, а со стороны позитивного эмоционального настроя. Необходимо показывать и рассказывать родителям о том, что детей нужно воспитывать в любви и это принесет свои плоды. Ведь каждый взрослый знает, каково это быть ребенком. Но ни один ребенок еще не знает, каково быть взрослым.

Литература

1. *Волкова Е.Н.* Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учебное пособие. СПб.: ООО «Книжный дом», 2011. 384 с.
2. *Елисеева Е.Ю.* Исследования проблемы насилия и жестокого обращения с детьми в зарубежной психологии // *Здоровье нации – залог государственной безопасности: труды Международной научно-практической конференции.* М.: ИИУ МГОУ, 2015. С. 67–69.
3. *Платонова Ю.П.* Насилие в семье: Особенности психологической реабилитации. СПб.: Речь, 2009. 135 с.

Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения и слуха

*Хохлова А.Ю., Куренная А.С.,
Басилова Т.А., Ослон В.Н.*

Детско-родительские отношения являются одним из основных факторов, влияющих на психическое развитие и формирование личности ребенка.

В семьях с детьми со сложным дефектом, роль детско-родительских отношений особенно велика. Кроме того, что принятие и адекватный стиль воспитания непосредственно влияет на реализацию потенциальных возможностей ребенка [2], необходимо принимать во внимание также психологическое состояние всех членов семьи и функционирование семейной системы в целом. «Семья действует как интерактивное объединение; все, что затрагивает одного из членов семьи, затрагивает и всех остальных» [1]. В дальнейшем улучшение состояния ребенка тоже влияет на гармонизацию внутрисемейного взаимодействия.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей детско-родительских отношений в семье со слепоглухим ребенком и психологического состояния родителей.

Мы предполагали, что матери высказывают значимо больше негативных ожиданий относительно детей с нарушениями зрения и слуха, чем в отношении нормативно развивающихся детей, а также выраженность негативных ожиданий зависит от степени тяжести нарушений развития.

При этом уровень психологического благополучия матерей детей со слепоглухотой должен оказаться ниже, чем у матерей нормативно развивающихся детей.

Выборка

В исследовании участвовали 43 человека: 19 респондентов контрольной группы и 24 респондента исследуемой группы. Все респонденты женского пола в возрасте от 30 до 47 лет. В связи с целью и темой исследования в контрольную группу вошли матери здоровых детей, а в исследуемую группу – матери детей с двойным сенсорным нарушением в структуре множественных нарушений развития. Под множественными нарушениями развития мы понимаем различные сочетания нарушенных сенсорных и моторных функций вместе с задержкой интеллектуального развития и эмоционально-поведенческими проблемами.

В состав исследуемой группы входили мамы детей подопечных Благотворительного фонда поддержки слепоглухих «Со-единение».

В состав контрольной группы входили мамы здоровых детей, приглашенные для исследования, а также мамы братьев и сестер подопечных.

Методика

Исследование материнско-детских отношений проводилось с помощью опросных методов:

1. Шкала психологического благополучия (Варвик–Эдинбург) – тест для изучения эмоционального компонента субъективного благополучия и эмоционального комфорта. Под субъективным благополучием принято понимать удовлетворенность жизнью, дающее понятие о представлении респондента, что является хорошей жизнью.
2. Модифицированный вариант методики «Родительское сочинение» А.А. Шведовской в форме незаконченных предложений дает возможность определить особенности образа ребенка в глазах родителя, особенности принятия родителем своего ребенка, его переживания и восприятие ребенка, характер взаимодействия с ребенком. Вопросы разделены на 11 шкал: «Открытая», «Сравнительная оценка ребенка», «Значимые характеристики ребенка», «Позитивные особенности ребенка», «Идеальные ожидания», «Возможные страхи и опасения», «Реальные требования», «Причины трудностей», «Анамнестические данные», «Интересы, предпочтения ребенка», «Ситуация “Мы–взаимодействия,» [3].

Результаты

Для сравнения показателей в двух группах (контрольной и исследуемой) мы используем однофакторный дисперсионный анализ, поскольку подтвердилось нормальное распределение данных по всем изучаемым характеристикам в обеих выборках.

Значимые различия в отношении к ребенку с двойным сенсорным нарушением были получены по показателям методики «Родительское сочинение».

Общее число положительных высказываний $F(1,48)=45,3$ при $p<0.0000$ * (рис. 1) показывает, что в сочинениях о здоровых детях насчитывается значимо больше позитивно окрашенных высказываний, чем в сочинениях о детях с нарушениями зрения и слуха.

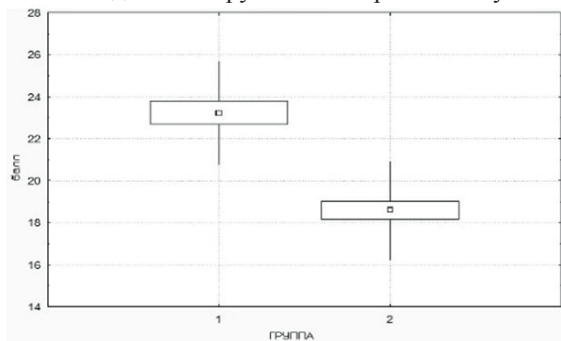


Рис. 1. Различия в группах по общему числу положительных высказываний в методике «Родительское сочинение»

Значимо больше позитивных высказываний относительно здоровых детей мы видим в утверждениях, относящихся к «Открытой» шкале, $F(1,48)=9,9$ при $p<0.003^*$ (рис. 2), шкале «Сравнительная оценка ребенка», $F(1,48)=16,22$ при $p<0.0002^*$ (рис. 3). На высоком уровне статистической значимости зафиксированы различия по шкале «Идеальные ожидания», $F(1,48)=18,6$ при $p<0.00008^*$ (рис. 4). Значимо меньше страхов и опасений родители высказывают относительно здоровых детей, $F(1,48)=7,46$ при $p<0.008^*$ (рис. 5). К здоровым детям матери предъявляют значимо больше требований, результаты шкалы «Реальные требования» $F(1,48)=8,2$ при $p<0.02^*$ (рис. 6). Матери обозначают значимо больше причин трудностей, когда говорят о детях с нарушениями зрения и слуха, чем когда описывают своих здоровых детей, $F(1,48)=5,9$ при $p<0.02^*$ (рис. 7).

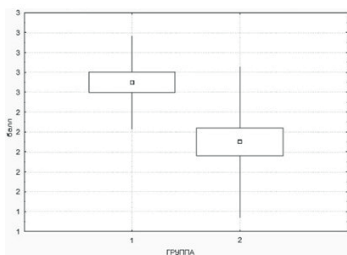


Рис. 2. Различия между группами по числу положительных высказываний шкалы «Открытая»

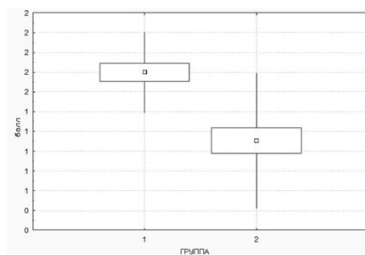


Рис. 3. Различия в количестве положительных высказываний в группах по шкале «Сравнительная оценка ребенка»

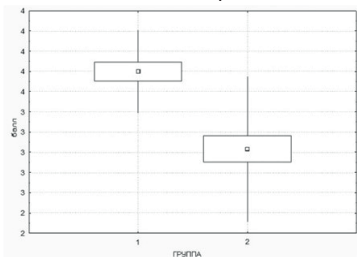


Рис. 4. Различия в количестве положительных высказываний по шкале «Идеальные ожидания»

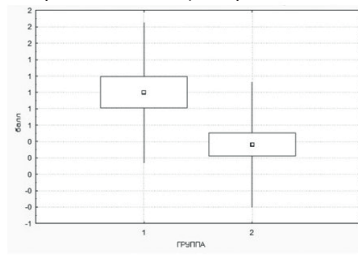


Рис. 5. Различия в количестве положительных высказываний по шкале «Возможные страхи, опасения»

По шкале 3 (значимые характеристики ребенка) и шкале 4 (позитивные особенности ребенка) различие между группами родителей не значимы. По шкалам 9 (анамнестические данные), 10 (интересы, предпочтения ребенка), 11 (ситуация «Мы-взаимодействия») также не зафиксировано значимых различий.

Шкалы методики объединяются в три блока. Мы проанализировали различия между результатами двух групп внутри каждого блока и по-

лучили высокий уровень значимости различий по 1 и 2 блокам («Образ ребенка» и «Образ отношений в семье») – $p < 0.000^*$; и незначимые различия в блоке 3 («Я как родитель»).

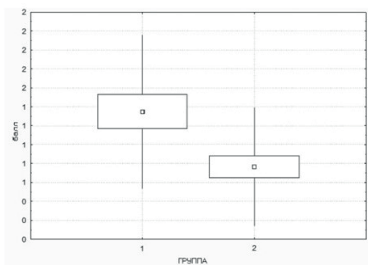


Рис. 6. Различия в количестве положительных высказываний по шкале «Реальные требования»

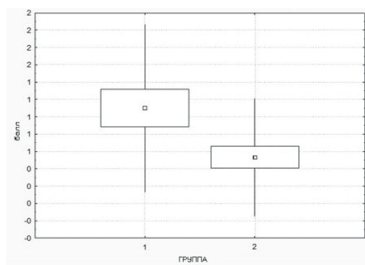


Рис. 7. Различия в количестве положительных высказываний по шкале «Причины трудностей»

По шкале психологического благополучия Варвик–Эдинбург различия между группами незначительные.

В нашей выборке присутствовали матери, воспитывающие двоих детей – здорового и с нарушениями слуха и зрения. Поэтому по шкале психологического благополучия мы сравнили показатели тех родителей из группы 2, кто воспитывает только ребенка с особенностями, и из группы 1, имеющих только здоровых детей.

С помощью корреляционного анализа (коэфф. корр. Спирмена) мы проанализировали взаимосвязи показателей тяжести нарушения у ребенка (1 – легкие, 3 – максимально тяжелые) и показателей общего числа положительных высказываний по методике Родительское сочинение, а также показателей Шкалы психологического благополучия Варвик–Эдинбург.

Корреляция уровня сложности нарушения и Общего числа позитивных высказываний отрицательная, значимая ($R = -0,4$, $p < 0.03$).

Поскольку в нашем исследовании участвовали матери, воспитывающие и слепоглухого ребенка, и здорового, мы имели возможность сравнить количество позитивных высказываний в Родительских сочинениях одних и тех же матерей относительно двух детей.

В родительском сочинении, которое писали родители детей с особенностями и здоровых детей в одной семье, положительных высказываний относительно здоровых детей значимо больше, чем про детей со слепоглухотой, $F(1,18) = 15,7$ при $p < 0.0009^*$.

В заключение необходимо отметить, что наше предположение о низких показателях психологического благополучия матерей, воспитывающих детей со слепоглухотой, ниже, чем у матерей нормативно развивающихся детей, не нашло подтверждения в результате проведенного исследования.

Можно предположить, что уровень психологического благополучия зависит не только от факта наличия ребенка с множественными

нарушениями развития, но и от многих других факторов, среди которых – сама личность родителя, социально-экономический статус семьи, наличие поддержки близких и помощи со стороны специалистов и профильных организаций.

Литература

1. *Селигман М.* Обычные семьи, особые дети. М.: Тервинф, 2016.
2. *Ткачева В.В.* Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: АСТ, 2007.
3. *Шведовская А.А.* Использование методики «родительское сочинение» в диагностике детско-родительских отношений в дошкольном возрасте // Психологическая диагностика, 2005. № 4.

Особенности социальной ситуации развития обучающихся инклюзивных классов начальной школы

Юдина Т.А.

В настоящее время в Российской Федерации около 8 % от всей детской популяции (2 млн. человек) составляют дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), из них – около 700 тысяч имеют инвалидность. По статистике ежегодно численность представителей данной категории в России увеличивается. Рекомендации для комплексного сопровождения обучения детей с ОВЗ и инвалидностью на сегодняшний день разработаны для условий коррекционных школ, где обучающиеся объединены в классы по общей нозологии и уровню развития. Однако в последние годы все больше школ в России становятся инклюзивными и принимают для обучения детей с ОВЗ и инвалидностью, создавая гетерогенные по составу инклюзивные классы. Реализация инклюзивной образовательной практики требует развития психолого-педагогических технологий, позволяющих включать обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в группы сверстников с различным уровнем развития. Поскольку такой практики не было ни в системе общего образования, ни в системе специального образования, разработка психолого-педагогических технологий инклюзивного образования является актуальной научно-прикладной задачей.

Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации определяется рядом государственных программ, таких как Национальная стратегия действий в интересах детей до 2017 года, Стратегия развития воспитания до 2025 года и Государственная программа «Доступная среда» до 2020 года. Согласно целевым показателям Государственной программы «Доступная среда» к 2020 году 100 % школ в Российской Федерации должны стать инклюзивными.

Современные исследования показывают, что со стороны родителей, педагогов и специалистов сопровождения образовательных ор-

ганизаций существует высокий спрос на психолого-педагогическое сопровождение всех участников инклюзивного образовательного процесса. При этом для родителей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью одним из основных мотивов при выборе инклюзивной формы обучения является возможность общения их детей с типично развивающимися сверстниками. Кроме того, родители предполагают, что обучение в инклюзивных школах будет иметь позитивный эффект для социальной инклюзии детей в долгосрочной перспективе. Поэтому в фокусе инклюзивного образования должны находиться не только академические результаты, но и социализация обучающихся, их социально-психологические и эмоциональные потребности [1].

Методологической основой психологических исследований инклюзивного образования являются культурно-историческая теория, концепция инклюзии и концепция психолого-педагогического сопровождения. В основе концепции инклюзии лежит социальный подход, который рассматривает в качестве инвалидизирующего фактора не столько сам диагноз, сколько социальные отношения между человеком с ОВЗ и обществом. Поэтому принцип социальной обусловленности развития рассматривается нами как ключевой в согласовании между концепцией инклюзии, культурно-исторической теорией и методологией психолого-педагогического сопровождения.

Сущностную характеристику психологической структуры возраста, по Л.С. Выготскому, представляет социальная ситуация развития. Согласно современным представлениям, динамическая структура социальной ситуации развития состоит из двух аспектов: объективного и субъективного. О.А. Карабановой первый аспект социальной ситуации развития понимается как объективная социальная позиция ребенка, система ожиданий, норм и требований, задающих «идеальную форму» развития, а также формы сотрудничества и совместной деятельности; в то время как субъективный аспект представляет собой систему ориентирующих образов, субъективное отражение ребенком своего объективного места в системе социальных отношений. При этом, ориентирующий образ раскрывается как внутренняя позиция (нормативный образ своей социальной позиции и ценностно-смысловая установка личности в межличностных отношениях), образ Я (самооценка), образ партнера и образ межличностных отношений с ним. Взаимосвязь между двумя аспектами социальной ситуации развития реализуется через совместную деятельность ребенка со взрослыми и сверстниками [1].

Таким образом, педагоги и специалисты сопровождения, организующие инклюзивную образовательную практику, должны обладать профессиональными компетенциями, связанными с работой в контексте межличностных отношений. Так, например, профиль инклюзивных учителей, разработанный в рамках проекта Европейского агентства по

развитию образования для детей с особыми потребностями, ориентирован на четыре ключевых сферы компетенций: 1) ценность разнообразия учеников, 2) поддержка всех учеников, 3) работа вместе с другими, 4) непрерывное личное профессиональное развитие [3].

Обобщение результатов отечественных и зарубежных эмпирических исследований в области инклюзивного образования показало, что совместное обучение детей с ОВЗ с типично развивающимися сверстниками сопровождается рядом проблем в отношениях между одноклассниками. Так, например, в масштабном исследовании, проведенном в Германии с участием 2839 первоклассников, было показано, что младшие школьники с поведенческими проблемами и трудностями в обучении переживают более высокий уровень социальной изоляции по сравнению с одноклассниками, не имеющими особых образовательных потребностей [2]. Эти данные свидетельствуют о том, что инклюзивная образовательная практика не развивается спонтанно с приходом в общеобразовательную школу ребенка с особыми потребностями, она требует профессиональных действий педагогов и специалистов сопровождения по созданию специальных условий, в том числе по психолого-педагогическому сопровождению отношений в инклюзивных классах [1].

Нами проведено эмпирическое исследование социальной ситуации развития в инклюзивных классах начальной школы двух образовательных комплексов города Москвы в условиях совместного обучения детей с ОВЗ (синдром Дауна, расстройства аутистического спектра, нарушения опорно-двигательного аппарата, задержка психического развития, речевые нарушения) и их типично развивающихся сверстников. Было обследовано 14 инклюзивных классов начальной школы: один первый, четыре вторых, пять третьих и четыре четвертых класса. В исследовании приняли участие 268 младших школьников в возрасте от 6 до 11 лет, 14 педагогов начальных классов и 2 тьютора с педагогическим стажем от 1 до 25 лет.

Для сбора эмпирических данных были использованы критериально-ориентированное наблюдение, интервью, проективный рисуночный метод, цветовой тест отношений, социометрия, метод незаконченных предложений. Для обработки данных эмпирического исследования были использованы методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Краскела-Уоллиса, критерий Манна-Уитни, кроме того, были использованы методы качественного описания и обобщения данных.

По данным интервью педагогов, совместная рекреационная и игровая деятельность способствует включению обучающихся с ОВЗ в коллектив сверстников, особенно в начальный период их адаптации в классе. В дальнейшем значительная часть взаимодействия между одноклассниками также происходит во внеучебных видах совместной

деятельности. Интересно, что при взаимодействии с ровесниками с ОВЗ младшие школьники не поддерживают те игры, которые не соответствуют их возрастным интересам, но при этом они самостоятельно находят общие виды совместной деятельности и готовы адаптировать их условия к возможностям включаемых детей.

Социометрические данные показывают, что дети с ОВЗ в обследованных классах занимают среднестатусные позиции. Перечисляя характеристики обучающихся с ОВЗ, способствующие их включению в коллектив сверстников, педагоги называют как личностные качества (доброта, общительность, чувство юмора, отзывчивость), так и те навыки, в которых эти дети успешны. Стоит отметить, что эти качества и навыки способствуют социализации и установлению дружеских связей не только у младших школьников с ОВЗ, но и у нормативно развивающихся одноклассников.

Анализ субъективного аспекта социальной ситуации развития показывает, что учитель является эмоционально значимым лицом для младших школьников. Корреляционный анализ данных показал наличие положительной связи между разнообразием репертуара профессиональных действий учителей на уроках и социально-психологическим статусом детей с ОВЗ в коллективе сверстников. Обнаружено, что чем шире вариативность действий педагогов по включению обучающихся с ОВЗ в общеобразовательный процесс, тем больше одноклассников принимают этих детей. Таким образом, отношения между одноклассниками обусловлены их социальным опытом, а не ограниченными возможностями здоровья обучающихся.

На основе наблюдений на уроках был составлен рейтинг профессиональных действий педагогов, направленных на включение обучающихся с ОВЗ в общеобразовательный процесс. Критериями для определения рейтинговой позиции действий стали частота использования и число учителей, на уроках которых такие действия наблюдались. Самыми популярными действиями учителей по включению детей с ОВЗ стали выражение эмоциональной поддержки и одобрения их действий, а также вопросы и задания, адресованные персонально, во время фронтальной работы класса. Педагоги оказывали поддержку детям с ОВЗ при решении учебных задач в форме вопросов и рекомендаций. Кроме того, они акцентировали внимание класса на способностях и успехах детей с ОВЗ, организовывали на уроках парную работу обучающихся с участием включаемого ребенка, оказывали поддержку детям с ОВЗ в самоорганизации, вызывали их к доске, просили одноклассников помочь включаемым детям в решении учебных задач.

В исследовании получены эмпирические данные, которые характеризуют специфику социальной ситуации развития в инклюзивных классах начальной школы. Проанализирована роль педагогов как культурных по-

средников в организации совместной деятельности обучающихся инклюзивных классов. Подтверждена гипотеза о связи между социально-психологическим статусом младших школьников с ОВЗ в инклюзивных классах и отношением к ним педагогов. Таким образом, для успешной реализации инклюзивной образовательной практики педагогам необходимо обладать широким репертуаром профессиональных действий.

Литература

1. Юдина Т.А., Алехина С.В. Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 71–77. doi:10.17759/jmfp.2018070108
2. Krull J., Wilbert J., Hennemann T. The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes // Learning Disabilities: A Contemporary Journal. 2014. № 12. P. 169–190.
3. Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers. European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. 50 p.

РАЗДЕЛ 6 НА ПОРОГЕ ВЗРОСЛЕНИЯ

Особенности создания антибуллинговых программ для подростков

Андреева А.А.

Буллинг в подростковой среде является одной из самых актуальных проблем современной школы. Подросток, участвующий в буллинге в любой роли, подвергается сильнейшему эмоциональному и физическому стрессу, что отрицательно влияет на его общее психоэмоциональное и физическое состояние [1], а во многих случаях имеет отдалённые негативные последствия. Так, у многих обидчиков в будущем возрастает риск быть осужденными за уголовные и административные преступления [5].

Подростковый период в целом – тяжелое время для любого ребенка. Ведущей деятельностью в этом возрасте, по мнению Д.Б. Эльконина, становится интимно-личностное общение со сверстниками. Оно направлено на утверждение себя и своего «Я» в коллективе сверстников, реализацию через этот коллектив норм отношений взрослых. Мотивы общения со сверстниками в подростковом возрасте имеют сложную динамику: желание быть в среде сверстников, что-то делать вместе (10-11 лет); мотив занять определенное место в коллективе сверстников (12-13 лет); стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности (14-15 лет) [9]. Центральное психологическое новообразование подросткового возраста определяется Д.Б. Элькониным как чувство взрослости. Это часть самосознания подростка, которая является неким катализатором в сравнении и отождествлении подростком самого себя с другими подростками и взрослыми, которые его окружают. Л.И. Божович отмечает, что в этом возрасте к школьнику предъявляются завышенные требования. Общество строго смотрит на то, как подросток следует своду определенных норм и правил [3]. Иными словами, подросток, сильно зависящий от общества и группы сверстников, напряжённо ищущий свою идентичность, становится весьма уязвимым к любой психологической травматизации, в том числе, к такой серьёзной, как буллинг.

За рубежом с конца прошлого столетия стали разрабатываться и внедряться в школьную практику программы противодействия буллингу. Одной из самых удачных признана программа норвежского исследователя Д. Ольвеуса [10]. Действенность различных программ неодинакова, но в целом в тех странах, где они широко применяются (США, Великобритания, скандинавские страны), наблюдается снижение показателей буллинга примерно на 20% [7]. В нашей стране до недавнего времени отсутствовала систематическая работа по предотвращению и прекращению травли в

школе [2]. Однако в данный момент среди педагогов, психологов, руководителей учреждений образования, родительской общественности растёт понимание необходимости системной борьбы с буллингом, что привело к созданию первых российских антибуллинговых программ.

Нами проанализированы несколько отечественных программ по психологической работе с буллингом с точки зрения учёта психологических особенностей подросткового возраста. Наиболее интересными и перспективными мы сочли две программы для подростков, разработанные в г. Шадринске [6] и в г. Туле [8].

В первую очередь, обе программы снабжены четкой, глубокой и научно обоснованной информацией об особенностях подросткового возраста, о кризисе этого возраста и гендерных аспектов его прохождения. Данная информация позволит работникам учебного заведения и родителям лучше понимать подростков, что необходимо для достижения результата в коррекции и предупреждении буллинга. Важно отметить, что этот материал адресован абсолютно всем работникам школы и родителям учащихся, а не только педагогам и психологам. Авторитетный взрослый, в котором так нуждаются подростки, не всегда оказывается учителем, педагогом-психологом или руководителем кружка. Порой охранники, уборщицы, повара в столовой и иные работники, не входящие в педагогический состав, вызывают у подростков доверие и готовность попросить совет. А поддержка родителей, основанная на любви к ребёнку и заботе о нём, подкреплённая психолого-педагогическими знаниями, позволит более органично и продуктивно воздействовать на ситуацию.

Другая интересная особенность этих программ - использование библио- и фильмотерапии. Их содержание отвечает возрастным особенностям подростков. Фильмы и книги, предложенные авторами программ, затрагивают вопросы, волнующие всех подростков - проблемы взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, проблемы первой влюбленности, принятие себя и мира и т.д. В библиотерапии авторы в основном используют классическую литературу (как отечественную, так и зарубежную), а также сказки и фольклорную литературу, а в фильмотерапии такие произведения как «Чучело» (1983 г., реж. Ролан Быков), «Пацаны» (1983 г., реж. Динара Асанова), «Куколка» (1958 г., реж. Исаак Фридберг) и др. Это – важная часть программ. Откровенное обсуждение достаточно серьезных кинокартин и книг, показывающих травлю без прикрас, дает понять подростку, что его не воспринимают как ребенка, что разговаривают с ним именно как со взрослым.

Таким образом, можно заключить, что анализируемые российские антибуллинговые программы учитывают психологические особенности подросткового возраста. Но нельзя останавливаться на достигнутом: ведь данная проблема достаточно обширна и нуждается в дальнейших исследованиях. Поскольку специалисты единодушны в том, что ключевую роль

в профилактике и прекращении школьной травли играют учителя, дополнительным ресурсом повышения эффективности борьбы с буллингом, на наш взгляд, может стать обучение педагогов умению выявлять причины девиантного поведения подростков, причём осуществлять такую подготовку следует ещё на этапе вузовской подготовки учителя [4]. Использование достижений современной возрастной психологии для создания более «точечных» форм воздействия на травлю в подростковой среде позволит повысить эффективность антибуллинговых программ.

Литература

1. *Бердышев И.С., Нечаева М.Г.* Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики: Практическое пособие для врачей и социальных работников / Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья». [Электронный ресурс]. URL: <http://old.homekid.ru/bullying/contens.html> (дата обращения: 27.09.2018).
2. *Бочавер А.А.* Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т.6. №1. С.47–55. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Vochaver.phtml> (дата обращения: 04.10.2018)
3. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. – М., 1995. – С. 213–227.
4. *Бусарова О.Р.* Формирование способности выявлять причины девиантного поведения подростков у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №3. С.11–17. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Busarova.phtml> (дата обращения – 25.10.2018).
5. *Екимова В.И., Залалдинова А.М.* Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они? [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 5-10. doi: 10.17759/jmfp.2015040401.
6. *Истомина С.В., Быкова Е.А.* Буллинг в школе: выявление, устранение и профилактика: Методические рекомендации для педагогов образовательных организаций / ФГБОУ ВО «Шадринский Государственный Педагогический Институт» [Электронный ресурс]. URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_4788.pdf (дата обращения: 27.09.2018).
7. *Новикова М.А., Реан А.А.* Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 112–120. doi: 10.17759/psyedu.2018230411
8. *Шалагинова К.С., Куликова Т.И., Черкасова С.А.* Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно – возрастной аспект. Издательство «ГРИФ и К», 2014. 237 с.
9. *Шаповаленко И.В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

10. Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program // D.J. Pepler, K.H. Rubin (Eds.). The Development and Treatment of Childhood Aggression. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1991. P. 411–448.

Взаимоотношения с родителями как залог профессионального самоопределения старшеклассников

Байбакова Е.С., Гурова Е.В.

Все, чем может помочь один человек другому – это раскрыть перед ним правдиво и с любовью, но без иллюзий, существование альтернативы.

Эрих Фромм

Все большую актуальность приобретает проблематика профессионального самоопределения в связи с тем, что современное поколение находится, как отмечает А.Г. Асмолов, в условиях вызовов неопределенности, сложности и разнообразия, требующих от человека готовности к любым изменениям жизни и новым технологиям [1].

Изучение профессионального самоопределения как целостного процесса и механизма профессионального развития, учитывающего профессионально-ориентировочные отношения и индивидуально-психологические особенности личности, начинается с работ Е.А. Климова. [2]. Анализ научных работ позволяет говорить о тенденции расширения понятия профессионального самоопределения, происходит уход от его трактовки как одномоментного выбора профессии, оно больше рассматривается учеными как спектр явлений, как процесс, как компонент развития личности (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Е.М. Борисова, Т.В. Кудрявцев, Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, Г.Б. Резапкина, Ю.П. Поваренков и др.). Современное профессиональное самоопределение в большей степени ставит своей целью не подбор человека к определенному труду, а нахождение человеком той профессиональной деятельности, которая для него будет иметь свой личностный смысл, позволяя в ней развиваться, совершенствоваться, профессионально и духовно расти [3].

Старшеклассники впервые оказываются в ситуации профессионального самоопределения, и данный возрастной период имеет свои определенные особенности; так, Э. Эриксон расширил психосексуальную концепцию развития З. Фрейда, выделив возраст 12–19 лет как подростковый, где главной задачей является решение психосоциологического кризиса – приобретение идентичности (понятие, близкое по значению к самоопределению) [4].

Л.С. Выготский подростковый возраст определял понятием «само-сознание», в котором подросток, в отличие от ребенка, может осознавать себя как единство – это есть центральная точка всего переходного возраста; он отмечал изменение социальной ситуации развития – из-

менение положения в обществе, появление потребности в выборе профессии [5]. Продолжая работы Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин разрабатывает возрастную периодизацию, где выделяет для возраста 15–17 лет в качестве ведущей деятельности учебно-профессиональную [6]. Л.И. Божович выделяет новообразование в конце переходного периода, называя его «самоопределением», обозначаемым окончанием школы и появлением необходимости выбора профессии [7].

Действительно, старшеклассник чувствует себя будто на периферии, он уже не ребенок, но и еще не взрослый, перед ним ставятся сложнейшие задачи выбора своего профессионального будущего, он очень заинтересован в новых социальных ролях, во взаимодействии со сверстниками, при этом, взаимоотношения с родителями видоизменяются. Влияние семьи и в этот период сложно переоценить. Старшеклассник хочет быть самостоятельным, но он остается зависим от родителей, и при всей желаемой взрослости ему также требуется внимание и понимание со стороны родителей, ведь семья остается первичным и главным социальным институтом в жизни человека.

При изучении влияния семьи на профессиональное самоопределение в большей степени изучаются социальные факторы (полнота, численность семьи, финансовый и социальный статус, образование родителей и т.д.), а также стили воспитания. Нами же предпринята попытка изучить данные взаимоотношения с позиции подростка, то, какие действительные отношения и воспитательная практика применяются родителями. Мы рассматриваем, как влияет на профессиональное самоопределение подростка образ родителя. Г.Т. Хоментаускас называет данное восприятие родительского отношения «внутренней позицией ребенка к родительскому отношению» [8]. О.А. Карабанова выделила интегративный показатель детско-родительских отношений – образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания у ребенка, указывая на необходимость изучения данного элемента в связи с тем, что ребенок в этих отношениях также является активным участником со своей собственной позицией [9]. Родительское отношение – это многомерное образование с определенной структурой, основанной на динамической двухфакторной модели Е. Шефера, основными факторами которой являются эмоциональный и поведенческий компоненты. В работе Л.И. Вассермана и др. рассматривается проблема восприятия подростками воспитательной практики их родителей и особенностей отношений в семье [10].

Наше пилотажное исследование проводилось на базе Михневской среднеобразовательной школы с углубленным изучением предметов; респондентами являлись ученики девятых и десятых классов, в количестве 35 человек. Из них – 19 девушек и 16 юношей в возрасте 15–18 лет, средний возраст опрошенных – 16,5 лет. **Гипотеза:** существует вза-

имосвязь основных показателей профессионального самоопределения старшеклассников и их восприятия родительского к ним отношения.

Рассмотрим общие данные по родительскому отношению к старшеклассникам, полученные с помощью методики ПОР «Подростки о родителях» (Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицына) (рис. 1).



Рис. 1. Общие данные о родительском отношении к старшеклассникам

Чаще всего подростки описывают родительское отношение, характеризующееся близостью. Среднестатистическое значение близости матери с подростками – 3,82 больше, чем у отца – 3,46. На втором месте по частоте выступают отношения, характеризующиеся автономией родителей по отношению к подростку: среднеарифметическое значение отца – 3,50, матери: – 3,41. На третьем месте располагаются взаимоотношения, характеризующиеся позитивным интересом родителей к подростку: мать – 3,18, отец – 3,17. Позиции враждебности, директивности и критики встречаются реже, и эти показатели у отца выше, чем у матери, они характеризуют дисгармоничные детско-родительские отношения в семье.

В работе также представлены данные по трем показателям профессионального самоопределения школьников: профессиональные статусы идентичности, профессиональные склонности, ведущие мотивы старшеклассника в выборе профессии. В исследовании была использована методика изучения профессиональных статусов идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов). Профессиональная идентичность старшеклассников представлена на рис. 2.



Рис. 2. Профессиональные статусы идентичности старшеклассников

Методика позволила увидеть, что статус профессиональной идентичности «мораторий» является ведущим у старшеклассников (средне-

ариф. зн. – 9,63). На втором месте – «сформированный статус» (среднеариф. зн. – 9,00), в меньшей степени выражены статусы «неопределенный» и «навязанный».

Также для изучения профессиональных склонностей был использован опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши (модификация Г.В. Резапкиной) (рис. 3).

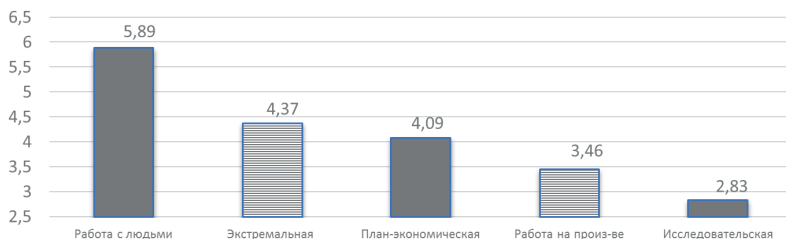


Рис. 3. Профессиональные склонности старшеклассников

Из рис. 3 видно, что преобладающей профессиональной склонностью у современных старшеклассников является склонность к работе с людьми (среднеариф. зн. – 5,89), далее по степени уменьшения – экстремальные профессиональные склонности (среднеариф. зн. – 4,37), плано-экономические (среднеариф. зн. – 4,09), склонность к работе на производстве (среднеариф. зн. – 3,46), и менее выражены исследовательские профессиональные склонности (среднеариф. зн. – 2,83).

Для выявления мотивов выбора профессии была использована методика определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков), данные представлены на рис. 4.



Рис. 4. Мотивы выбора профессии старшеклассников

Как видно из рис. 4, преобладающий мотив выбора профессии – познавательный (среднеариф. зн. – 8,51), его указало большее количество старшеклассников, он предполагает стремление к овладению специальными знаниями, познание содержания конкретного труда, это связано с тем, что большое количество респондентов обучаются в 9-м классе и

планируют окончить обучение в школе, перейдя на более конкретное профессиональное обучение. На втором месте по значимости находятся материальные мотивационные факторы выбора профессии (среднеариф. зн. – 8,29), далее по значимости идут социальные мотивы (среднеариф. зн. – 8,11). На четвертом месте по значимости – престижные мотивы. Менее всего выражены творческие мотивы (среднеариф. зн. – 6,6) и мотивы выбора профессии, связанные с содержанием труда (среднеариф. зн. – 6,89) – стремление к четким знаниям о процессе труда, направленность на умственный и физический труд.

После того, как было рассмотрено восприятие родительского отношения и особенности профессионального самоопределения старшеклассников, были выявлены статистически значимые взаимосвязи этих показателей. Взаимосвязь отношений с матерью и показателями профессионального самоопределения у старшеклассников представлена в табл. 1.1 (использовался статистический корреляционный критерий Спирмена).

Таблица 1.1

Взаимосвязь отношений с матерью и показателями профессионального самоопределения у старшеклассников

Отношения с матерью	Показатели профессионального самоопределения		
Позитивный интерес матери	<i>Профессиональные склонности</i>		
	Экстремальные профессиональные склонности	- 0,370, при $p = 0,05$	отриц.
	<i>Мотивы выбора профессии</i>		
	Материальные мотивы выбора	0,400, при $p = 0,05$	полож.
Директивность матери	<i>Мотивы выбора профессии</i>		
	Утилитарные мотивы выбора профессии	0,437, при $p = 0,01$	полож.
Враждебность матери	<i>Профессиональные склонности</i>		
	Эстетические профессиональные склонности	- 0,381, при $p = 0,05$	отриц.
	Профессиональные склонности к работе с людьми	- 0,342, при $p = 0,05$	отриц.
	Экстремальные профессиональные склонности	0,593, при $z = 0,01$	полож.
	Профессиональные склонности к работе на производстве	0,394, при $p = 0,05$	полож.

Отношения с матерью	Показатели профессионального самоопределения		
Автономность матери	<i>Профессиональная идентичность</i>		
	Сформированная профессиональная идентичность	- 0,360, при $p = 0,05$	отриц.
Непоследовательность матери	<i>Мотивы выбора профессии</i>		
	Утилитарные мотивы в выборе профессии	0,487, при $p = 0,01$	полож.
Близость матери	<i>Профессиональные склонности</i>		
	Экстремальные профессиональные склонности	-0,465, при $p = 0,01$	отриц.
	<i>Мотивы выбора профессии</i>		
	Материальные мотивы выбора профессии	0,347, при $p = 0,05$	полож.
Критика матери	<i>Мотивы выбора профессии</i>		
	Утилитарные мотивы выбора профессии	0,385, при $p = 0,05$	полож.

Чем выше позитивный интерес матери, чем менее выражена склонность к экстремальным видам деятельности, тем выше материальные мотивы выбора профессии. Директивное отношение и непоследовательность матери коррелируют с утилитарными мотивами выбора профессии. Чем выше отмечается враждебность матери, тем менее значимы эстетические профессиональные склонности и склонности к работе с людьми, а также враждебность матери положительно коррелирует со стремлением к экстремальным видам деятельности и работе на производстве. Чем сильнее выражена автономность матери, тем слабее выражена сформированная профессиональная идентичность старшеклассника.

Взаимосвязь отношений с отцом и показатели профессионального самоопределения старшеклассников представлены в табл. 1.2 (использовался статистический корреляционный критерий Спирмена).

Таблица 1.2

Взаимосвязь отношений с отцом и показателями профессионального самоопределения старшеклассников

Отношения с отцом	Показатели профессионального самоопределения		
Позитивный интерес отца	<i>Профессиональные склонности</i>		
	Планово-экономические профессиональные склонности	0,586, при $p = 0,01$	полож.
Враждебность отца	<i>Профессиональная идентичность</i>		
	Сформированная профессиональная идентичность	- 0,413, при $p = 0,05$	отриц.

Отношения с отцом	Показатели профессионального самоопределения		
Непоследовательность отца	<i>Мотивы выбора профессии</i>		
	Престижные мотивы выбора профессии	- 0,401, при $p = 0,05$	отриц.
Близость отца	<i>Профессиональные склонности</i>		
	Планово-экономические профессиональные склонности	0,445, при $p = 0,05$	полож.
Критика отца	<i>Профессиональные склонности</i>		
	Планово-экономические профессиональные склонности	- 0,418, при $p = 0,05$	отриц.

Позитивный интерес отца положительно коррелирует с планово-экономическими профессиональными склонностями. При враждебном отношении отца статистически значимо понижается сформированная профессиональная идентичность. Непоследовательность отца отрицательно коррелирует с престижными мотивами выбора профессии, это значит, что чем выше непоследовательность в отношении отца к старшекласснику, тем менее выражен мотив престижности профессии. Чем выше значения критики отца, тем статистически менее выражено планово-экономические профессиональные склонности.

Как видно из табл. 1.2 и 1.3, отношения с матерью в большей степени влияют на показатели профессионального самоопределения. Из полученных эмпирических данных можно сделать вывод, что общая гипотеза пилотажного исследования, о том, что существует взаимосвязь основных показателей профессионального самоопределения старшеклассников и их восприятия родительского к ним отношения, подтверждается.

Выводы: 1. Данное исследование позволило изучить современные тенденции у старшеклассников по трем показателям самоопределения: статус профессиональной идентичности, профессиональные склонности, мотивы выбора профессии старшеклассников – а также рассмотреть тенденции восприятия старшеклассником родительского к ним отношения. 2. Были выявлены взаимосвязи показателей профессионального самоопределения старшеклассников и восприятия родительского к ним отношения.

Как отмечал А.Н. Леонтьев, выбор профессии – это «второе рождение человека». От того, насколько правильно выбрана жизненная траектория, будет зависеть общественная ценность человека, ценность его труда, его социальный статус и в целом удовлетворенность от жизнедеятельности, в которой профессиональная составляющая занимает одно из главенствующих позиций. Для старшеклассника, в учетом возрастных особенностей

и в связи с поставленными новыми сложными задачами профессионального характера, особенно важно ощущать поддержку со стороны родителей, иметь возможность обсуждать волнующие темы, чувствовать эмоциональную близость, положительное к себе отношение, все это способствует гармоничным взаимоотношениям в семье и как следствие – более основательному профессиональному самоопределению.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40.
2. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М.: Из-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 456 с.
3. Психологические особенности профессионального самоопределения современных старшеклассников: монография / *С.В. Фролова, Е.Г. Чирковская*. М.: ТЕЗАУРУС, 2016. 160 с.
4. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: пер. с англ / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996.
5. *Выготский Л.С.* Проблемы возраста // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 258–259.
6. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
7. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
8. *Хоментаускас Г.Т.* Семья глазами ребенка. М., 1985.
9. *Карabanова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005.
10. *Вассерман Л.И., Горьковская И.А., Ромицына Е.Е.* Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. 256 с.

Особенности преодоления тревожности старшеклассниками в предэкзаменационный период

Барина О.В., Джабарова О.Э.

В профилактике и преодолении тревожности у подростков существенную роль играет обеспечение подростка широким выбором средств и способов действий в значимых для него ситуациях, выработка индивидуально эффективной модели поведения [3].

Постановка проблемы. Различного рода исследования и наблюдения показывают, что предэкзаменационная тревожность, вызывает состояние беспокойства и напряжение у школьников. А с введением Государственной итоговой аттестации ситуация еще больше усугубилась. Подготовка учащихся к экзаменам связана с большой нагрузкой и напряжением, сни-

жением когнитивных функций организма, обуславливающих невозможность показать знания в полном объеме. Таким образом, психологическое сопровождение выступает как реальная необходимость для восстановления психологического комфорта субъекта в объективной реальности [1], в том числе старшеклассников, и оказания содействия по формированию стратегий преодоления тревожности в предэкзаменационный период, для дальнейшей успешной сдачи экзаменов.

В настоящей статье рассмотрены определения и подходы к изучению тревожности, а также специфика психологического преодоления. Каждая теория, концепция рассматривает преодоление тревожности как некий продукт жизнедеятельности человека. Необходимость системного подхода в рассмотрении проблемы преодоления тревожности обуславливается разнообразием стратегий преодоления. Основная проблематика нашего исследования – особенности преодоления тревожности старшеклассниками в предэкзаменационный период [2].

Организация исследования. Исследование проводилось на базе общеобразовательного учреждения города Москвы. Группу испытуемых составили старшеклассники 11-х классов, возрастная категория юношей и девушек 17–18 лет. Общий объем выборки – 60 человек. Методы сбора эмпирических данных:

- способы совладающего поведения Р. Лазаруса. Методика предназначена для определения копинг-механизмов, т.е. способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий.
- индикатор копинг-стратегий Д. Амирхана. Методика выделяет три группы стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания. Адаптация для проведения исследования на русском языке сделана Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским.
- шкала тревожности, разработанная А.М. Прихожан – используется, для диагностики тревожности у старшеклассников (8–11-х классов). Ее специфика состоит в том, что испытуемый должен оценивать не наличие у себя симптомов тревожности, а ситуации в отношении того, насколько каждая из них может вызвать состояние тревоги.

Методы обработки результатов исследования: качественный и количественный, в том числе статистический анализ данных (коэффициент ранговой корреляции r_s Пирсона). Статистическая обработка полученных данных производилась с помощью программы (SPSS Version).

Результаты исследования. Испытуемые проходили тестирование по тем диагностическим методикам, которые были предложены в ходе исследования. Мы посчитали нужным представить количественные результаты исследования в виде табличных цифровых отображений для наиболее лучшего восприятия исследовательской информации.

Анализ результатов производился по методике «Шкала тревожности», разработанной А.М. Прихожан. Наряду с общим показателем

тревожности, опросник дает возможность оценить разные ее виды – школьную, самооценочную и межличностную, магическую.

При первом приближении и по совокупности результатов юношей и девушек, на основании средних статистических данных, просматриваются следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1
Результаты исследования испытуемых, среднее значение (N=60)

Таким образом, на основании исследования и результатов по определению шкалы тревожности А.М. Прихожан можно утверждать, что уровень тревожности старшеклассников находится на уровне нормы и показатели соответствуют границам нормы.

Шкала	Среднее значение	Показатели нормы
Школьная	9,1	от 5 до 17
Самооценочная	11,44	от 12 до 23
Межличностная	10,78	от 5 до 20
Магическая	6,85	от 5 до 19

Анализ результатов по методике «Способы совладающего поведения» Ричарда Лазаруса. Данная методика предназначена для определения копинг-механизмов, т.е. способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности.

Показатели по восьми субшкалам в пределах умеренного использования копинг-стратегий представлены в табл. 2.

Таблица 2
Результаты исследование испытуемых, среднее значение (N=60)

Таким образом, по данным исследования подтверждено умеренное использование стратегий преодоления каждой из представленной групп, но при этом у девушек показатели по восьми субшкалам незначительно превышают показатели у юношей. На данном основании констатируем

Шкала	Среднее значение	Границы
Конфронтация	48,2	40-60
Дистанцирование	48,13	40-60
Самоконтроль	41,73	40-60
Поиск сошподдержки	43,3	40-60
Принятие ответственности	47,48	40-60
Бегство-избегание	49,71	40-60
Планирование решения проблемы	48,65	40-60
Положительная переоценка	47,35	40-60

умеренное использование копинг-стратегий юношами и девушками.

Методика «Индикатор копинг-стратегий» Джеймса Амирхана предназначена для диагностики доминирующих копинг-стратегий личности. Методика выделяет три группы стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания. На основании представленных

данных исследования показатели по трем субшкалам зафиксированы на низком и среднем уровне в использовании копинг-стратегий (табл. 3).

Таблица 3
Результаты исследование испытуемых, среднее значение (N=60)

Шкала	Среднее значение	Границы
Стратегия разрешения проблем	21,35	Низкий 0-21
Поиск социальной поддержки	19,68	Низкий 0-21
Избегание	19,15	Низкий 0-21

Интерпретация полученных данных с помощью линейной корреляции. По представленным табличным данным (табл. 4) просматривается прямая и обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,05 и 0,01 следующих показателей.

Таблица 4
Анализ связи тревожности с особенностями выбора стратегий преодоления старшеклассниками при помощи линейной корреляции

	школьная тревожность	самооценочная тревожность	межличностная тревожность	магическая тревожность
Конфронтация	,187	,136	,261*	,224*
Дистанцирование	,096	-,006	,097	-,064
Самоконтроль	-,185	-,118	-,116	-,028
Поиск социальной поддержки	,143	,169	,233*	,169
Принятие ответственности	,128	,248*	,305**	,187
Бегство-избегание	,243*	,137	,354**	,273*
Планирование решения проблемы	,106	,056	-,022	,102
Положительная переоценка	,063	,081	,046	,140
стратегия решения проблем (Амирхан)	-,272*	-,059	-,090	-,115
поиск социальной поддержки (Амирхан)	,305**	,152	,358**	,219*
избегание (Амирхан)	,268*	,163	,311**	,163

** . корреляция значима на уровне 0,01

*. корреляция значима на уровне 0,05

А. При повышенной школьной тревожности выявлена прямая связь с использованием следующих стратегий. Стратегия преодоления «Бегство–избегание» (по Р. Лазарусу). Данная стратегия является деструктивным копингом, но при этом отметим «эффект-стоп» – сделать шаг назад для того, чтобы в дальнейшем сделать два шага вперед (некая поведенческая импульсивность, эмоционально-ориентированная направленность). Стратегия свойственна периоду юношества. Стратегия преодоления «Поиск социальной поддержки» (по Дж. Амирхану) рассматри-

вается как конструктивный копинг, поддержка ближайшего окружения, друзей, близких, оказание помощи, информационная поддержка, эмпатичное слушание, но при этом чрезмерное использование стратегии приводит к определенной зависимости по отношению к окружающим. Стратегия преодоления «Избегание» (по Дж. Амирхану) подтверждает значимую прямую связь при повышенной школьной тревожности.

Б. При повышенной школьной тревожности выявлена обратная связь с использованием стратегии «Решение проблем» (по Дж. Амирхану), данная стратегия является конструктивной (планомерно рациональное разрешение проблем), но при этом она старшеклассниками не используется и данная особенность должна учитываться в дальнейших психологических рекомендациях.

В. При повышенной самооценочной тревожности наблюдается прямая связь с использованием стратегии преодоления «Принятие ответственности» (по Р. Лазарусу) – принятие собственных ошибок и работа над ними; локус контроля смещается от внешних причин на внутренние. Это конструктивная стратегия, используемая старшеклассниками. Однако чрезмерное использование данной стратегии увеличивает самобичевание как следствие повышения уровня тревожности.

Г. При повышенной межличностной тревожности выявлена прямая связь с использованием следующих стратегий. Стратегия преодоления «Конфронтация» (по Р. Лазарусу). Стратегия носит деструктивный характер, конфликтность, упорство – основные характеристики данной стратегии. Но при этом следует отметить, что такое упорство положительно при стрессогенном воздействии, таким образом, объяснимо использование данной стратегии старшеклассниками, так как предэкзамнационный период является стрессовым. Стратегия преодоления «Поиск социальной поддержки» (по Р. Лазарусу) – рассматривается как конструктивный копинг, поддержка со стороны ближайшего окружения, друзей, близких, оказание помощи, информационная поддержка, эмпатичное слушание, однако чрезмерное использование стратегии приводит к определенной зависимости по отношению к окружающим. Стратегия преодоления «Принятие ответственности» (по Р. Лазаруса) – принятие собственных ошибок и работа над ними; локус контроля смещается от внешних причин на внутреннее, это конструктивная стратегия, используемая старшеклассниками. Вместе с тем это чрезмерное использование данной стратегии увеличивает самобичевание как следствие повышение уровня тревожности. Стратегия преодоления «Поиск социальной поддержки» (по Дж. Амирхану) – рассматривается как конструктивный копинг, поддержка со стороны ближайшего окружения, друзей, близких, оказание помощи, информационная поддержка, эмпатичное слушание, но при этом чрезмерное использование стратегии приводит к определенной зависимости по отношению к окружающим.

Стратегия преодоления «Избегание» (по Дж. Амирхану) – является деструктивным копингом, но при этом отметим «эффект-стоп» – сделать шаг назад для того, чтобы в дальнейшем сделать два шага вперед, некая поведенческая импульсивность, эмоционально-ориентированная направленность, стратегия свойственна периоду юношества;

Д. При повышенной магической тревожности (характерны установки и реакции на приметы, например, 13-й билет на экзамене и др.) выявлена прямая связь с использованием следующих стратегий. Стратегия преодоления «Конфронтация» (по Р. Лазаруса), она носит деструктивный характер, конфликтность, упорство – основные характеристики данной стратегии, но при этом следует отметить, что такое упорство положительно при стрессогенном воздействии, таким образом объяснимо использование данной стратегии старшеклассниками, так как предэкзаменационный период является стрессовым. Стратегия преодоления «Поиск социальной поддержки» (по Дж. Амирхану) – рассматривается как конструктивный копинг, поддержка ближайшего окружения, друзей, близких, оказание помощи, информационная поддержка, эмпатичное слушание, но при этом чрезмерное использование стратегии приводит к определенной зависимости по отношению к окружающим. Стратегия преодоления «Бегство-избегание» (по Р. Лазаруса) – является деструктивным копингом, но при этом отметим «эффект-стоп» – сделать шаг назад для того, чтобы в дальнейшем сделать два шага вперед, некая поведенческая импульсивность, эмоционально-ориентированная направленность, стратегия свойственна периоду юношества.

Выводы. В ходе проведенного эмпирического исследования преодоления тревожности старшеклассниками в предэкзаменационный период сделаны выводы.

1. На основании исследования и полученных результатов по определению шкалы тревожности А.М. Прихожан можно утверждать, что уровень тревожности старшеклассников находится на уровне нормы и показатели соответствуют границам нормы.
2. Выявлены особенности использования копинг-стратегий старшеклассниками в предэкзаменационный период.

Конструктивные: поиск социальной поддержки – поддержка ближайшего окружения, друзей, близких, оказание помощи, информационная поддержка, эмпатичное слушание, – но при этом чрезмерное использование стратегии приводит к определенной зависимости по отношению к окружающим; принятие ответственности, принятие собственных ошибок и работа над ними, локус контроля смещается от экстерналичных на интерналичные факторы, но при этом чрезмерное использование данной стратегии увеличивает самобичевание как следствие повышение уровня тревожности.

Деструктивные копинг-стратегии: «Бегство-избегание», данная стратегия является деструктивным, но при этом отметим «эффект-стоп» –

сделать шаг назад для того, чтобы в дальнейшем сделать два шага вперед, некая поведенческая импульсивность, эмоционально-ориентированная направленность, стратегия свойственна периоду юношества; «Конфронтация», конфликтность, упорство – основные характеристики данной стратегии, но при этом следует отметить, что данное упорство положительно при стрессогенном воздействии, таким образом объяснимо использование данной стратегии старшеклассниками, так как предэкзаменационный период является стрессовым.

3. Выявлена связь тревожности с выбором стратегий преодоления:

- при повышенной школьной тревожности наблюдается *прямая связь* с использованием стратегий преодоления «Бегство-избегание», «Поиск социальной поддержки», «Избегание»;
- при повышенной школьной тревожности выявлена *обратная связь* с использованием стратегий преодоления «Решения проблем»;
- при повышенной самооценочной тревожности выявлена *прямая связь* с использованием стратегий преодоления «Принятие ответственности»;
- при повышенной магической тревожности (установки и реакции на приметы, например, 13-й билет на экзамене и др.) выявлена *прямая связь* с использованием стратегий преодоления «Конфронтация», «Поиск социальной поддержки», «Бегство-избегание».

Таким образом, исследование выявило особенности преодоления тревожности старшеклассниками и подтвердило существование связи тревожности с выбором стратегий преодоления.

Перспектива дальнейшего исследования данной проблематики значима на современных этапах психологического знания. Именно поэтому проблема заинтересовала авторов представленной работы и предполагается дальнейшее проведение экспериментального исследования в области образовательной системы с возможностью выведения дополнительной гипотезы по тематике преодоления тревожности старшеклассниками с выявлением гендерных различий и установления закономерности в соотношении тревожности и особенностей выбора стратегий преодоления.

Литература

1. *Барина О.В., Джабарова О.Э.* Особенности психических состояний периода зрелости в стратегиях психологического преодоления // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий / Под ред. А.А. Айсмонтаса, В.Ю. Мещерякова. М.: МГППУ, 2015. 190–194 с.
2. *Барина О.В., Джабарова О.Э.* Практикум по саморегуляции: в условиях учебной деятельности: учеб.-метод. пособие. М., 2018. 180 с.
3. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»).

Личностная зрелость студентов на разных этапах профессионального становления

Васягина И.А., Зоткин Н.В.

В современном мире проблема выбора профессии и профессионального развития становится все более актуальной, особенно для школьников и студентов. Профессиональное самоопределение – один из важнейших и сложных процессов в становлении личности. Он может занимать длительное время, иногда даже большую часть жизни человека.

Современный этап развития общества характеризуется автоматизацией и компьютеризацией производства, внедрением новых технических средств и технологий, сменой монопрофессионализма на полипрофессионализм. Это приводит к тому, что профессиональный и деловой мир нуждается в специалистах, способных успешно и эффективно реализоваться в изменяющихся социально-экономических условиях в связи с планированием будущей карьеры. Проблема профессионального становления личности является активно разрабатываемой психологической проблемой.

В данной работе выявлена взаимосвязь личностной зрелости и этапом обучения студентов разных специальностей. Внимание направлено на взаимосвязь следующих параметров: личностная зрелость и этап обучения студента, уровень сформированности личностной зрелости и тип специальности.

Личностная зрелость содержит следующие характеристики: способность к рефлексии, готовность к выполнению предписанных социальных ролей, способность личности к самостоятельному принятию решений, умение достигать поставленных целей. В литературе не раз указывалось, что период студенчества является сензитивным для развития данных показателей. Кроме того, обучение совпадает с первым периодом зрелости и профессионализации. Таким образом, возможно предположить, что профессиональное становление (обучение) способствует личностной зрелости.

Нами были использованы следующие методики: Шкала самооценки личностной зрелости (А.В. Микляевой); Диагностика личностной зрелости (В.А. Руженкова); Тест личностной зрелости (Ю.З. Гильбух). Выборка составила 112 человека – студенты очной формы обучения психологического, физического, химико-биологического, юридического факультетов Самарского университета, в возрасте от 17 до 23 лет.

На первом этапе мы исследовали наличие или отсутствие взаимосвязи уровня личностной зрелости и этапа профессионального становления, под которым нами подразумевается курс обучения на 1-м и 4-м курсах психологического факультета.

На втором этапе исследования с помощью тех же методов проведен опрос студентов последних курсов на следующих факультетах: физическом, химико-биологическом, юридическом. Данный этап исследования позволил нам в перспективе сделать сравнительный анализ уровня зрелости студентов различных факультетов.

На третьем этапе исследования нами были проведены обработка и интерпретация полученных результатов. Для обработки данных мы использовали такие методы математической обработки, как подсчет среднего значения и дисперсии; ϕ -критерий Фишера.

Нами не было выявлено статистически значимых различий между уровнем личностной зрелости у студентов 1-го курса психологического факультета и студентов 4-го курса психологического факультета: и на первом, и на четвертом курсе у студентов выражен средний уровень личностной зрелости.

Нами было выявлено, что не существует статистически значимых различий уровня личностной зрелости у студентов психологического факультета 1-го и 4-го курсов обучения по трем используемым методикам: студенты обоих курсов показали средний уровень личностной зрелости, что может быть объяснено возрастными особенностями либо особенностями образовательной среды факультета. Были выявлены статистически значимые различия уровня личностной зрелости у студентов юридического и психологического факультетов по результатам теста личностной зрелости Ю.З. Гильбух; это, возможно, связано с предметной областью обучения психологов и юристов. Также выявлено, что уровень личностной зрелости у студентов разных факультетов не различается. Анализируя результаты математической обработки по остальным группам испытуемых, не обнаружено статистически значимых различий в уровне личностной зрелости. Поэтому по результатам нашего исследования мы можем утверждать, что не существует взаимосвязи личностной зрелости и специализации обучения студентов. Это может быть связано со сроком обучения или спецификой среды университета в целом.

В перспективе данной исследовательской работы лежит лонгитюдное экспериментальное исследование, которое позволит на примере одной группы респондентов выявить изменения в уровне личностной зрелости в течение фиксированного срока эксперимента. Результаты данной работы можно использовать для дальнейшего анализа и изучения учебных групп, которые участвовали в экспериментальной части исследования, с целью регулирования и формирования у них более высокого уровня личностной зрелости.

Литература

1. *Бодров В.А.* Психологические исследования проблемы профессионализации личности. М., 1991.

2. Микляева А.В. Шкала самооценки личностной зрелости: опыт разработки и апробации // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 2.
3. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. СПб.: Нестор-История, 2014.

Социально-психологическое изучение интернет-зависимости школьников

Вертягина Е.А.

Согласно этапам возрастной периодизации, одной из главных характеристик подросткового возраста является продолжение обучения в различных общеобразовательных учреждениях, активное вхождение в жизнь общества. У подростка появляются новые обязанности, происходит завершение его ориентации на «мужскую» и «женскую» деятельность. Стремясь к самореализации, он начинает демонстрировать успехи в конкретном виде деятельности, высказывать мысли о будущей профессии. Интересы школьника становятся более дифференцированными и стойкими. Подросток начинает ориентироваться на «взрослую» жизнь [1, с. 318].

Существенную угрозу психическому здоровью молодого поколения создает уход подростков из реального мира в виртуальное пространство, болезненное увлечение компьютерными играми, вовлечение в группы смерти, группы, пропагандирующие насилие, неофашизм, ценности исламского государства. Особенно остро в современном обществе стоит проблема суицида подростков.

Цель проведенного исследования – изучить социально-психологические особенности интернет-зависимости школьников. Задачи исследования: 1) установить уровень интернет-зависимости лиц подросткового и юношеского возраста; 2) оценить основные составляющие функционального психоэмоционального состояния учащихся; 3) измерить уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей у старшеклассников; 4) определить значимость Интернета в жизни современного школьника, особенности влияния Интернета на учебную деятельность и неформальное общение.

В проведенном исследовании использовался комплекс взаимодополняющих методов: анализ научной литературы, беседа, анкетирование. Проанализированы результаты психодиагностического обследования с применением следующих методик: модифицированный вариант теста Кимберли–Янг на интернет-зависимость, тест «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС), опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН), анкетирование.

В исследовании приняли участие 91 школьник (44 юноши и 47 девушек) в возрасте от 13 до 15 лет.

Результаты модифицированного варианта теста Кимберли–Янг на интернет-зависимость следующие: у 74 обследованных школьников (39 юношей и 35 девушек, 81 % выборки) не выявлено проблем с Интернетом. Отметим, что у 15 человек данной группы (8 юношей, 7 девушек) значения теста «ниже нижнего», т.е. увлечение Интернетом отсутствует. В группу риска вошли 17 человек (5 юношей и 12 девушек, 19 % выборки): у них установлены некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернетом, необходимы консультация специалиста и тестирование в динамике.

У большинства опрошенных, согласно результатам теста КОС, коммуникативные и организаторские склонности проявляются на среднем уровне: школьники стремятся к социальным контактам, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свои занятия, но потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Установлено, что в группе риска уровень развития организаторских склонностей значительно выше уровня развития коммуникативных склонностей: опрошенные способны организовать свое свободное время, но испытывают трудности в установлении контактов с людьми, предпочитают проводить время наедине с собой.

Основные составляющие функционального психоэмоционального состояния учащихся, по результатам опросника САН, определены на уровне выше среднего: самочувствие удовлетворительное, активность психических процессов высокая, настроение хорошее; преобладает стенический тип реагирования, в поведении проявляется тенденция к самореализации и противодействию средовому влиянию. В группе риска показатель «Настроение» значительно выше показателей «Самочувствие» и «Активность», что указывает на наличие усталости у школьников, которая проявляется в неудовлетворительном самочувствии, низкой активности, сниженном эмоциональном фоне, высоком уровне утомляемости.

Проведенное анкетирование позволило уточнить, что Интернет для школьников – это, прежде всего, «общение в социальных сетях, игры, фильмы и музыка», только каждый второй респондент указал на возможную помощь Интернета в учебе: «подготовка рефератов, докладов, презентаций». Данный факт подтверждает ответ на вопрос анкеты «Кому обычно вы рассказываете о своих проблемах?»: в группе риска преобладает ответ «своему другу по переписке», остальные школьники отмечают вариант «своему реальному другу». Только каждый третий респондент готов рассказать о своих проблемах родителям, ни один из опрошенных не выбрал вариант «расскажу о своих проблемах учителю».

Установлен высокий уровень осведомленности школьников о группах смерти в Сети: практически все опрошенные отметили знание таких социальных групп, как Синий кит, Разбуди меня в 4.20, Анти-синий кит.

На вопрос «Как вы думаете, по каким причинам ваши ровесники вступают в подобные группы и следуют предлагаемым там указаниям?» получены следующие ответы. В группе риска преобладают варианты: «от безысходности», «нет смысла в жизни», – остальные школьники отметили варианты: «от скуки», «за компанию», «от недостатка внимания»; единичны ответы: «от глупости», «из-за идиотизма». Данный вопрос анкеты в значительной мере являлся проективным. Говоря о причинах, которые, по мнениям опрошенных, побуждают ровесников вступать в группы смерти, каждый примерял их лично к себе, т.е. обследованные в действительности демонстрировали собственные представления о возможной мотивации вступления в подобные социальные группы.

Характеристика проведения свободного времени, увлечения старшеклассников: ответы респондентов подтверждают значимость для лиц подросткового и юношеского возраста неформального общения: 80 % респондентов выбрали ответ «гуляю на улице, встречаюсь с друзьями»; каждый третий школьник выбрал ответ «большую часть времени провожу в Интернете, общаясь с друзьями, играя». Предпочитаемые ресурсы в Сети: ВКонтакте, Instagram, Twitter, YouTube, ask.fm, Viber. Вариант «помогаю родителям в домашних делах, в основном провожу время с ними» преобладает в группе школьников – обычных пользователей Интернета. Каждый четвертый респондент указал варианты: «читаю художественную литературу», «рисую», «занимаюсь спортом».

В ходе настоящего обследования подтверждены следующие социально-психологические особенности лиц подросткового и юношеского возраста: отношения с родителями и учителями теряют актуальность, первостепенную значимость приобретают отношения со сверстниками, ярко проявляется аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе. Активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, проявляется склонность к познанию своего внутреннего мира. Подростки стремятся к общению со сверстниками, в поведении ярко выражены реакции группирования, имитации, увлечения, отказа, оппозиции. Актуально стремление к освобождению от опеки со стороны взрослых (реакция эмансипации). Ведущие факторы развития лиц подросткового и юношеского возраста: общение со сверстниками и проявление индивидуально-психологических особенностей в различных социальных контактах [2, с. 233–235]. Рекомендуются организация психологического консультирования, направленного на осознание подростком семейных ценностей и его значения в семье и обществе; проведение социально-психологических тренингов по формированию у старшеклассников позитивного мышления, общественно-полезной модели поведения в социуме, способствующих адаптации, нахождению «общего языка» с родителями, учителями, сверстниками.

В настоящее время в российском обществе особенно остро стоят проблемы суицида подростков, вовлечения их в группы смерти, группы, пропагандирующие насилие, неонацизм, ценности исламского государства, ухода подростков из реального мира в виртуальное пространство, болезненного увлечения компьютерными играми, что создает существенную угрозу психическому здоровью молодого поколения.

Полученные результаты могут быть использованы при проведении психодиагностики и коррекции индивидуально-психологических особенностей школьников; при организации мероприятий, направленных на просвещение и консультирование учителей и родителей по вопросам психологии современных школьников, их «цифровому воспитанию»; при разработке психолого-педагогических рекомендаций по снижению негативного влияния Интернета на психику школьника. Эти данные также могут содействовать решению проблемы эффективной социально-психологической адаптации современной молодежи в новых условиях жизнедеятельности.

Литература

1. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / Под ред. А.А. Реана. М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2010.
2. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста / СПб.: Питер, 2012.

Агрессивность и конфликтность у подростков с разным уровнем катастрофического сознания

Галстян А.А., Одицова М.А.

Изучение катастрофического сознания является важнейшей проблемой, привлекающей внимание специалистов. Особую значимость она приобретает в подростковом возрасте, который относится к числу критических периодов развития, связанных с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений [3]. Серьезные проблемы в общении со сверстниками, масса жизненно важных вопросов, на которые подростки вовремя не получили ответы, страхи и неуверенность изо дня в день укореняют и питают еще неокрепшую психику. Любые, даже малейшие неприятности выглядят грандиозными, опасными и катастрофическими [1]. Если мир (в широком смысле) воспринимается как угроза, необходимы защитные механизмы для борьбы с «врагом» (а при сформированности катастрофического сознания врагами в глазах подростков могут стать даже самые близкие). И простейшим механизмом защиты от угрозы (как внешней, так и вну-

тренней) может стать агрессия как внешняя детерминанта агрессивности и конфликтности. Однако характерно ли это для всех подростков и каковы особенности проявления агрессивности и конфликтности у подростков с разным уровнем сформированности катастрофического сознания?

В исследовании приняли участие 78 подростков в возрасте от 14 до 16 лет, из них 43 девочки и 35 мальчиков. Были использованы методики: 1) «Мир в котором я живу... Какой он?», «Мой внутренний мир... Какой он?», «Мое будущее... Какое оно?» И.А. Буровихиной в модификации М.А. Одинцовой (2015) [2]; 2) методика «Личностная агрессивность и конфликтность», разработанная Е.П. Ильиным и П.А. Ковалевым (2002); 3) «Шкала базовых убеждений» Р. Янов-Бульмана в адаптации О.В. Кравцовой (2003); 4) «Опросник ВРАQ-24», созданный А. Бассом и М. Перри для диагностики склонности к агрессии, адаптированный С.Н. Ениколоповым и Н.П. Цибульским (2007).

Кластерный анализ методом k-средних позволил нам выделить две группы подростков – с высоким (N=23) и низким (N=55) уровнями катастрофического сознания. Были обнаружены значимые различия между группами по характеристикам внешнего мира: безнравственный (p=0,000), пассивный (p=0,008), грустный (p=0,000), бессмысленный (p=0,016), унылый (p=0,001) и полный катаклизмов (p=0,009), что в большей степени характерно для подростков с катастрофическим сознанием (рис. 1).

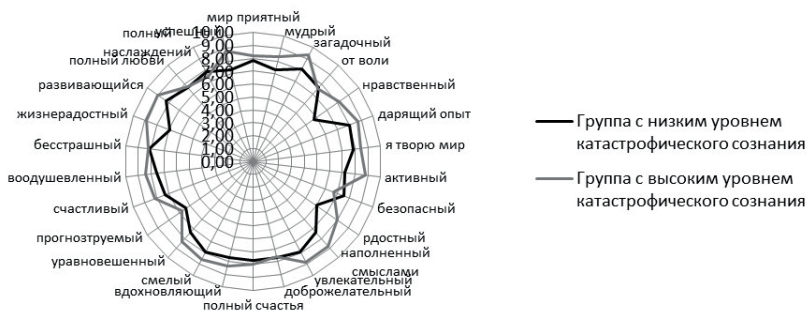


Рис. 1. Внешний мир в оценках подростков разных групп

В отличие от группы с низким уровнем катастрофического сознания, подростки с высоким уровнем считают, что их внутренний мир неприятный (p=0,013), глупый (p=0,024), простой (p=0,001), безнравственный (p=0,012), пассивный (p=0,000), грустный (p=0,000), бессмысленный (p=0,001), примитивный (p=0,000), агрессивный (p=0,016), угнетающий (p=0,027), беспокойный (p=0,010), унылый (p=0,000), умирающий (p=0,004) (рис. 2).

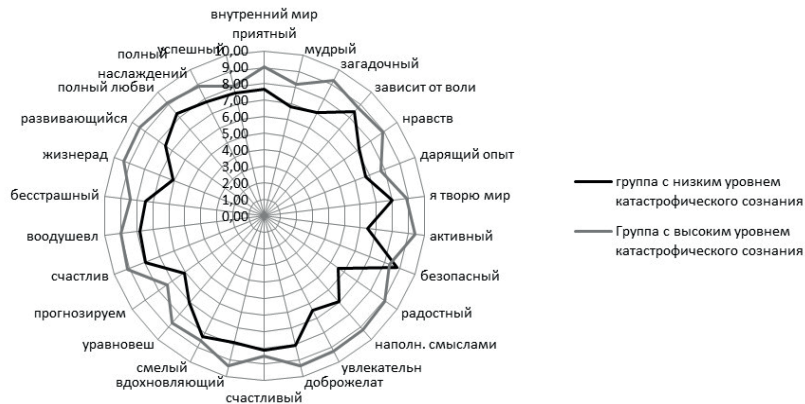


Рис. 2. Внутренний мир в оценках подростков разных групп

Также было обнаружено, что в отличие от группы с низким уровнем катастрофического сознания подростки с высоким уровнем характеризуют свое будущее как неприятное ($p=0,009$), глупое ($p=0,001$), безнравственное ($p=0,001$), закрытое ($p=0,018$), пассивное ($p=0,000$), опасное ($p=0,008$), грустное ($p=0,002$), бессмысленное ($p=0,000$), примитивное ($p=0,000$), угнетающее ($p=0,032$), беспокойное ($p=0,009$), непредсказуемое ($p=0,034$), пессимистичное ($p=0,001$), унылое ($p=0,014$), полное ненависти ($p=0,009$), страданий ($p=0,024$) и катаклизмов ($p=0,017$) (рис. 3).

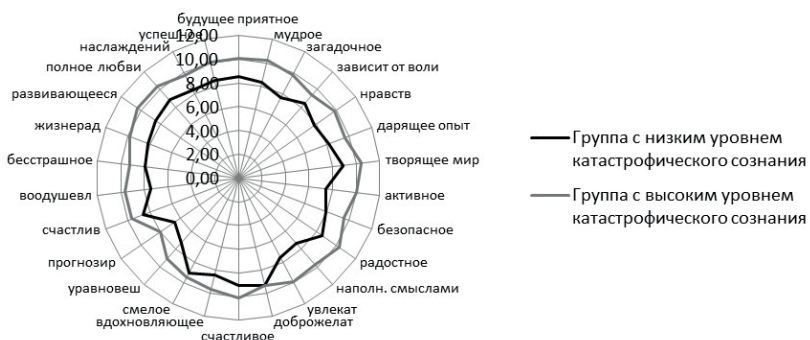


Рис. 3. Будущее в оценках подростков разных групп

Кроме того, дисперсионный анализ базовых убеждений личности и чувства безопасности позволил выявить значимые различия между группами по всем исследуемым характеристикам: благосклонность мира ($p=0,004$), доброта людей ($p=0,000$), справедливость ($p=0,000$) и контролируемость мира ($p=0,000$), убежденность в собственной ценности ($p=0,000$), что в большей степени характерно для подростков с низким уровнем катастрофического сознания.

Как видим, подростки с катастрофичным образом мира убеждены в безнравственности, пассивности, бессмысленности внешнего мира. В их представлении он грустный, унылый и полон катаклизмов. Также они уверены, что мир неблагоприятен по отношению к ним, несправедлив и неконтролируем, что характерно для над-уровня катастрофического сознания. Исследование эмоционально-чувственного уровня катастрофического сознания позволило выявить отношение участников исследования к своему внутреннему миру. Так, подростки с высоким уровнем катастрофического сознания считают свой внутренний мир неприятным, глупым, простым, безнравственным, пассивным, грустным, бессмысленным, примитивным, агрессивным, угнетающим, беспокойным, унылым. Анализ ментального уровня катастрофического сознания показал отношение участников исследования к своему будущему. Подростки с высоким уровнем катастрофического сознания полагают, что их будущее неприятное, глупое, безнравственное, закрытое, пассивное, опасное, грустное, бессмысленное, примитивное, угнетающее, беспокойное, непредсказуемое, пессимистичное, унылое, полное ненависти, страданий и катаклизмов.

Анализ различий в проявлениях агрессивности и конфликтности у подростков с разным уровнем катастрофического сознания показал следующее. Значимые различия были обнаружены в склонности к проявлению агрессии по всем характеристикам: физическая агрессия ($p=0,000$), гнев ($p=0,000$), враждебность ($p=0,000$), общая агрессия ($p=0,000$), что в большей степени характерно для группы с высоким уровнем катастрофического сознания. Значимых различий по показателю конфликтности между группами не выявлено ($p=0,217$). Однако, как показало наше исследование, большая конфликтность все же характерна для девочек, в отличие от мальчиков ($p=0,002$).

Дальнейший анализ проявлений агрессии и агрессивности у подростков, мальчиков и девочек, показал следующее. Значимые различия были обнаружены в склонности к проявлению агрессии по показателю враждебности ($p=0,046$), в уровнях проявления агрессивности по показателям вспыльчивости ($p=0,001$), наступательности ($p=0,038$) и обидчивости ($p=0,029$). Так, подростки мальчики показали высокий уровень наступательности, подростки же девочки, оказались более враждебны, вспыльчивы и обидчивы (рис. 4).

Анализ взаимосвязей между оценками катастрофичности образа мира и проявлениями агрессивности и конфликтности у подростков с разным уровнем катастрофического сознания дал неожиданные результаты. У подростков с высоким уровнем катастрофического сознания неуверенность в благосклонности мира обуславливает высокий уровень проявления таких характеристик агрессивности и конфликтности, как мстительность и подозрительность. Неуверенность в доброте людей

повышает уровень мстительности, подозрительности, обуславливает проявление негативной агрессивности. Неуверенность в контролируемости мира повышает уровень вспыльчивости, но снижает проявления негативной агрессивности. Что касается уверенности в случайности явлений и происходящих в мире событий, она снижает уровень подозрительности, но повышает уровень таких характеристик агрессивности и конфликтности, как враждебность и неуступчивость, а также уровень проявления позитивной агрессивности. Высокий уровень проявления физической агрессии, вспыльчивости, обидчивости и конфликтности обусловлен убежденностью подростков с высоким уровнем катастрофического сознания в ценности Я. Также выявлена взаимосвязь общего отношения к благосклонности и осмысленности мира с характеристиками агрессивности и конфликтности. Чем менее положительное общее отношение к миру, тем подростки более мстительны, подозрительны, а уровень проявления негативной агрессивности повышается.



Рис. 4. Проявления агрессии и агрессивности у подростков, мальчиков и девочек

Корреляционный анализ в группе подростков с низким уровнем катастрофического сознания позволил обнаружить значительно меньше взаимосвязей между исследуемыми характеристиками. Уверенность в общей благосклонности мира связана с уровнем проявления позитивной агрессивности, низкий уровень проявления позитивной агрессивности связан с убежденностью в общей благосклонности мира, уверенность в доброте людей снижает уровень проявления негативной агрессивности.

Таким образом, исследование показало, что существуют различия в проявлениях агрессивности и конфликтности у подростков с разным уровнем катастрофического сознания, а также у подростков мальчиков и девочек. Так, нами было обнаружено, что у участников исследования с высоким уровнем катастрофического сознания более высокий уровень проявления агрессии, в том числе в проявлениях гнева, враждебности и физической агрессии, чем у подростков с низким уровнем катастрофического сознания. При этом наблюдается высокий уровень наступательности у мальчиков и высокий уровень враждебности, вспыльчивости и обидчивости у девочек.

Также нами было обнаружено, что, несмотря на отсутствие значимых различий в уровне конфликтности между группами с разным уров-

нем катастрофического сознания, различие было обнаружено при сопоставлении групп мальчиков и девочек.

Существуют взаимосвязи между оценками катастрофичности образа мира и проявлениями агрессивности и конфликтности у подростков с разным уровнем катастрофического сознания. Катастрофичность сознания у подростков с высоким его уровнем обусловлена проявлениями агрессивности и конфликтности. У подростков с низким уровнем катастрофического сознания прослеживаются единичные связи между оценками катастрофичности образа мира и проявлениями агрессивности и конфликтности, что говорит об отсутствии обусловленности их образа мира именно данными характеристиками.

Литература

1. *Одинцова М.А.* Катастрофа и экстремальная ситуация // Психология жизнестойкости. М.: Флинта, 2015. С. 64–72.
2. *Одинцова М.А.* Психологическая структура катастрофического сознания // Материалы VI международной социологической Грушинской конференции «Жизнь исследования после исследования: как сделать результаты понятными и полезными», 16–17 марта. 2016 г. / Отв. ред. А.В. Кулешова. М.: АО «ВЦИОМ», 2016. С. 403–408.
3. *Хухлаева О.В.* Психология подростка. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 160 с.

Взаимосвязь отношения к психоактивным веществам и реабилитационного потенциала в подростковом и юношеском возрасте (на примере табакокурения)

Голованова И.А.

Невзирая на большое количество информации о вреде курения, число курильщиков продолжает расти, а табакокурение остается острой проблемой в подростковом и юношеском возрасте, несмотря на все принятые правительством антитабачные меры.

Табакокурение – зависимое (аддиктивное) поведение, которое заключается во вдыхании дыма тлеющих табачных листьев, это один из видов нарко-токсикомании. Табакокурение оказывает негативное влияние на состояние здоровья самих курящих и, посредством так называемого «пассивного курения», на окружающих лиц.

Чем раньше происходит первая проба никотина, тем быстрее развивается никотиновая зависимость. Подростки и юноши, в силу своих возрастнo-психологических особенностей, часто склонны к рискованному поведению, стремятся «примерять» новые (не всегда безопасные) формы поведения, пробуют различные психоактивные вещества. Первым в списке таких проб, как правило, стоит никотин. Раннее при-

общение к табакокурению часто зависит от окружающей среды, которая демонстрирует различные модели потребления никотина, который к тому же легкодоступен.

Подростки и юноши, не имеющие увлечений, также находятся в группе риска, так как сталкиваются с проблемой времяпрепровождения. Не имея навыков организации интересного досуга, они прибегают к первым прогам психоактивных веществ, начиная с никотина.

Кроме социально-психологических факторов риска существует ряд внутренних психологических причин начала раннего табакокурения, которые берут свое начало в том, каким образом протекает подростковый и юношеский возраст. Излишнее стремление к эмансипации от родителей, желание продемонстрировать внешне «взрослую» модель поведения в сочетании с чувством неуверенности в себе, тревожности, неумением справляться с возникающими жизненными трудностями зачастую также приводят молодых людей к первым прогам психоактивных веществ, в частности, к экспериментированию с табакокурением.

Курение остается самой распространенной зависимостью среди подростков и взрослого населения, а никотин – самым легкодоступным психоактивным веществом. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, никотин является причиной смерти не менее 50 % курильщиков. Ежегодно из-за табакокурения умирают 6 млн человек и более 600 000 некурящих людей, которые подвергаются воздействию вторичного табачного дыма (так называемые «пассивные курильщики»). Борьба с табакокурением в современном обществе имеет большее значение для сохранения и улучшения здоровья, продолжительности и качества жизни, чем любые другие профилактические мероприятия. Поэтому необходимы все возможные меры для борьбы с курением, чтобы прогноз ВОЗ об ожидаемых 8 миллионах ежегодных смертей к 2030 г. не оправдался.

Зависимость от психоактивных веществ (в том числе и от никотина) является болезнью, но у этой группы заболеваний есть существенное отличие [1]. При употреблении вещества, изменяющего сознание, снижается критичность человека по отношению к негативным последствиям его употребления. У курящего человека формируется симптом отрицания того, что он болен. Поэтому внутренняя культура человека и его здравый смысл далеко не всегда помогают курильщику отказаться от сигареты. Проблема состоит в том, как бороться с отрицанием, которое является главным барьером на пути выздоровления от никотиновой зависимости.

Табакокурение имеет ряд характеристик хронического заболевания: большинство курильщиков употребляют табак в течение длительного времени; при невозможности закурить у курильщика возникает абстинентный синдром, который проявляется как на физиологическом (учащенное сердцебиение, повышенная потливость, повышенная возбуди-

мость нервной системы и т.д.), так и на психологическом (появляются и становятся навязчивыми мысли о курении, курить труднее сосредоточиться и удерживать внимание, он становится раздражительным и нервным; а в случае полного отказа от курения часто происходят рецидивы с повторным началом курения) уровне.

В силу вышесказанного представляется особенно важным, как в научном, так и в практическом плане, исследовать связь представлений юных курильщиков о табакокурении с их реабилитационным потенциалом, что расширит понимание процесса отказа от курения и возможности влияния на преодоление отрицания молодыми курильщиками проблем, связанных с их патологическим пристрастием к никотину.

Для исследования уровня реабилитационного потенциала у курящих лиц юношеского возраста нами была использована методика И.Ю. Кулагиной и Л.В. Сенкевич «Реабилитационный потенциал личности» [2]. Данная методика является опросником, который ориентирован на лиц старше 16 лет, имеющих хронические заболевания. Реабилитационный потенциал оценивается данной методикой совокупностью баллов по пяти шкалам: внутренняя картина болезни, мотивационный компонент, эмоциональный компонент, самооценочный компонент (Я-концепция), коммуникативный компонент (личностные отношения).

Изучение отношения к табакокурению проводилось с помощью методики стандартизированного интервью В.Л. Хромовой [3], включающей когнитивный, эмоциональный и поведенческий критерии.

При анализе взаимосвязей представлений о курении и реабилитационного потенциала личности курящего человека нами были обнаружены значимые корреляционные связи по некоторым параметрам.

Так, была обнаружена значимая обратная корреляционная связь ($p \leq 0,05$) между уровнем реабилитационного потенциала личности и эмоциональным отношением к табакокурению (интерес, страх, печаль и гнев).

При высоком уровне интереса, связанного с курением, у курящих респондентов становится затруднительным запуск механизмов, связанных с отказом от курения. Известно, что интерес – побуждающее к действию состояние человека, а в случае с табакокурением у курящего человека интерес является и психологическим «подкреплением» к продолжению курения.

Обнаруженная обратная корреляционная связь между реабилитационным потенциалом и негативными эмоциями и чувствами (страхом, печалью и гневом) по отношению к курению говорит, о том, что негативные эмоции оказывают отрицательное влияние на отказ от курения. Можно предположить, что отрицательные эмоции курящего человека связаны с внутренним противоречием между знанием о негативных последствиях курения для организма и страхом перед тяжелым абстинентным состоянием (синдром отмены), переживание которого сопутствует процессу от-

каза от курения. Согласно нашему исследованию, 76 % курящих респондентов предпринимали не одну попытку бросить курить, и именно невозможность пережить острый абстинентный синдром являлась причиной срывов, т.е. одним из главных препятствий на пути к отказу от курения. Разрешение этого внутреннего противоречия можно рассматривать как одну из психотерапевтических мишеней в терапии табакокурения.

Кроме того, возможно, что у курящих респондентов с низким уровнем реабилитационного потенциала существуют реальные трудности с преодолением негативных эмоций и чувств. При дефиците внутренних ресурсов для преодоления стрессовых ситуаций курящий человек обращается к внешнему средству, как бы «берет паузу на перекур», пытаясь с помощью табакокурения справиться со своими эмоциональными проблемами. Известно, что никотин, как психостимулятор, способствует синтезу нейротрансмиттеров, улучшающих эмоциональное настроение. Такой способ поведения для решения, пусть иллюзорного и кратковременного, эмоциональных проблем закрепляется у курильщиков и становится препятствием для отказа от курения.

В исследовании также была обнаружена прямая корреляционная связь ($p \leq 0,05$) реабилитационного потенциала с представлением респондентов о том, что может помочь человеку в его попытках отказаться от курения. Примечательно, что респонденты с низкими баллами по методике «Реабилитационный потенциал личности» не согласны с утверждением о том, что «научно обоснованные методы лечебно-медицинского характера могут способствовать успешному отказу от собственного табакокурения и решению проблемы табакокурения в обществе». Подобный ответ респондентов с низким реабилитационным потенциалом можно рассматривать как проявление защитного механизма в форме отрицания эффективности какой-либо помощи, в то время как респонденты с высоким уровнем реабилитационного потенциала демонстрируют согласие с данным утверждением, проявляя здравый смысл в понимании того, к кому нужно обращаться за помощью, чтобы отказаться от курения.

Литература

1. Барцалкина В.В., Кулагина И.Ю. Реабилитационный потенциал личности при химической зависимости // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 1А. С. 34–44.
2. Кулагина И.Ю., Сенкевич Л.В. Реабилитационный потенциал личности при различных хронических заболеваниях // Культурно историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 50–60.
3. Хромова В.Л. Межгрупповые различия в отношении к табакокурению (на примере курящих и некурящих мужчин и женщин): дисс. ... канд. психол. наук. М., 2011.

Влияние проявления насилия в семье на личность подростка

Гришина Т.Г.

Подросток – это еще недостаточно зрелый и социально нестабильный человек. Это личность, находящаяся на особой стадии формирования важнейших черт и качеств. Стадия эта пограничная между детством и взрослостью. Личность еще недостаточно развита, чтобы считаться взрослой, и в то же время настолько развита, что в состоянии сознательно вступить в отношения с окружающими и следовать в своих поступках и действиях требованиям общественных норм и правил.

Подростковый возраст – самый уязвимый, когда дети попадают в различные трудные жизненные ситуации. При отсутствии значительно-го жизненного опыта подростку приходится решать самые различные задачи: освобождается от опеки взрослых, выстраивает взаимоотношения с лицами другого пола, сверстниками, выбирает профессию. Именно в этот период наиболее активно формируется его личность.

В настоящее время проблемы развития подростков, их социализации и формирования у них представлений о реальности и о себе систематически исследуются в контексте взаимодействия в семье. По нашему мнению, самое большое влияние на формирование личности подростка оказывают стили общения и воспитания в ней, взаимоотношения с родителями и остальными членами семьи. Шаблоны отношений, насилие в семье, привитые подросткам родителями, определяют их отношения с окружающими.

Теория социального познания (впервые известная как теория социального обучения; Бандура, 1978, 1986) дает обоснование связи между агрессивным поведением детей и факторами семейного риска. Эта теория утверждает, что поведение определяется динамическим взаимодействием между социальной средой (например, наблюдением за поведением родителей) и внутренними факторами (такими как чувства, убеждения и ожидания). Основываясь на теории социального познания, семейно-реляционная схема предполагает, что у детей развиваются убеждения и ожидания от семейного опыта о том, что происходит во время конфликтных ситуаций, возникающих в близких отношениях (Перри и др., 2001). Эти внутренние представления об ожидаемых моделях взаимодействия приводят детей к неправильному толкованию (социальных) сигналов и более агрессивному реагированию на новые или конфликтные ситуации. Благодаря наблюдению за поведением и поступками родителей, у детей также развиваются убеждения о вероятности положительных результатов агрессивного поведения. Например, когда дети наблюдают за агрессивным поведением родителей, у них формируется представление о том, что с помощью агрессивного

поведения можно привлечь внимание или получить желаемое. При этом, с другой стороны, дети могут научиться от своих родителей не применять агрессию по отношению к другим, чтобы не испытывать впоследствии чувства раскаяния, т.е. еще одним аспектом социальной когнитивной теории является самоэффективность, которая подразумевает убеждения о своих возможностях поведения, необходимых для достижения желаемого результата (Бандура, 1986). Таким образом, взросление в неблагоприятной семейной среде предрасполагает детей к развитию поведенческих и социально-когнитивных проблем, которые могут способствовать агрессии (травле) в школе.

Дети, которые подвергаются насилию в семье, чаще совершают насилие, чтобы заставить других делать то, что они хотят, в результате утверждается и нормализуется насильственная семейная культура. В последнее время исследования показали, что культурно законное насилие в семейной системе, включая семейную подсистему и подсистему «родитель–ребенок», может порождать насилие в других социальных системах, включая систему сверстников.

По нашим исследованиям, 13 % младших подростков дома жестоко наказывают, в том числе применяя физическое насилие. Часто дети чувствуют несправедливость в этих наказаниях, в результате чего накапливаются скрытая враждебность и агрессия, которая вымещается впоследствии на сверстниках [1]. Жестокость со стороны родителей и сиблингов влияет на возрастание агрессивности подростков, которые травят своих одноклассников, нападая на их собственность, повышая вероятность физической и вербальной виктимизации других детей.

Важно отметить, что дети, подвергающиеся насилию в семье, в большей степени подвергаются риску других форм жестокого обращения, таких как физическое насилие и отсутствие заботы. Исследования показывают, что родители, которые жестоко относятся друг к другу, подвергаются более высокому риску физического насилия над своими детьми [2].

Подростки, которые стали жертвами и свидетелями семейного насилия, имеют серьезные последствия на развитие личности. Подростки, ставшие жертвами физического насилия в семье, более склонны к агрессивному поведению во время игры, чаще оцениваются сверстниками как «агрессивные», «конфликтные», «подлые», чаще имеют дисциплинарные взыскания в школе и отличаются различными формами нарушения поведения.

Свидетели насилия могут иметь столь же серьезные последствия, поскольку насилие в семье повторяется, свидетели насилия подвергаются хроническим травматическим переживаниям.

Дети и подростки, которые регулярно становятся свидетелями насилия в семье между своими родителями, подвергаются риску: посттравматического стрессового расстройства; развития тревоги, депрес-

сии; употребления наркотиков и алкоголя; прогулов занятий в школе; самобичевания и низкой самооценки; проявления агрессии к одноклассникам или младшим сиблингам; расстройства пищевого поведения; возникновения проблем со сном; соматических жалоб (головные боли, боли в желудке и т.п.); гиперактивности; членовредительства; использования агрессии как средства привлечения внимания; жестокого отношения к животным; выплескивания агрессии на предметы; раздражительности по мелочам.

Более конкретно, в отличие от детей младшего возраста, подростки могут начать экстернализировать свои негативные эмоции на окружающих с помощью своего поведения или слов. Чаще всего подростки, ставшие свидетелями бытового насилия, начинают отказываться от общения с окружающими людьми, сверстниками, становятся замкнутыми в общении и изолируют себя от общества. Также они начинают выплескивать свою агрессию в школе на одноклассников или учителей.

К сожалению, девочки подростки, которые наблюдают насилие дома, чаще убегают из дома, ища на стороне заботу и поддержку от взрослых [3]. Важно помнить, что большинство подростков, которые воспитывались с насилием, научились ничего не говорить о том, что происходит дома. Если спросить об их отношениях в семье, они, вероятно, будут молчать или уходить от этой темы.

Вот два совета для оказания помощи подростку, который оказался в ситуации насилия дома:

1. поговорить со школьным учителем об обстановке в семье, с одноклассниками, возможно с родителями одноклассников;
2. попробовать поговорить с самим подростком о ситуации в семье, показать ему, что взрослый может быть поддержкой.

Это два первоначальных шага по оказанию помощи подростку, который становится свидетелем насилия дома. Последствия бытового насилия для подростков могут быть серьезными, особенно потому, что они находятся в стадии развития личности. По возможности как подростки, так и родители должны получить профессиональную психологическую поддержку, чтобы положить конец насилию и восстановить семейные отношения.

Литература

1. Гришина Т.Г., Нестерова А.А. Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 97–114. doi: 10.18384/2310-7235-2018-3-97-114
2. Dong M.; Anda R.F.; Felitti V.J.; Dube S.R.; Williamson D.F.; Thompson T.J.; Loo C.M.; Giles W.H. (January 2004). The Interrelatedness of Multiple Forms of Childhood Abuse, Neglect, and Household Dysfunction [Электрон-

- ный ресурс]. URL: [https://web.archive.org/web/20131206234513/http://www.thecapcenter.org/admin/upload/ACEs %20Inter-Relatedness %20Article %202004.pdf](https://web.archive.org/web/20131206234513/http://www.thecapcenter.org/admin/upload/ACEs%20Inter-Relatedness%20Article%202004.pdf) (PDF). Child Abuse & Neglect. 28 (7): 771–84. doi:10.1016/j.chiabu.2004.01.008 ([https://doi.org/10.1016 %2Fj.chiabu.2004.01.008](https://doi.org/10.1016%2Fj.chiabu.2004.01.008)). Archived from the original.
3. [http://www.thecapcenter.org/admin/upload/ACEs %20Inter-Relatedness %20Article %202004.pdf](http://www.thecapcenter.org/admin/upload/ACEs%20Inter-Relatedness%20Article%202004.pdf) (дата обращения: 06.12.2018).
 4. *Jeff Nalin* (August, 2017) What Are the Effects of Domestic Violence on Teens? [Электронный ресурс]. URL: <https://paradigmmlibu.com/effects-of-domestic-violence-teens/> (дата обращения: 06.12.2018).

Эго-идентичность у юношей и девушек с инвалидностью

Губина М.Н., Гурова Е.В.

Процесс становления идентичности соответствует подростковому и юношескому возрасту на этапе перехода к ранней зрелости, каковой значится как кризис эго-идентичности. При удачном прохождении данного кризиса у подростка сформируется стабильная, положительная эго-идентичность. В случае неуспешного прохождения кризиса у подростка будет сформирована несвязная идентичность, в результате чего пропадает чувство единства и тождественности, что приводит к неспособности подобрать карьеру, сосредоточиться на необходимых задачах, сформировать близкие взаимоотношения.

В отечественной психологии Е.Л. Солдатовой продолжена исследования зарубежных коллег эго-идентичности в рамках концепции нормативных периодов развития личности. Она полагает, что индивид на каждом возрастном этапе заново формулирует новые цели и ценности, определяя собственную идентичность. В своих работах она выявила соответствие каждой фазы нормативного периода с определенным статусом эго-идентичности. Первой возрастной фазе соответствует *предрешенная* эго-идентичность, для которой характерны самоуверенность, эгоцентризм, идеализация образа будущего, тенденция к новым ценностям. Второй фазе соответствует *диффузная* эго-идентичность, для нее характерны отказ от настоящего, сомнение в выборе, неверие в себя. Следующая фаза, *автономная* эго-идентичность, характеризуется принятием настоящего, осознанностью выбора, самостоятельностью в принятии решений, обретением целостности своего Я. Стабильная фаза развития названа мораторием, индивид утверждает в избранной идентичности, и некоторое время отсутствует мотивация к изменениям [3].

Наше исследование предполагало изучение особенностей эго-идентичности у юношей и девушек с инвалидностью. В исследовании приняли участие две группы респондентов с инвалидностью. Первую

группу составили 18 девушек, вторую – 12 юношей. Средний возраст респондентов составил 20,5 лет. Выборка – свободная и была сформирована при помощи сети Интернет.

Для исследования была использована методика *диагностики структуры и статусов эго-идентичности* – (СЭИ-тест) Е.Л. Солдатовой. Данная методика позволяет определить, какой из трех статусов соответствует данным респондентам: автономный (А), диффузный (С) или предрешенный (Ф).

Была сформулирована гипотеза о том, что существуют различия в эго-идентичности у лиц с инвалидностью в зависимости от пола.

Результаты эмпирического исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Среднее значение выраженности различных параметров эго-идентичности у респондентов в целом по выборке, а также у юношей и девушек с инвалидностью

Шкала	Условное обозначение	Выборка в целом N=30	Юноши N=12	Девушки N=18	Значение выше нормы
Общая автономная ЭИ (автономия) (завершение кризиса)	А общ.	22,9±6,6	23,1±6,9	22,8±6,6	29–32
Общая диффузная ЭИ (сомнение) (пик кризиса)	С общ.	14,9±5,9	13,9±5,9	15,5±5,9	17–20
Общая предрешенная ЭИ (фиксация) (начало кризиса)	Ф общ.	12,2±3,7	13,0±4,0	11,7±3,6	12–14
Ответственность за выбор или творческая сила развития	ТС_А	6,3±2,3	6,4±2,3	6,3±2,4	8–9
	ТС_С	3,4±2,2	2,9±1,7	3,8±2,5	4–5
	ТС_Ф	2,2±1,4	2,7±1,4	1,9±1,3	2–3
Самодостаточность или сила эго	СЭ_А	4,6±2,0	4,4±1,9	4,7±2,2	6–7
	СЭ_С	2,9±1,9	2,9±1,9	2,9±2,0	4–5
	СЭ_Ф	2,5±1,3	2,7±1,6	2,4±1,2	2–3
Осознанность жизненного пути	ОЖ_А	2,9±1,5	2,4±1,2	3,2±1,6	4–5
	ОЖ_С	2,2±1,5	2,5±1,8	2,0±1,3	2–3
	ОЖ_Ф	1,9±1,1	2,1±1,0	1,8±1,3	2–3
Эмоциональная зрелость	ЭЗ_А	3,6±1,4	3,2±1,5	3,9±1,2	5
	ЭЗ_С	2,5±1,3	2,7±1,6	2,4±1,0	3–4
	ЭЗ_Ф	1,8±1,2	2,0±1,5	1,7±1,0	2–3
Принятие настоящего	ПН_А	1,8±1,1	2,0±1,2	1,7±1,1	3
	ПН_С	1,2±1,0	1,0±1,0	1,3±1,0	1–2
	ПН_Ф	1,0±0,9	1,0±0,8	1,0±1,0	1–2

Шкала	Условное обозначение	Выборка в целом N=30	Юноши N=12	Девушки N=18	Значение выше нормы
Осознанность собственных ценностей	ОЦ_А	2,1±1,0	2,4±1,0	1,8±1,0	3–4
	ОЦ_С	1,1±0,8	0,9±0,7	1,2±0,8	1–2
	ОЦ_Ф	1,9±0,9	1,7±1,0	2,0±0,8	2
Соответствие себе	СС_А	3,3±1,4	3,9±1,1	2,9±1,4	4–5
	СС_С	2,5±1,2	1,8±0,9	3,0±1,1	3
	СС_Ф	1,2±0,9	1,2±1,0	1,1±0,8	2

Исходя из нормативных данных, в целом по выборке все показатели эго-идентичности в пределах нормы. Вместе с тем наиболее выражены сомнение (общая) ($M=14,9$), «ответственность за выбор» ($M=3,4$), «осознанность жизненного пути» ($M=2,2$), «эмоциональная зрелость» ($M=2,5$), что соответствует *диффузной* эго-идентичности. Это означает, что человек сомневается в новых возможностях, боится брать на себя ответственность, старается скрывать свои чувства и эмоции. По таким шкалам, как фиксация (общая) ($M=12,2$), «самодостаточность» или «сила эго» ($M=2,5$), «осознанность собственных ценностей» ($M=1,9$), «соответствие себе» ($M=1,2$), респондентам соответствует *предрешенная* эго-идентичность. Можно предположить, что они пассивные и отстраненные, не верят в себя, самокритичны, верят в позитивные изменения в будущем; открыто выражают свои чувства, ценят отношения с близкими людьми; легко переосмысливают жизненные задачи.

Анализ показывает, что у юношей более выражены фиксация (общая) ($M=13,0$), ответственность за выбор ($M=2,7$), осознанность жизненного пути ($M=2,1$) в *статусе фиксации*, они отказываются от самостоятельного принятия решений, опираются на мнение значимых для них людей, нереалистичное представление о волшебном будущем. По шкалам «принятие настоящего» ($M=2,0$) и «осознанность собственных ценностей» ($M=2,4$) в *статусе автономии* для юношей характерно принятие реального времени «здесь и сейчас», рациональное отношение к своим целям, ценностям и убеждениям.

У девушек более выражены сомнение (общая) ($M=15,5$) и ответственность за выбор ($M=3,8$) в *статусе сомнения*, что характеризует их неуверенность и отказ брать на себя ответственность за тот или иной выбор. По шкалам «осознанность жизненного пути» ($M=3,2$) и «эмоциональная зрелость» ($M=3,9$) в *статусе автономии* для девушек характерно реальное представление о своем жизненном пути, принятие своих как положительных, так и отрицательных эмоций. По шкале «осознанность собственных ценностей» ($M=2,0$) в *статусе фиксации* для девушек характерно, что они легко пересматривают свои жизненные планы, обесценивают личностные ценности и намерения.

Можно сделать вывод, что респонденты нашей выборки находятся на разных стадиях развития эго-идентичности – предрешенной, диффузной, автономной.

Далее рассмотрим значимость различий выраженности показателей эго-идентичности у юношей и девушек с инвалидностью. Данные представлены в табл. 2, отмечены только показатели по общей шкале эго-идентичности и по частной шкале, где выявлены значимые различия.

Таблица 2
Значимость различий выраженности показателей эго-идентичности у юношей и девушек с инвалидностью

Шкала	Средние ранги		U критерий Манна–Уитни	Показатель значимости различий
	Юноши N=12	Девушки N=18		
Общая автономная ЭИ (автономия) (завершение кризиса)	15,7	15,34	105,5	0,933
Общая диффузная (сомнение) (пик кризиса)	13,7	16,7	87,0	0,385
Общая предрешенная (фиксация) (начало кризиса)	16,6	14,8	95,0	0,597
Соответствие себе. Автономия	19,6	12,8	59,0	0,040*
Соответствие себе. Сомнение	10,4	18,9	47,5	0,011*
Соответствие себе. Фиксация	15,9	15,2	103,5	0,866

Примечание: «*» – $p < 0,05$.

Анализ результатов показал, что обнаружены значимые различия между юношами и девушками по шкале «соответствие себе». Юношам соответствует статус автономии ($U=59,0$; $p \leq 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что юноши в большей мере ощущают уверенность в себе, во всех своих делах, ответственность, тождественность себе. Этому показателю соответствует *автономная эго-идентичность*.

У девушек обнаружены значимые различия по этой же шкале «соответствие себе», в статусе сомнение ($U=47,5$; $p \leq 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что девушки в большей степени проявляют показную уверенность, зачастую осуждают себя за сделанное или сказанное, испытывают неуверенность в себе, дискомфорт, часто стремятся понять, чего хотят от них окружающие, чувствуют себя адекватно своему возрасту, могут поступиться своими принципами, если это необходимо. Этому показателю соответствует *диффузная эго-идентичность*.

Таким образом, выдвинутая гипотеза о существовании различий в эго-идентичности у юношей и девушек с инвалидностью подтвердилась.

Данное исследование является продолжением наших предыдущих исследований, выполненных в рамках курсовых работ, где рассматривались особенности родительско-детских отношений в семьях, имеющих взрослых детей с инвалидностью [1]. Надо отметить, что эта проблема практически не исследована, как в отечественной, так и зарубежной науке [2]. В дальнейшем нас будет интересовать вопрос о специфике эго-идентичности у лиц с инвалидностью, и условно здоровых.

Литература

1. *Гурова Е.В., Губина М.Н.* Особенности родительских отношений в семьях, имеющих взрослых детей с инвалидностью // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Б.Б. Айсмонтаса. М.: МГППУ, 2018. С. 253–257.
2. *Егоров Р.Н., Шаповаленко И.В.* Родители и взрослые дети: особенности взаимоотношений (по материалам зарубежных источников) // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 54–62.
3. *Солдатова Е.Л.* Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография / Е.Л. Солдатова. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 267 с.

Проявления агрессивности у юношей с разными стилями интеллектуальной деятельности

Доронина Н.Н.

Проблема агрессии и агрессивности личности является важной, значимой и представляет интерес не только для психологов, но и для биологов, социологов, юристов и др. В отечественной психологии изучением агрессивности, в том числе в подростковом возрасте, занимались К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.А. Реан и др. В зарубежной литературе данная проблема представлена в трудах таких ученых, как А. Бандура, А. Басс, Р. Уолтерс, З. Фрейд, Э. Фромм и др. Е.П. Ильин определяет агрессивность как «... свойство личности, выражающееся в склонности (установке) человека решать возникающие проблемы агрессивными способами: в случае нехватки чего-то – отнять, в случае эмоционального напряжения (злости, гнева) – разрядить его с помощью ругани, удара, ломания вещей и т.п.» [1, с. 56].

Особо яркими проявления агрессивности становятся в подростковом возрасте. По мнению А.Д. Ивановой и Д.Ф. Шамсутдиновой, «... возрастные изменения зачастую сопровождаются развитием или прогрессированием девиаций, немотивированными конфликтами и

острыми переживаниями любых, даже самых незначительных жизненных противоречий, что обуславливает необходимость серьезно-психолого-педагогического изучения проявлений подростковой агрессивности» [2, с. 109].

Однако, несмотря на большое количество исследований, в которых изучаются причины агрессии и агрессивности, закономерности формирования и проявления устойчивой склонности к агрессивному поведению, большинство поставленных вопросов еще далеки от окончательного решения. Так, исследование проявлений агрессивности у юношей с разными стилями интеллектуальной деятельности представляет для нас особый интерес. Проявление стиля деятельности многообразно и находит свое отражение в способах действия, приемах организации психической деятельности и особенностях реакций и психических процессов (Е.П. Ильин, В.В. Кочетков, И.Г. Скотникова, В.А. Толочек и др.).

Проблема данного исследования: различается ли и как проявление агрессивности у юношей с различными стилями интеллектуальной деятельности? Решение данной проблемы составляет цель исследования.

Мы предположили, что существуют различия в проявлении агрессивности у юношей с различными стилями интеллектуальной деятельности, а именно: у юношей с реалистическим стилем интеллектуальной деятельности в наибольшей степени будет выражена косвенная агрессия, у юношей с идеалистическим стилем – чувство вины.

С целью диагностики агрессивности применялась методика Басса–Дарки, которая позволяет выявить выраженность следующих форм агрессии: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины.

Диагностика стилей мышления (стилей интеллектуальной деятельности) осуществлялась с помощью опросника «Стили интеллектуальной деятельности», разработанного американскими психологами Р. Брэнсоном и А. Хариссоном (в модификации А.А. Алексеева). С помощью данной методики можно определить доминирующий стиль интеллектуальной деятельности: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 21» г. Белгорода. Выборку исследования составили учащиеся 9–10-х классов. В исследовании принимали участие 60 школьников в возрасте от 15 до 17 лет.

Представим результаты исследования стилей интеллектуальной деятельности (рис. 1).

На рис. 1 видно, что для большинства опрошенных характерен идеалистический стиль интеллектуальной деятельности (30 %). Этот стиль проявляется в склонности к интуитивным, глобальным оценкам без

осуществления детального анализа проблем. Особенность идеалистов – повышенный интерес к целям, потребностям, человеческим ценностям, нравственным проблемам; они учитывают в своих решениях субъективные и социальные факторы, стремятся сглаживать противоречия и акцентировать сходство в различных позициях, легко, без внутреннегo сопротивления воспринимают разнообразные идеи и предложения, успешно решают такие проблемы, где важными факторами являются эмоции, чувства, оценки и прочие субъективные моменты.



Рис. 1. Распределение учащихся по стилям интеллектуальной деятельности (%)

Наименьшая группа (10 %) представляет аналитический стиль интеллектуальной деятельности, который ориентирован на систематическое и всестороннее рассмотрение вопроса или проблемы в тех аспектах, которые задаются объективными критериями, склонен к логической, методичной, тщательной (с акцентом на детали) манере решения проблем.

На рис. 2 представлена выраженность форм агрессии.

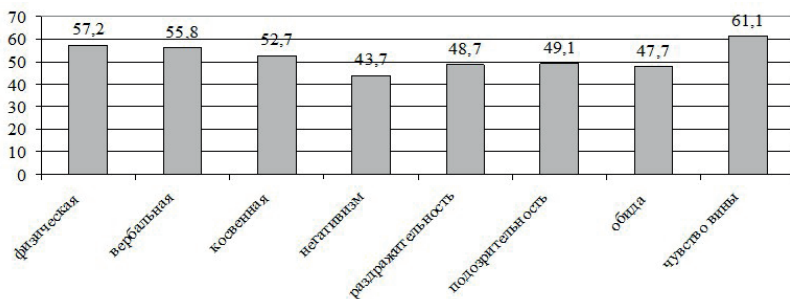


Рис. 2. Выраженность форм агрессии (средний балл)

В ходе исследования было выявлено, что преобладающей формой агрессии является чувство вины (61,1 балл), т.е. переживание собственного положения в качестве ущемляющего права иных лиц. Наименьшее

значение – по шкале «негативизм» (43,7 баллов), что означает чувство противоречия, отвержения, отторжения общественных стереотипов и принятых в обществе форм поведения.

Для подтверждения нашего исследования мы использовали статистический критерий Крускала–Уоллиса (табл. 1).

Таблица 1
Результаты статистической обработки

Формы агрессии	Стиль интеллектуальной деятельности					N _{эмп}
	синтетический	идеалистический	прагматический	аналитический	реалистический	
Физическая	24,72	23,22	25,58	21,83	50,10	25,93**
Вербальная	16,11	47,11	21,50	42,08	21,77	32,734**
Косвенная	23,00	19,69	27,92	28,33	50,9	30,099**
Негативизм	28,89	29,33	32,46	37,75	28,40	1,715
Раздражительность	28,72	22,89	50,96	14,33	30,80	25,801**
Подозрительность	22,44	30,19	24,79	56,67	28,60	16,667*
Обида	52,83	25,44	29,63	27,75	24,97	18,693*
Чувство вины	17,61	50,92	19,67	24,17	24,93	37,271**

Примечание: «*» – $p \leq 0,05$; «**» – $p \leq 0,01$.

Следовательно, в ходе статистической обработки данных было выявлено:

- уровень выраженности «физической агрессии» выше в группе с реалистическим стилем интеллектуальной деятельности;
- показатель «вербальная агрессия» имеет наибольшее значение в группах с идеалистическим и аналитическим стилем;
- максимальное значение по показателю «косвенная агрессия» соответствует реалистическому стилю;
- по показателю «негативизм» существенных различий нет;
- «раздражительность» имеет большее значение в группе с прагматическим стилем интеллектуальной деятельности;
- показатель «подозрительность» преобладает в группе с аналитическим стилем;
- по показателю «обида» в группе с синтетическим стилем выявлено наибольшее значение показателя;
- показатель «чувство вины» в большей степени представлен в группе с идеалистическим стилем.

Следовательно, мы можем говорить о существующих различиях в проявлении агрессивности у юношей с различными стилями интеллектуальной деятельности. То есть синтетическому стилю присуще про-

явление агрессии в виде обиды, идеалистическому стилю свойственно проявление вербальной агрессии и чувства вины, прагматическому стилю свойственно раздражение, аналитическому – выражение агрессии в подозрительности и вербальной форме, а реалистическому стилю – проявление физической и косвенной форм агрессии.

Литература

1. *Ильин Е.П.* Психология агрессивного поведения. СПб., 2014.
2. *Иванова А.Д., Шамсутдинова Д.Ф.* Психолого-педагогическое исследование гендерных различий агрессивности подростков // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 1.

Особенности сформированности гражданской позиции у студентов бакалавриата с учетом фактора профессиональной специализации (психологические и непсихологические специальности)

Емельянова Е.А.

Данная тема в настоящее время актуальна как часть проблемы социально – политической активности современной молодежи, на которую обращено значительное общественное внимание.

Проблема формирования гражданской позиции у молодого поколения на сегодняшний день является одной из самых значимых и важных задач государства и общества. Подтверждение этому мы можем найти в содержании нового образовательного стандарта общего образования и начального профессионального стандарта образования. В данных документах на ступени среднего полного образования и начального профессионального образования осуществляется формирование основ гражданской идентичности и мировоззрения у учащихся. Исходя из этих стандартов, каждый обучающийся должен соответствовать характеристике «любящий свой народ, свой край и свою Родину».

Понятие «позиция личности» понимается как синоним статуса личности и определяет положение личности в статусно-ролевой структуре. Например, А.В. Петровский при рассмотрении социально-психологической концепции развития личности выделяет понятие «социальная позиция» и понимает под этим положение личности в системе отношений в группе, регламентирующее стиль поведения [4].

В.Н. Мясичев под позицией личности понимает интеграцию господствующих избирательных отношений человека, в каком-либо существенном для него вопросе. Одной из важнейших характеристик позиции человека является осознанность [3].

На данный момент в психологии и педагогике нет единого определения понятия «гражданская позиция». Г.Н. Филонов, Н.И. Эли-

асберг, Т.А. Михейкина говорят о данном понятии как о динамически формирующейся и развивающейся совокупности качеств личности гражданина. И.В. Молодцова определяет гражданскую позицию личности как интегративное личностное образование, объединяющее интеллектуальные, эмоционально-нравственные характеристики, которые проявляются в конкретных делах и поступках. Т.И. Кобелевой рассматривает гражданскую позицию как интегративную систему отношений человека к государству, праву, гражданскому обществу, к самому себе как к гражданину, которая определяет ориентацию на общественное благо, воплощается в деятельности [2].

Следовательно, гражданская позиция личности – это развивающаяся категория, которая является результатом взаимодействия личности с окружающей действительностью.

Ряд исследований указывает на преобладание низкого и среднего уровня сформированности гражданской позиции у юношей и девушек. Так, по данным исследования Т.И. Кобелевой, большинство обучающихся старшего звена средних образовательных учреждений имеют низкий уровень сформированности гражданской позиции – активно-деятельностный уровень характеризует только 29 % членов группы, тогда как пассивно-нормативный – у 31 %. В диссертационном исследовании Н.Н. Волобоевой на констатирующем этапе были сделаны следующие выводы: 44,2 % юношей и девушек, которые участвовали в исследовании на констатирующем этапе, имеют низкий уровень гражданской активности; 66,6 % юношей и девушек имеют низкий уровень развития гражданского самосознания; в подростковом сообществе отмечается преобладание низкого и среднего уровня развития активной гражданской позиции [1].

Учитывая вышесказанное, можно предположить, что процесс развития гражданской позиции у современных молодых людей имеет определенную специфику, а также более высокий уровень сформированности гражданской позиции и сознательного отношения студентов психологических и педагогических специальностей к социальной действительности.

В соответствии с поставленной целью был осуществлен подбор методик. Основным методом решения данной задачи являлся констатирующий эксперимент в виде анкетирования. Для реализации поставленных задач мы использовали такие методики, с помощью которых можно выявить уровень гражданской активности у студентов, их отношение к нарушениям общественных моральных норм, а также посмотреть особенности развития гражданской позиции. В констатирующем эксперименте были использованы следующие методики: Civic Measurement Models: Tapping Adolescents' Civic Engagement «Модели измерения гражданственности: диагностика гражданской активности». (Constance A. Flanagan, Amy K. Syvertsen, and Michael D. Stout);

Assessing civic moral disengagement «Оценка свободы от гражданских моральных норм» (Gian Vittorio Caprara, Roberta Fida, Michele Vecchione, Carlo Tramontano, Claudio Barbaranelli); The Developmental Assets Profile (DAP) «Профиль ресурсов развития».

В исследовании приняли участие студенты бакалавриата 1–2 курсов МГППУ психологических и педагогических специальностей (факультет психологии образования, факультет социальной психологии) и студенты бакалавриата 1–2 курсов РГГУ непсихологических специальностей (факультет иностранных языков – лингвисты, переводчики).

После проведения эмпирического исследования, мы получили возможность провести сравнительный анализ и выявить специфику сформированности гражданской позиции у бакалавров – психологов, педагогов и студентов других профессиональных специальностей.

По первой методике все студенты набрали большее количество баллов по шкале «Наличие нравственных ориентиров» и наименьшее по шкале «Сотрудничество в малой социальной группе». По второй методике все испытуемые набрали большее количество баллов по шкале «Приписывание вины». Практически равномерно средние значения распределились между шкалами «Моральное оправдание», «Выгодное сравнение», «Смещение ответственности» и «Искажение последствий». Наименьшее количество баллов было выявлено по шкалам «Диффузия ответственности» и «Дегуманизация».

Таким образом, по всем параметрам используемых нами методик видимых различий у студентов 1-ой и 2-ой групп не выявлено. Полученные данные подтверждены результатами математической статистики, статистически значимых различий не выявлено.

Проведя эмпирическое исследование, мы можем сделать вывод о том, что не существует различий в содержании и уровне сформированности гражданской позиции у студентов различной профессиональной специализации.

Данное исследование носит высокую практическую значимость. В настоящее время тема построения и поддержания демократического государства становится все более и более актуальной и в России. Основой для ее практического воплощения служит идея о том, что для демократического государства необходимо демократическое общество, т. е. общество, которое, по выражению Э.Ю Соловьева, будет готово поддерживать демократические ценности, находиться в состоянии «квалифицированно активной гражданственности». Так как такое состояние нужно воспитывать, а взрослая часть населения воспитанию подлежит слабо, то, в первую очередь, реализуются проекты, направленные на воспитание в соответствующем русле молодого поколения – так называемое «демократическое образование».

Литература

1. *Волобоева Н.Н.* Социально-педагогические условия становления активной гражданской позиции подростков в современной школе: автореф. дисс. канд. пед. наук / Н.Н. Волобоева. Омск, 2008. 24 с.
2. *Кобелева Т.И.* Формирование гражданской позиции учащихся старших классов средствами социального проектирования: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2006. 186 с.
3. *Мясищев В.Н.* Психология отношений, М.: МПСИ, 2005. 158 с.
4. *Петровский А.В.* Психология и время. СПб.: Питер, 2007. 448 с.

**Современное детство и Интернет:
«цифровое поколение» (Digital Natives)**

*Жукова Н.В.,
Айсмонтас Б.Б.,
Макеев М.К.*

Аспекты использования социальных сетей подростками, молодыми людьми. Психика детей и подростков, характеризующаяся возрастной гетерохронностью развития, пластичностью, безусловно, зависит от средового влияния, в том числе подвергается значительному воздействию от использования цифровых технологий все более увеличивающегося по времени. Поэтому разнообразные аспекты влияния Интернета на развитие психики, формирование личности современного ребенка, подростка, молодого человека, являются актуальными проблемами, изучаемыми современной психологией.

Полезность и необходимость интернет-пространства как формата современной жизни несомненна, так же как и вред от превращения любой формы поведения при избыточной фиксации на ней в зависимость (Жукова, Айсмонтас, 2017; Ермолова, Литвинов, Флорова, 2017) [2]. Объективно, всеобщая «технологическая зависимость» – показатель современных достижений НТП, и, более вероятно, что основная причина проблем кроется не в использовании технических ресурсов ПК, Интернета. Специалист по разработке компьютерных игр Э. Хоффман (Elin Hoffman) ясно выразила одну из важнейших причин возникновения аддиктивного поведения, практически применив деятельностный подход культурно-исторической концепции развития психики: «Когда мы говорим о зависимости, мы говорим не о том, что люди делают, а о том, чего они не делают, замещая неделание зависимым поведением» [6]. Любая аддикция возникает из-за объективных причин: особенностей возрастного развития, личностного неблагополучия, связанного с социализацией, неблагоприятных условий – и нередко сочетается с предрасположенностью, акцентуацией, пограничными состояниями, разного уровня психопатологией (Малыгин, Меркурьева, Краснов, 2015; Обухова, Котляр, 2010; Холмогорова, Клименкова, 2016; Dalal P., Basu D.,

2016; Hodgson K. et al., 2016; Pies R., 2009) [3; 4; 5; 7]. Разнообразные интернет-ресурсы – это не просто пассивные каналы информации, они формируют процесс мышления, на что в своих работах по теории поэтапного формирования умственной деятельности обращали особое внимание корифеи отечественной психологии, начиная с Л.С. Выготского: П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.Ф. Обухова. Поколение, выросшее на использовании технологических «расширений человека» («the extensions of man»), как модно сейчас говорить, имеет «новый дизайн мозга», особенности психики. «Дизайн» этот зависит от общего развития (влияния микро и макросреды) – будет ли мышление «кнопочным», «клиповым» или же, напротив, сложным, зависит от правильного гармоничного воспитания, ведь, по сути, Интернет представляет собой современное техническое средство тренировки/приобретения коммуникативных навыков, общего личностного развития (образовательные, научно-популярные сообщества, виртуальные экспозиции музеев, библиотеки) в том случае, если для обучения использовать проверенные ресурсы (<https://openedu.ru/>). Чем меньше ребенок, молодой человек находят поддержки и возможностей для эффективной самореализации, тем с большей вероятностью они будут вынужденно транслировать свои проблемы в интернет-пространство и искать там ответы на свои вопросы, т.е. пытаться сознательно или вынужденно удовлетворять свои потребности, детерминированные сложным комплексом того жизненного пространства, в котором он вырос и находится в данный момент [2, с. 4]. Аддиктивные отношения даже в виртуальном пространстве с меньшей долей вероятности появляются у гармонично сформированной личности, которая находит понимание, уважение и поддержку в близком окружении и объективно оценивает свои достоинства и недостатки, умеет адекватно адаптироваться в жизни, общаться, работать и т.д. [1, с. 2]. Технологическая среда Интернета вряд ли «виновата» в актуальных социальных и личностных проблемах, но связана с ними.

Взаимосвязь индивидуально-психологических (ИП) особенностей и использования Интернета. Насколько достоверны многочисленные исследования о статистически значимых корреляциях эмпатии, депрессии, экстраверсии, интроверсии, эгоизма, одиночества, коммуникативных навыков (и т.д.) и интернет-аддикции? Несомненно, взаимосвязи возможной ИА и индивидуально-типологических, ИП-особенностей не столь тривиальны и однозначны. Учитывается ли столь очевидный факт, что негативные явления часто более ярко выражены у групп риска (Обухова, Котляр, 2010; Weinstein A., 2015), а вариант аддиктивного поведения зависит от содержания деятельности? И что корреляционные связи не могут априори считаться причинно-следственными, хотя являются неслучайными? В некоторых исследованиях не обнаружено значимой связи между активностью в Интернете и эм-

патией (Carrier L.M. et al., 2015), правда, авторы оценивали не только общение, но и другие формы активности в Интернете. Другая группа авторов изучала связь между общением в Facebook и эмпатией и обнаружила, что эта «связь скорее позитивная» (Alloway T. et al., 2014; Холмогорова, Клименкова, 2016) [5]. Подростковый возраст характеризуется некоторой неоднозначностью в определении ведущей деятельности, которая на разных этапах подростничества изменяется, но не подвергается сомнению тот факт, что огромное значение имеет общение со сверстниками и просоциальная деятельность. Поэтому неудивительно, что подростки используют Интернет как популярное средство для разных видов деятельности, и, конечно, проявление интереса к персональному аккаунту как к репрезентации реальной личности имеет большую значимость (Жукова, Айсмонтас, 2017; Холмогорова, Клименкова, 2016; Nesi J., Prinstein M., 2015). По данным исследований, подростки взаимодействуют в Интернете в основном, чтобы оставаться на связи с их уже существующими друзьями (до 88 %) (Wood, Bukowski & Lis, 2015) [12]. Преимущества для юных, которые регулярно участвуют в социальных сетях, включают в себя улучшение навыков коммуникации (Ito et al., 2008), а также социального чувства эмоциональной связи с другими людьми (Johnson, Becker, 2011) [12]. Голландские исследователи (Amsterdam School of Communications Research) получили данные, согласно которым коммуникативные навыки виртуального общения могут переноситься офлайн (Холмогорова, Клименкова, 2016) [5]. Ряд исследователей (Jordán-Conde et al., 2014; Yang, Brown, 2013) обнаружили, что уровни одиночества у общающихся в соцсетях онлайн ниже, многие находят себе интернет-собеседников, тех, кто разделяет их интересы (Wood M.A., Bukowski W.M. & Lis E., 2015) [12]. Нельзя не учитывать следующее противоречие: часто результаты исследований показывают эффект по принципу «богатые становятся богаче», в то время как гипотеза о социальной компенсации гласит, что социально неуверенные люди получают выгоду от онлайн-контакта, которого они не находят лицом к лицу, воспринимая «удаленные», виртуальные возможности соцсетей как безопасное место для самораскрытия и социального взаимодействия (Valkenburg, Peter 2007) [5, с. 12]. То есть одни исследования показали корреляции онлайн-активности подростков с низкой самооценкой (Carlan, 2002), чувством одиночества (Clayton et al., 2013), самоповреждениями (Lam et al., 2009) и аутистическими признаками (Finkenauer et al. 2012) [1]. Есть работы о снижении риска проблем с психическим здоровьем (Valkenburg et al., 2006; Grieve et al., 2013; Best et al., 2014) и о том, что развитие поддерживающих социальных связей и принадлежности может защитить от невзгод, таких как одиночество и издевательства [1; 2; 12]. Однако другие исследования столь же убедительно демонстрировали более высокую самооценку и

удовлетворенность жизнью у социально активных пользователей, у экстравертов, вплоть до нарциссизма, хотя и в данном случае далеко не все «так просто» (Andreassen C.S., Pallesen S., 2014; Weinstein A., 2015) [1]. Ученые (Dolev-Cohen, Barak, 2013) предположили, что онлайн-общение поддерживает застенчивых, тревожных или депрессивных молодых людей, но нельзя исключить вариант, что у части этой группы при сравнении себя с другими возможно усиление руминации, что усложнит их проблемы (McCrae N., Gettings S. & Purrussell E., 2017), снижая самооценку [12]? Не секрет, что нередко подростки подвергаются кибер-буллингу (52 %), испытывают какие-либо недоразумения и неприятности (7 %), имеют нежелательный онлайн-контакт (23 %) и, что также небезопасно, непреднамеренное раскрытие (17 %) при использовании сайтов социальных сетей (Wood M.A., Bukowski W.M. & Lis E. 2016) [12].

Серьезный обзор «Social Media and Depressive Symptoms in Childhood and Adolescence: A Systematic Review» (12646 человек) о влиянии соцсетей на психику детей школьного возраста, подростков, молодежи, проведенный британскими исследователями под руководством Niall McCrae, обращает внимание на то, что ранние исследования интернет-зависимости (Young, Rodgers, 1998) утверждали повышение риска депрессивных симптомов при частом использовании Интернета [2]. Но, по мнению McCrae, депрессия, суицидальные мысли и девиантное поведение могут оказаться скорее факторами социального неблагополучия наиболее социально и эмоционально уязвимых молодых людей, а не прямым следствием использования Интернета и влияния соцсетей (McCrae N., Gettings S. & Purrussell E., 2017; Moreno et al., 2011) [3; 12]. Схожее мнение высказывают (30 публикаций из PsycINFO, Web of Science, MEDLINE, EMBASE) Д. Бейкер и Г. Алгорта (Baker D.A., Algorta G.P., 2016) [2]. В результате онлайн-опроса североамериканских девочек (N=3461) возраста от 8 до 12 лет были изучены отношения между социальным благополучием, использованием различных СМИ (видео, игры, музыка, чтение, эл. почта, соцсети, телефон, скайп) и общением «лицом к лицу» (Pea R. et al., 2012). Выводы о влиянии цифровых СМИ и мультимедийной многозадачности гаджетов на социальное и когнитивное развитие девочек-подростков оказались неоднозначными (большинство СМИ имели нейтральную или слабо отрицательную корреляцию с социальным благополучием) [9].

Стоит отметить, что некоторые подростки, молодые люди «вознаграждаются вниманием» со стороны, когда публикуют статусные обновления, в которых «персонажи», как интернет-версии себя, могут казаться депрессивными, не являясь таковыми (Moreno et al., 2011; Weinstein A., 2015) [1; 11; 12]. На российских «интернет-просторах» соцсетей (ВК, Twitter, Instagram, livejournal) также можно встретить подобное явление аггравации «печали», в том числе юношеской,

вплоть до творческого жанра-гротеска про «депрессию» (мемы, музыка, стихи про «безысходность и тлен») [2].

Таким образом, неоднозначные результаты по взаимосвязи разных аспектов использования интернет-ресурсов, ИП-особенностей, уровней самооценки и т.п. в большинстве случаев глубже, сложнее, чем представлялось в начале исследований использования Интернета, являются стимулом для дальнейшего изучения (Dalal P.K., Basu D., 2016; Pies R., 2010) [7, с. 10]. Но уже можно утверждать, что интернет-среда дает как возможности для роста, так и риски для аддиктивного поведения [1; 2; 12]. С позиции культурно-исторической концепции развития психики, современного междисциплинарного подхода, определяющее значение имеют: врожденные особенности, комплексный учет психогенетических факторов (ковариация), среда/социальная ситуация развития и контент интернет-ресурса, связанный с целями заказчиков/разработчиков.

Игровая зависимость и Интернет. ВОЗ включила в перечень психических расстройств по МКБ-11 игровую зависимость, как модель обсессивно-компульсивного поведения при онлайн или оффлайн игре ([https://icd.who.int/dev11/l-m/en#http %3A %2F %2Ficd.who.int %2Ficd %2Fentity %2F1586542716](https://icd.who.int/dev11/l-m/en#http%3A%2F%2Ficd.who.int%2Ficd%2Fentity%2F1586542716)). Профессионально с точки зрения науки проанализировал проблему интернет-гейминга (и связь био-социокультурных предикторов с любой формой зависимости) писатель Д. Вонг (David Wong). «Если дать человеку кнопку и случайным образом выдавать за ее нажатие награду, он будет нажимать ее постоянно», – поделился принципом «оперантного обусловливания» создатель компьютерных игр компании SixToStart Э. Хон (Adrian Hon). «Чтобы геймер продемонстрировал тот стереотип поведения, который нужен разработчику», – вторит Дж. Хопсон (J. Hopson) из Microsoft. Создатель «Braid» Дж. Блоу (Jonathan Blow): «...заставляя их совершать повторяющиеся действия по технологии Скиннера, т.е. выдавая им за это вознаграждение через тщательно продуманные промежутки времени». Это психологический эффект – «вознаграждение с переменным режимом времени» (Ключарев, Шмидс, Шестакова, 2011). Многие игры стали «эффективным» способом получения чувства удовлетворенности (выработка комплекса эндогенных веществ в мозге, вызывающих приятные эмоции). Чтобы геймеру было постоянно интересно, популярные игры (Massive Multiplayer Online Game) разрабатываются с интересными приключенческими сюжетами, красивой графикой, музыкой, привлекательными харизматичными героями, все это должно заставлять продолжать игру как можно больше времени. Феномен «присутствия» (presence) в виртуальной среде часто выражается в иллюзии физического переноса в ее пространство (the sense of being there), в возникновении чувства эмоциональной вовлеченности в события виртуального сценария или даже в феномене идентификации себя с персонажем. Наш мозг воспринимает

ет виртуальные предметы в игре как реальные, разработчики эксплуатируют человеческую потребность к созданию запасов и собирательству (Величковский Б.Б., 2009, 2014). Разработчик игр Foldit, Eterna, Eyewire, Mozak (Roskams J., Popović Z., 2016): «Мы применили множество достаточно эффективных приемов, которые позволяют удерживать людей самых различных психологических типов». Как уже отмечалось, есть исследования, свидетельствующие о негативных последствиях чрезмерного увлечения видеоиграми, о повышении уровня депрессии и склонности тинэйджеров к самоубийству (<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1943-278X.2011.00030.x>) и т.д. [6]. Но многие исследователи справедливо парируют, что эффект, оказываемый разными компьютерными играми на психику, неоднозначен, так как многое зависит от целей разработчиков и комплекса особенностей «игрока». Как пример области применения развивающих, коррекционных компьютерных игр можно напомнить, что для детей дошкольного и младшего школьного возраста ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра (Солдатова, Теславская, 2017). Создаются целевые обучающие и коррекционные компьютерные игры: геймификация в образовательных программах по правилам дорожного движения, по безопасности, изучению английского языка Lingualeo, игровая платформа для детей, знакомящая с разными областями знаний и инженерным творчеством (MinecraftEDU и т.п.) (Dovis S. et al., 2015; Schotland M., Littman K., 2012) [8]. Поэтому для совершенствования образовательного, коррекционно-развивающего процесса (Марголис А. и др., 2018), при каких-либо медицинских проблемах (ЗПМР, ОВЗ, инвалидность и т.д.) необходимо привлекать современные компьютерные технологии. И снова актуализируется далеко не риторический вопрос «Как это грамотно сделать?».

Выводы. Интернет-среда является отражением глобальной тенденции использования информационных технологий во всех сферах деятельности. Поскольку молодое поколение в современном обществе «с пеленок» учится использованию разнообразных гаджетов, является «уверенным пользователем» и со-создателем интернет-коммуникаций, возможно, методологически более правильным можно считать подход, направленный на просвещение, профилактику и создание, если можно так выразиться, «инструкции к применению и правил безопасности» использования разнообразных современных компьютерных- и ИТ (Ермолова, Литвинов, Флорова, 2017), так как дети и молодежь более импульсивны, доверчивы и склонны к новизне и риску (возрастные особенности) (Жукова, Айсмонтас, 2017), и на решение социальных проблем, касающихся улучшения условий жизни (социальные гарантии безопасности (и в Интернете), образования, медицины, работы и т.д.) как предикторов неблагополучия.

Литература

1. *Вайнштейн А.* Интернет-зависимость: диагностика, коморбидность и лечение [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. № 4(33). С. 3. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.07.2018) [На английском, на русском].
2. *Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б.* Сетевое интернет-общение как новая форма организации коммуникативного процесса в современном обществе [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 56–65. doi: 10.17759/jmfr.2017060406
3. *Мальгин В.Л., Меркурьева Ю.А., Краснов И.О.* Нейропсихологические особенности как факторы риска формирования интернет-зависимого поведения у подростков [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. № 4(33). С. 12. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.07.2018).
4. *Обухова Л.Ф., Котляр И.А.* Современный ребенок: шаги к пониманию // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 5–19.
5. *Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н.* Общение в интернете и эмпатия в подростковом и юношеском возрастах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 4. С. 129–141. doi:10.17759/psyedu.2016080413
6. *Якутенок И.* Поймать на крючок по науке. Психологическое обоснование того, почему игры вызывают зависимость [Электронный ресурс] // URL: lenta.ru <https://lenta.ru/columns/2010/08/11/games/> (дата обращения: 07.07.2018).
7. *Dalal P.K., Basu D.* Twenty years of Internet addiction ... Quo Vadis? // Indian Journal of Psychiatry. 2016. 58(1): 6–11. doi:10.4103/0019-5545.174354.
8. Improving Executive Functioning in Children with ADHD: Training Multiple Executive Functions within the Context of a Computer Game. A Randomized Double-Blind Placebo Controlled Trial / Dosis S. et al. // PLoS ONE. 2015. Vol. 10. № 4. P. 1–30. doi:10.1371/journal.pone.0121651
9. Media Use, Face-to-Face Communication, Media Multitasking and Social Well-being Among 8-to-12-Year-Old Girls / Pea R. et al. // Developmental Psychology. 2012, March. Vol. 48, Issue 2. P. 327–336. doi: 10.1037/a0027030.
10. *Pies R.* Should DSM-V Designate «Internet Addiction» a Mental Disorder? // Psychiatry (Edmont). 2009. 6(2). P. 31–7.
11. *Weinstein A., Lejoyeux M.* Internet addiction or excessive internet use // Am J Drug Alcohol Abuse. 2010, Sep. 36(5). P. 277–83.
12. *Wood M.A., Bukowski W.M. & Lis E.* The Digital Self: How Social Media Serves as a Setting that Shapes Youth's Emotional Experiences [Электронный ресурс] // Adolescent Res Rev. 2016. 1: 163. URL: <https://doi.org/10.1007/s40894-015-0014-8>

Синдром Адели как вид невротического состояния у современных подростков

Каптанова А.А., Фокина М.В.

Современные подростки переживают множество глубоких эмоциональных и личностных проблем, среди которых немалое значение имеют те, которые связаны с межличностными отношениями. В старшем подростковом и юношеском возрасте особую значимость имеют темы любви и дружбы с ровесниками. Но, поскольку часто современные подростки имеют невротические черты личности, вызванные неблагоприятными отношениями с родителями и опытом переживания психологических травм, их межличностные взаимоотношения также оказываются психологически болезненными, нездоровыми, невротическими. Одним из вариантов такого невротического состояния отношений, который мы наблюдали на опыте некоторых наших ровесников, является синдром Адели. Важно, что формированию этого синдрома способствуют как ранне-детские факторы, влияющие на формирование личности подростка, так и гендерные факторы: у мужчин и женщин различается частота встречаемости и варианты проявления синдрома.

Идеалы романтической любви, воспеваемые в классическом искусстве, нередко разительно расходятся с действительностью. В реальной жизни любовь не всегда бывает взаимной, крепкой и страстной, и нередко любовные отношения оказываются непрочными и непостоянными. В некоторых случаях любовные взаимоотношения могут даже разрушить жизнь человека. Такая патологическая привязанность в психологии получила название синдрома Адели. Синдром Адели – это страсть к представителю противоположного пола, которая всегда остается безответным чувством. Синдром Адели – это психическое расстройство, состоящее в безответной любовной зависимости, схожей по тяжести с наркозависимостью. Синдром Адели характеризуется тем, что человек уже не может переключиться на другой объект любви и построить с кем-либо нормальные отношения [1].

До научного исследования и описания синдрома Адели подобные состояния принимались за любовную хандру и даже оценивались романтически и в позитивном ключе. Сегодня в психологии синдром Адели понимается как серьезная болезнь, требующая лечения.

Синдром назван по имени Адели Гюго – младшей дочери знаменитого писателя, очень красивой женщины и одаренной пианистки. У Адели было много поклонников, к которым она была равнодушна, пока не влюбилась в некоего Альберта Пинсона, ничего не зная о его характере и привычках. Адель, не пользуясь взаимностью со стороны этого мужчины, переезжала за возлюбленным с места на место, в том чис-

ле совершая абсолютно не подходящие ее положению и воспитанию поступки (например, выкрала драгоценности у собственной матери). Адель распространяла среди знакомых ложную информацию, что состоит в браке с этим мужчиной, что родила от него мертворожденного ребенка, и проч. Конец жизни Адели Гюго связан с окончательным помешательством и помещением в психиатрическую лечебницу.

В современной психологии выделяют следующие факторы формирования патологической привязанности:

1. нехватка родительской любви, особенно от родителей противоположного пола;
2. нездоровая психологическая атмосфера в семье;
3. проблемы самооценки, нездоровое, негативное самоотношение;
4. генетическая склонность к психическим заболеваниям;
5. трагические жизненные события.

В 1994 г. ассоциация психиатров США выделила основные критерии патологической любви:

1. наличие синдрома отмены или ломки из-за недостижимости партнера (психосоматические симптомы, физическое недомогание);
2. избыточная, вызывающая отторжение, навязчивая забота о любимом;
3. потеря самоконтроля поведения;
4. попытки полного контроля жизни и действий объекта нездоровой привязанности;
5. игнорирование собственных жизненных потребностей, не связанных с любовной зависимостью;
6. Суицидальные наклонности при угрозе разрыва патологических отношений.

Также в психологии выделены гендерные различия в проявлении синдрома Адели. Женщины более подвержены этому заболеванию, чем мужчины. У женщин проявляются следующие черты:

1. выбор изначально недоступного объекта привязанности. Стремление «взять неприступную крепость»;
2. жертвенность. Негативные поступки партнера, в том числе – унижающие, оскорбительные, агрессивные – искаженно осознаются как признаки подтверждения наличия отношений;
3. отказ от прежних увлечений и благополучной самореализации;
4. отсутствие дружеских отношений с женщинами как следствие патологической ревности к объекту привязанности;
5. жизнь иллюзиями и фантазиями.

Синдром Адели у мужчин встречается реже, мужчинам в меньшей степени характерно вообще сосредоточенность на одной женщине. При наличии синдрома Адели у мужчин наблюдаются следующие особенности:

1. поиск женщины, способной заменить ему мать (дать избыточную заботу);
2. фетишизм;
3. необычные, странные, вычурные поступки как способ поразить женщину (обычно достигается обратный эффект);
4. пренебрежение своей внешностью и гигиеной;
5. отказ от здоровых сексуальных отношений с другими женщинами [1].

Лечение синдрома Адели чаще всего требует участия профессионального психолога или психотерапевта. Прежде всего, больному стоит осознать, что патологическая любовь – это болезнь, требующая специального лечения. На первых этапах заболевания помочь себе можно самостоятельно, для чего необходимы следующие шаги:

1. избавиться от всех вещей и предметов, ассоциирующихся с объектом нездоровой привязанности;
2. отказаться от встреч и переписок с объектом привязанности;
3. сформировать новый стиль жизни, найти новые увлечения, в том числе это могут быть новые хобби, творческие занятия, домашний питомец;
4. изменить социальное окружение; интенсивно общаться с людьми, которые относятся к больному с истинным принятием и симпатией.
5. при отсутствии позитивных изменений – обязательное обращение к психотерапевту [2].

В целом, рассмотрение синдрома Адели иллюстрирует тот факт, что эмоциональные проблемы, пережитые в детстве, такие как нехватка любви со стороны родителей, нездоровая самооценка и нереализованная потребность в признании, не теряют своей негативной значимости во всей истории развития человека. Эти проблемы никуда не уходят из психики человека – они просто преобразуются, переносятся на другие отношения, на самосознание, – но сохраняют свою остроту и болезненное влияние на развитие личности.

Литература

1. Синдром Адели: статья [Электронный ресурс]. URL: <https://syndrom.guru/raznoe/sindrom-adeli>
2. Лечение синдрома Адели: статья [Электронный ресурс]. URL: <https://medportal.su/sindrom-adeli-prichiny-simptomy-lechenie>

Психологическое благополучие старших подростков с разным уровнем развития эмпатии

Кенджаева Н.А., Кочетова Ю.А.

Проблема взаимосвязи благополучия с другими психологическими качествами личности исследуется достаточно давно, однако и на сегодняшний момент она представляет собой достаточно актуальную

и интересную для изучения проблему. Значительную часть времени человек проводит во взаимодействии в различных коллективах. При этом одним из основных коллективов, в которых наиболее активно взаимодействует и проявляет себя человек, считается место его учебы или работы, где он может в полной мере проявить свои личностные качества, а также навыки и способности.

Особенно актуальным данный вопрос становится в контексте изучения особенностей подросткового возраста, который исследователи характеризуют как особо значимый в развитии личности, в появлении у нее социально активных форм поведения. На формирующемся сознании подростка прежде всего отражаются процессы, происходящие в общественной жизни, и от того, каких принципов, норм и ценностей будет придерживаться молодое поколение, во многом зависит развитие социальной сферы страны в дальнейшем.

На сегодняшний день личностные качества старших подростков, в частности такие, как психологическое благополучие, являются решающими при формировании взаимоотношений в коллективе, влияют на статусное положение школьника в группе сверстников, его психологическое благополучие и успеваемость. Особую роль данная проблематика приобретает в школьных коллективах. При этом не менее важным для межличностных отношений подростков является и уровень развития такого качества, как эмпатия. Как психическое свойство она имеет в подростковом возрасте особую значимость, поскольку выступает неотъемлемой стороной процесса коммуникации, а также чувственной и интеллектуальной сфер, но при этом не сводится ни к одной из них. Эмпатия – важнейший фактор успешной адаптации старших подростков в коллективе, осуществления межличностных взаимоотношений.

В связи с этим существует необходимость определения взаимосвязи между уровнем эмпатии в старшем подростковом возрасте и психологическим благополучием. Исследования по данной теме дадут нам возможность понимания специфики функционирования учебного коллектива и способов его оптимизации.

Теоретической основой исследования особенностей функционирования подросткового этапа и обусловленных этим проблем послужили труды современных авторов: Р.О. Дружинина, М.Г. Кучуговой, Ю.В. Манько, А.Г. Портновой, Р.Ю.В. ащупкиной, Д.И. Фельдштейн, А.М. Югомолова,; проблемам формирования лидерских качеств посвящены работы С.Н. Лукаш, И.А. Панарина, И. Севалкина.

Исследовательская работа велась в ГБОУ «Школа № 152» г. Москвы, возраст испытуемых 14–16 лет.

В процессе исследования использовались следующие психодиагностические методики: «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко; «Опросник эмоциональной эмпатии» А. Мехрабиан, М. Эпштейн; Тест смысложизненные ориентации (методика СДО) Д.А. Леонтьева.

Результаты, полученные нами после проведения исследования по данной теме, подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что уровень развития эмпатии связан с особенностями психологического у детей в старшем подростковом возрасте.

Полученные данные позволяют сделать предварительные выводы о наличии статистически значимых различий особенностей психологического благополучия в старшем подростковом возрасте у детей с повышенным уровнем эмпатии и у детей с низким уровнем эмпатии.

Литература

1. *Дружинин Р.О.* Социальное здоровье личности подростка как категория социальной педагогики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 1. С. 130–137.
2. *Кучугова М.Г.* Психологический анализ самосознания личности подростка // Сборник конф. НИЦ Социосфера. 2013. № 53. С. 16–19.
3. *Фельдштейн Д.И.* Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. СПб.: СПбГУП, 2011.–36 с.

Соотношение персональной и социальной идентичностей у девочек подросткового возраста

Кокотайло К.А.

Личностное развитие на любом жизненном этапе, а в подростковом возрасте особенно, тесно связано и находится в зависимости от тех изменений, которые происходят в обществе. Соответственно, исследование развития личности в социуме требует учета влияния этих трансформаций на все стороны социализации личности. Говоря о социализации подростков, в первую очередь важно остановиться на формировании такой структуры личности, как идентичность, когда подросток открывает для себя свое Я, стремится познать себя, свои сильные и слабые стороны [3, с. 96].

Изучение идентичности в психологической науке активно развивается в концепции Э. Эриксона. Вступая в кризис идентичности, подросток ставит перед собой задачу объединения всех знаний о себе, своих социальных ролей. Показателем удачного завершения кризиса идентичности выступает идентификация всех Я и чувство идентичности; неблагоприятный выход из кризиса приводит к спутанной идентичности, путанице ролей и сомнениям относительно своего места в обществе и своей жизни [3, с. 12].

Целью настоящего эмпирического исследования стало изучение особенностей персональной и социальной идентичностей у девочек подросткового возраста, а также их соотношения.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 200 человек (N=200) – девочки подросткового возраста от 13 до 18 лет (средний возраст – 15,8), обучающиеся в образовательной организации интернатного типа г. Москвы.

Для исследования идентичности, определения ее структуры и содержания нами использовалась *методика «Кто Я»* М. Куна, Т. МакПартленда (модификация и критерии обработки Т.В. Румянцевой) [2, с. 12].

Анализ полученных данных позволил определить степень сформированности и дифференцированности идентичности у девочек, выявить соотношение персональной и социальной идентичностей, раскрыть доминирующие компоненты идентичности.

Таблица 1

Распределение самоописаний по категориям идентичности девочек-подростков

Компоненты идентичности	Количество самоописаний	
	Всего	Средние значения
Рефлексивное Я	689	8,2
Социальное Я	279	3,3
Деятельное Я	120	1,4
Физическое Я	88	1
Коммуникативное Я	72	0,9
Перспективное Я	21	0,3
Материальное Я	23	0,3
Общее количество	1294	15,4

Преобладающими самоописаниями девочек-подростков, принявших участие в исследовании, являются личностные и индивидуальные характеристики, которые отнесены нами к компоненту рефлексивного Я (здесь и далее в скобках указано среднее количество самоописаний, 8,2). Для описания себя девочки используют такие слова и словосочетания, как добрая, веселая, живая, вежливая, ответственная, яркая, внимательная и другие.

На втором месте, по преобладанию, находятся самоописания, демонстрирующие социальный статус девочек-подростков, данный вид самоописаний отнесен нами к социальному компоненту идентичности (3,3). Необходимо отметить, что часть социальных ролей девочек отражает традиционные социальные статусы девочек-подростков. К таким описаниям относят: девочка, дочь, сестра, ученица, гражданин, подруга.

В значительно меньшей степени испытуемые опираются в самоописаниях на деятельное Я (1,4), демонстрирующее включенность человека в ту или иную деятельность, занятие, увлечение (люблю читать, люблю изучать химию, люблю слушать музыку, люблю плавать, люблю

творить, пловец). Физическое Я (1) так же включает небольшое количество самоописаний, характеризующих физические данные, такие как: описание внешности, пристрастий в еде и т.д. Среди самоописаний, представленных у девочек, можно выделить следующие: человек, высокая, русоволосая, молодая. Коммуникативное Я отражается в среднем в количестве одного самоописания на девочку (0,9) и характеризует особенности взаимодействия с другими людьми. К коммуникативному Я нами отнесены следующие описания себя: эмпатийная, умеющая слушать других, понимающая, умеющая общаться.

К числу самых непопулярных самоописаний относятся характеристики пожеланий, намерений, ориентаций на будущее (будущая студентка, будущая жена, будущая мать, будущий врач, будущая волейболистка,), а также оценки своей собственности, обеспеченности и отношение к окружающей среде (имею велосипед, люблю море, имею загородный дом), отнесенные нами к перспективному Я (0,3) и материальному Я (0,3) соответственно.

Далее нами были проранжированы самоописания, занимающие три ведущие позиции (учитывались первые три позиции из 20 ответов), для выявления доминирующих категорий идентичности, значимых для испытуемых. Полученные данные свидетельствуют о том, что доминирующую позицию занимают характеристики рефлексивного Я (68 % выборки), далее характеристики социального Я (22 % выборки). Низший ранг занимают самоописания физического Я (3 % выборки) (рисунок).

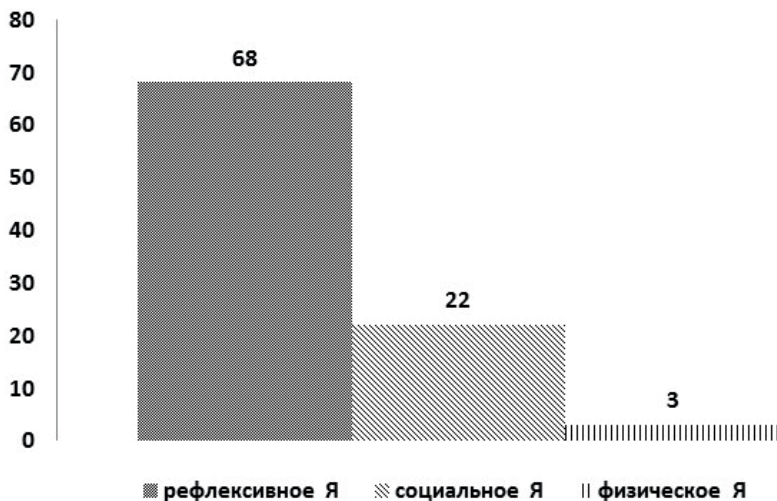


Рис. 1. Доминирующие категории идентичности девочек-подростков (количество самоописаний определенной категории на первых трех рангах, данные представлены в %)

Таким образом, девочки-подростки в качестве самоописаний употребляют чаще субъективные характеристики, что позволяет говорить о преобладании высоких значений личностной идентичности. При этом социальная идентичность также характеризуется высокой значимостью, так как присутствует на первых позициях в самоописаниях всех испытуемых.

Присутствие в ранговых позициях некоторых самоописаний, отмеченных нами к физическому Я, предполагает значимость внешних данных для исследуемых, что является возрастнo-обусловленным интересом в связи с формированием образа Я.

Таким образом, мы констатировали высокий уровень сформированности идентичности у девочек (среднее количество самоописаний 15,4 из 20 возможных) при выраженной доминанте личностных компонентов идентичности (8,2). Данные о соотношении личностных и социальных характеристик самоописаний респондентов (среднее – 8,2 и 3,3 соответственно) свидетельствуют о недифференцированности идентичности. Преобладание личностных самоописаний может являться показателем того, что девочки-подростки именно через рефлексивный канал стремятся продемонстрировать себя и таким способом самореализоваться.

Выводы исследования

Идентичность девочек подросткового возраста характеризуется высоким уровнем сформированности при низком уровне дифференцированности. В самоописаниях девочки доминируют характеристики рефлексивного Я и социального Я.

Самоописания девочек включают небольшое количество характеристик деятельного Я, которые отражают их достижения, увлечения, намерения и интересы. Содержательное наполнение данной категории позволяет сделать вывод об активности и разнонаправленности респондентов.

Небольшое количество самоописаний девочек отнесено к показателю физического Я и характеризует отношение подростков к внешним данным. Стоит отметить преобладание негативной валентности при описании девочками своих внешних данных, что можно объяснить возрастной особенностью отношения к собственному телу.

Самоописания, характеризующие перспективное Я, коммуникативное Я, практически не находят своего отражения в ответах девочек, что выступает показателем отсутствия ориентации на будущее, низкой потребности в общении.

Литература

1. *Марцинковская Т.Д.* Теоретико-эмпирические исследования соотношения процессов социализации и индивидуализации // Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М., 2010.
2. *Марцинковская Т.Д., Авдулова Т.П., Изотова Е.И., Костяк Т.В., Хузеева Г.Р.* Социализация детей и подростков: методический комплекс. М., 2009.
3. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. М., 1996.

Онтогенетические механизмы и особенности пищевого поведения

Константинова Ю.О., Запесоцкая И.В.

Пищевое поведение и связанные с ним поведенческие реакции являются сложно организованным процессом, который начинает формироваться с момента рождения. Еще в раннем возрасте разные процессы начинают интегрироваться в целостную систему, которая включает в себя целый ряд структур и функций организма, начиная от анатомо-физиологических звеньев и заканчивая высшими психическими. Во время приема пищи у ребенка обостряются разные органы чувств: обонятельный, вкусовой, тактильно-кинестетический. Кроме сосательных движений, у младенца в период кормления изменяются различные вегетативные процессы (дыхание, сердечная деятельность, артериальное давление, моторика желудка и т.д.), а так же наблюдаются двигательная активность и изменение внутреннего гомеостаза [2].

Пищевое поведение рассматривается как ценностное отношение к пище и ее приему, как определенный стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, ориентация на образ собственного тела и деятельность по его формированию.

Классификация нарушений пищевого поведения включает следующие расстройства:

- нервная анорексия;
- нервная булимия;
- атипичные нарушения пищевого поведения (или нарушения пищевого поведения, нигде более не классифицируемые);
- расстройство по типу переядания [3].

Существует ряд факторов, которые так или иначе способствуют возникновению и развитию нарушения пищевого поведения. Самые основные и значимые из них представлены в таблице ниже.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует ряд механизмов, ведущих к возникновению нарушения пищевого поведения. Необходимо отметить, что в результате большого количества исследований, проводившихся в данной области, был выявлен ряд факторов, способствующих развитию заболеваний. К ним относятся: генетические факторы, нейробиологические факторы, семейные факторы, личностные факторы, культуральные факторы, возрастной фактор [1].

Целью эмпирического исследования является выявление особенности пищевого поведения в подростковом возрасте.

Задачи исследования:

1. осуществление диагностики особенностей пищевого поведения у подростков;

2. диагностика нарушения пищевого поведения в подростковом возрасте;
3. выявление значимых различий в особенностях пищевого поведения в подростковом и юношеском возрасте.

Объект исследования: особенности пищевого поведения. **Предмет исследования** – особенности пищевого поведения в подростковом возрасте.

Эмпирическая база исследования. В исследовании приняли участие учащиеся 8-го класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла имени А.А. Дейнеки» г. Курска (20 человек), 10-го класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 23 с углубленным изучением английского языка» г. Орла (20 человек), студенты Курского государственного медицинского университета (20 человек).

Исследовательскую выборку составили 20 учеников в возрасте 14–15 лет (35 % – мальчики, 65 % – девочки), 30 учеников в возрасте 16–17 лет (32 % – мальчики, 68 % – девочки), студенты 2-го курса в возрасте 19–20 лет (80 % – девушки, 20 % – юноши).

Методический инструментарий. В качестве методического инструментария были использованы следующие методики:

- Голландский опросник пищевого поведения; (Стриен Т.В., 1987)
- Опросник Eat-26 (отношение к приему пищи) (Ф. Зимбардо, 1979);
- Шкала оценки пищевого поведения (ШОПП). (О.А. Ильчик, С.В. Сивуха, О.А. Скугаревский, С. Суихи, 1986).

Для статистической обработки полученных результатов использовались методы статистической обработки – описательной (нахождение среднего, стандартного отклонения), сравнительной (U-критерий Манна–Уитни) статистики, Excel, Statistica 8.0.

Дизайн исследования. Для решения задач исследования были сформированы две экспериментальные группы, в которые вошли 20 учащиеся 8-го класса, 30 учеников 10-го класса и контрольная группа, которую составили 20 студентов 2-го курса.

Результаты исследования: у учащихся 14–15 лет, согласно результатам «Голландского опросника пищевого поведения», были выявлены следующие типы пищевого поведения: у половины испытуемых наблюдается нормальное пищевое поведение (норма) (47 %), у четверти опрошенных – экстернальное (24 %), у четырех человек – ограничительное (19 %) и всего у двух человек – эмоциогенное (10 %) (рис. 1). Всего в опросе в 8-м классе принимали участие 20 человек.

Согласно полученным результатам исследования, можно сделать вывод о том, что среди учеников 8-го класса не распространена проблема нарушения пищевого поведения. Результаты большинства свидетельствуют об отсутствии подобных заболеваний.

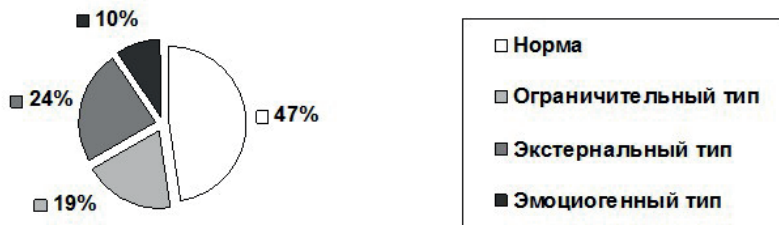


Рис. 1. Типы пищевого поведения у детей 14–15 лет

На рис. 2 представлены результаты учеников 10-го класса. По результатам Голландского опросника пищевого поведения, у учащихся были установлены следующие типы пищевого поведения: нормальное пищевое поведение (норма) обнаружено у трети учащихся (33 %), ограничительное – у 20 %, у четырех человек – экстернальное (20 %), эмоциогенное – у 5 %. Всего в опросе в 10-м классе принимали участие 30 человек.



Рис.2. Типы пищевого поведения у детей 10 класса

Согласно полученным результатам исследования, можно сделать вывод о том, что среди учеников 10-го класса прослеживается яркая тенденция к увеличению степени выраженности нарушения пищевого поведения. По результатам ШОПП, у большинства испытуемых наиболее высокой является шкала перфекционизма, что свидетельствует о неадекватно завышенных ожиданиях в отношении высоких достижений, а также о неспособности прощать себе недостатки. У испытуемых с преобладающим эмоциогенным поведением на высоком уровне оказались шкалы неудовлетворенности собственным телом и булимией, что означает, что определенные части тела воспринимаются как чрезмерно толстые, а также наблюдается побуждение к наличию эпизодов передания и очищения. У испытуемых с выраженным ограничительным поведением высокие показатели по шкалам стремления к худобе, недоверия в межличностных отношениях, интероцептивной некомпетентности являются показателем того, что у многих испытуемых наблюдается чрезмерное беспокойство о весе и систематические попытки похудеть,

чувство отстраненности от контактов с окружающими, дефицит уверенности в отношении распознавания чувства голода и насыщения. У испытуемых с преобладающим экстернальным типом пищевого поведения также наблюдаются высокие показатели по шкале интероцептивной некомпетентности.

В ходе обработки результатов исследования третьей экспериментальной группы (студентов) стало ясно, что только у 10 % (2 из 20 человек) анкетирование не выявило никаких пищевых отклонений, остальные 90 % опрошенной аудитории предрасположены к той или иной группе пищевых отклонений (рис. 3). Этот тревожный показатель дает наглядное представление о существующей картине пищевых нарушений у студентов второго курса высшего учебного заведения.

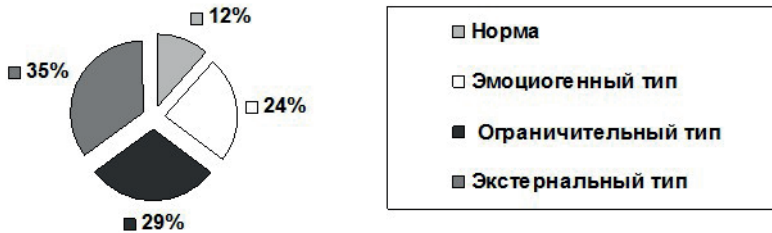


Рис. 3. Типы пищевого поведения у студентов 2-го курса

Можно сделать вывод о том, что среди студентов 2-го курса прослеживается небольшой спад проявлений нарушения пищевого поведения, но все равно результаты, свидетельствующие о предпосылках к развитию нарушения также присутствуют. У испытуемых с преобладающим эмоциогенным поведением на высоком уровне оказались шкалы неудовлетворенности собственным телом и стремления к худобе, это означает, что определенные части тела (бедра, грудь и ягодицы) воспринимаются как чрезмерно толстые, а также чрезмерное беспокойство по поводу веса и систематические попытки похудеть. У испытуемых с выраженным ограничительным поведением обнаружены высокие показатели по шкалам неэффективность, стремление к худобе; это является показателем того, что у многих испытуемых наблюдается ощущение общей неадекватности (имеется в виду чувство одиночества, отсутствие ощущения безопасности) и неспособности контролировать собственную жизнь и также, как и у испытуемых с выраженным эмоциогенным поведением, чрезмерное беспокойство по поводу веса и систематические попытки похудеть. У испытуемых с преобладающим экстернальным типом пищевого поведения наблюдаются высокие показатели по шкале перфекционизма и недоверия в межличностных отношениях; это свидетельствует о неадекватно завышенных ожиданиях в отношении

высоких достижений, неспособности прощать себе недостатки, а также о чувстве отстраненности от контактов с окружающими.

Полученные результаты указывают на то, что среди испытуемых наиболее ярко выражен экстернальный тип поведения. Для такого типа характерно принимать пищу, руководствуясь ее видом и запахом. Важно отметить, что самый высокий балл по данной шкале был выявлен среди студентов. На втором месте по степени выраженности находится ограничительный тип пищевого поведения. Люди, с выраженным ограничительным типом часто сознательно отказываются от лишних приемов пищи, садятся на строгие диеты, считают калории. Именно такой тип поведения встречается у людей, имеющих заболевание анорексия. Эмоциогенный тип пищевого поведения выражен несколько слабее, чем предыдущие, но также есть испытуемые, у которых данный тип пищевого поведения является доминирующим. Это значит, что прием пищи у людей с подобным типом поведения может быть вызван их эмоциональным состоянием: под влиянием стресса, радости, нервозности и т.д. у человека возникает желание заесть переживания.

Сравнив между собой результаты по возрастам, можно сделать вывод о том, что наиболее ярко выражены все виды нарушения пищевого поведения у группы лиц 19–20 лет. Это значит, что наиболее интенсивное развитие нарушения пищевого поведения приходится на возраст 19–21 год.

На основании методики ШОПП были получены следующие результаты. Наиболее высокие показатели практически по всем шкалам были выявлены у подростков 16–17 лет. Самыми значительными оказались шкалы перфекционизма, неудовлетворенности собственным телом и булимии. Можно предположить, что результаты по данным шкалам взаимосвязаны. У подростка в высокой мере выражен перфекционизм, и, видя разницу между своей фигурой и идеальной, подросток начинает заботиться о своем теле, прибегая иногда к таким кардинальным мерам, как вызывание рвоты (булимия). Также можно заметить, что к 19–20 годам выраженность признаков почти по всем шкалам снижается.

Таким образом, полученные результаты могут дать представление о существующей картине пищевых нарушений у учащихся старших классов общеобразовательных школ и студентов второго курса КГМУ. Только 33 % всей опрошенной аудитории не имеют никаких пищевых нарушений, остальные 67 предрасположены к той или иной группе пищевых отклонений. Это тревожный показатель выявляет тенденцию ухудшения состояния здоровья подрастающего поколения и требует внедрения мер профилактики на различных уровнях, а некоторых случаях терапии и медицинского сопровождения.

В заключение можно отметить, что нарушение пищевого поведения на сегодняшний день является крайне серьезной и опасной проблемой

современного общества. Это связано с тем, что в современном мире насчитывается гораздо больше факторов, способствующих развитию данного заболевания, причем они носят как биологический и генетический, так и социальный характер. Многие из причин являются искусственно вызванными. Человек может самостоятельно способствовать возникновению и развитию болезни расстройства питания из-за каких-либо нерешенных проблем, возникших комплексов и массы других причин.

Проведенное исследование показало, что лишь у трети опрошенной аудитории отсутствуют пищевые нарушения, остальные опрошенные оказались предрасположены к той или иной группе пищевых отклонений. Такой неутешительный показатель свидетельствует о тенденции к усугублению состояния здоровья подрастающего поколения. Данная ситуация требует внедрения мер профилактики на различных уровнях, а в некоторых случаях терапии и медицинского сопровождения.

Литература

1. Дурнева М.Ю., Мешикова Т.А. Влияние социокультурных стандартов привлекательности на формирование отношения к телу у девушек подросткового возраста. М.: Психологическая наука и образование, 2013. 246 с.
2. Менделевич В.Д. Пищевые зависимости, аддикции – нервная анорексия, нервная булимия. СПб.: Речь, 2007. 225 с.
3. Скугаревский О.А. Нарушения пищевого поведения: клиника – биологический подход // Медицинский журнал. 2002. № 1(1). С. 82–87.

Детско-родительские отношения и мотивы выбора профессии у старшеклассников

Комолов О.Е.

Одним из аспектов формирования профессионального самоопределения у старшеклассников являются мотивы выбора профессии. Во многом они определяются характером отношений с родителями, и прежде всего эмоциональной составляющей этих отношений: принятие ребенка, проявление к нему чувства эмпатии или внутреннее отвержение ребенка. В научных исследованиях данный аспект не нашел еще своего должного отражения [2].

Мы предположили, что существует взаимосвязь между мотивами выбора профессии старшеклассниками и их восприятием детско-родительских отношений. Данный аспект проблемы профессионального самоопределения изучался нами в рамках магистерского диссертационного исследования «Взаимосвязь профессионального самоопределения и детско-родительских отношений у старшеклассников».

В исследовании приняли участие 80 старшеклассников в возрасте 15–17 лет, посещающие Городской психолого-педагогический центр

Департамента образования города Москвы. Были использованы тест «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой и опросник О.А. Карabanовой и П. Трояновской «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП). В этой статье представлены данные по эмоциональному блоку методики ДРОП.

Результаты исследования восприятия старшеклассниками детско-родительских отношений представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Среднее значение показателей восприятия
детско-родительских отношений старшеклассниками**

Родители	Принятие	Эмпатия	Эмоциональная дистанция
Мать	24,6±4,52	22,91±4,41	14,25±5,39
Отец	17,74±12,58	16,59 ±11,88	13,01±9,35

Как мы видим из данной таблицы, среднее значение выраженности принятия, эмпатии и эмоциональной дистанции при оценке старшеклассниками своих матерей выше, чем при оценке отцов. Средние групповые показатели принятия ($M=24,6$ балла) и эмпатии ($M=22,9$ балла) для матерей соответствуют возрастным нормам для старшеклассников (норма: 24–28 баллов и 21–25 баллов соответственно). Средний показатель эмоциональной дистанции для матерей оказался ниже возрастной нормы: $M=14,25$ балла (норма: 17–23). В то же время, все три показателя для отцов ниже возрастных норм для подростков (22–27, 19–24 и 18–22). Стандартное отклонение по всем трем показателям для отцов существенно выше, что свидетельствует о большей вариативности этих признаков. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что понимание матерью чувств и состояний своего ребенка, а также демонстрация матерью любви и внимания по отношению к своему ребенку в среднем выражены существенно сильнее, чем аналогичные отцовские функции, у которых при этом чаще встречаются крайние (очень высокие и очень низкие) показатели. При этом качество эмоциональной связи у подростка, как с матерью, так и с отцом, не соответствует нормам и характеризуется высокой эмоциональной дистанцией [3].

Результаты исследования мотивов выбора профессии старшеклассниками представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Среднее значение мотивов выбора
профессии у старшеклассников**

	Внутренние мотивы		Внешние мотивы	
	Индивидуально значимые	Социально значимые	Положительные	Отрицательные
Среднее по группе	19,11±2,79	18,66±2,55	13,43±2,79	12,89±2,63

Анализ средних значений выраженности мотивов выбора профессии показывает, что в целом в группе наиболее выражены внутренние мотивы: индивидуально значимые ($M=19,11$ балла) и социально значимые ($M=18,66$). Это означает, что для учащихся наибольшее значение при выборе профессии имеют удовлетворение, которое приносит работа в силу ее творческого характера, возможность общения, руководства другими людьми и другие аналогичные факторы; также для учащихся наибольшее значение при выборе профессии имеет ее общественная значимость.

Выраженность внешних мотивов гораздо ниже. Показатель по внешним положительным мотивам составляет $M=13,43$ балла. Это означает, что для учащихся при выборе профессии имеют значение материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, т.е. стимулы, ради которых учащийся считает нужным приложить свои усилия. Показатель по внешним отрицательным мотивам является наименьшим и составляет $M=12,89$ балла. Это означает, что менее всего при выборе профессии старшеклассники подвержены воздействиям на личность путем давления, наказаний, критики, осуждения и других санкций негативного характера.

В целом, мы можем утверждать, что респонденты нашей выборки при выборе профессии в наибольшей степени руководствуются внутренними мотивами, что, по мнению исследователей, наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности трудом и его производительности.

Результаты изучения взаимосвязи между восприятием старшеклассниками эмоциональных характеристик детско-родительских отношений и их мотивами при выборе профессии представлены в табл 3.

Таблица 3
Значимые корреляционные связи восприятия
детско-родительских отношений старшеклассниками
и их мотивов выбора профессии

Детско-родительские отношения	Мать		Отец
	Внутренние	Внешние	Внешние
	социально значимые мотивы	положительные мотивы	отрицательные мотивы
Принятие		0,254*	-0,258*
Эмпатия		0,257*	-0,233*
Эмоциональная дистанция	-0,220*	0,490**	-0,271*

Примечание: «*» – корреляции значимы на уровнях $p < 0,05$; «**» – корреляции значимы на уровнях $p < 0,01$.

Анализ результатов показывает, что отношения ребенка с матерью более важны для формирования мотивов выбора профессии у старшеклассников, чем отношения с отцом.

Анализ выявил прямые статистически значимые взаимосвязи между показателями принятия ($r=0,254$ при $p<0,05$), эмпатии ($r=0,257$ при $p<0,05$) и эмоциональной дистанции ($r=0,490$ при $p<0,01$) со стороны матерей с внешними положительными мотивами у старшеклассников. Это означает, что чем меньше эмоциональная дистанция с ребенком и чем сильнее выражены понимание матерью чувств и переживаний своего ребенка, тем сильнее для ребенка выражены стимулы, ради которых он считает нужным приложить свои усилия: материальное стимулирование, одобрение коллектива, престиж. Уменьшение эмоциональной дистанции с матерью, при увеличении принятия и эмпатии с ее стороны способствует тому, что ребенок начинает ценить общественную значимость выбираемой профессии, ее объективную пользу для общества.

Также в блоке шкал, описывающих детско-родительские отношения с матерями, имеется обратная статистически значимая взаимосвязь между показателями эмоциональной дистанции и внутренних социально значимых мотивов ($r=-0,220$ при $p<0,05$). Это означает, что чем меньше эмоциональная дистанция с ребенком, тем слабее для ребенка выражены стимулы, связанные с общественной значимостью профессии.

В блоке шкал, описывающих детско-родительские отношения с отцами, были выявлены обратные статистически значимые взаимосвязи между показателями принятия ($r=-0,258$ при $p<0,05$), эмпатии ($r=-0,233$ при $p<0,05$) и эмоциональной дистанции ($r=-0,271$ при $p<0,01$) с внешними отрицательными мотивами. Это означает, что чем меньше эмоциональная дистанция отца с ребенком и чем сильнее выражены понимание отцом чувств и переживаний своего ребенка, тем меньше отец воздействует на личность ребенка путем давления, наказаний, критики, осуждения и других санкций негативного характера.

Возможно, полученный результат связан с тем, что качество эмоциональной связи ребенка с матерью во многом обуславливает его эмоциональное благополучие, что способствует формированию у него материальных стимулов. По мнению ряда исследователей, эмоционально близкие отношения с ребенком, принятие его личностных и поведенческих проявлений, доверительность в отношениях, которые преобладают в детско-родительском взаимодействии по сравнению с требовательностью и контролирующими функциями, предъявляемыми к ребенку, формируют уверенность в профессиональном выборе, позицию независимости от мнения других, способность самостоятельно принимать решения в ситуации профессионального выбора. И наиболее значимыми в данном возрасте для старшеклассников оказываются именно материальные мотивы.

В нашем обществе эмоциональная, духовная функции семьи чаще всего являются неформальной сферой ответственности матерей. Сознательная свою ответственность, матери показывают детям наибольшее зна-

чение таких факторов будущей профессии, как заработок, стремление к престижу и т.д. При этом внутреннее осознание ребенком значимости выбираемой профессии ослабевает. В то же время проявление агрессии к ребенку со стороны отца приводит к тому, что ребенок выбирает профессию исключительно из-за страха наказания, что зачастую неадекватно отражается на его профессиональном выборе.

Как показывают анализ научной литературы, собственная практика автора с подростками в рамках профориентационной деятельности, выбор профессии является сегодня проблемной сферой жизни старшеклассников. Так, из обращений подростков в благотворительный фонд «Твоя территория», который дистанционно помогает ребятам в трудных жизненных ситуациях, следует, что, несмотря на то, что их волнует больше всего проблема отношений со сверстниками, вторая по значимости проблема – это переживания, связанные с представлениями о себе. В них прослеживается внутренняя тревога относительно наличия тех или иных способностей, личностных качеств, необходимых в той или иной профессии [1].

Перспективу дальнейшего исследования мы видим в изучении специфики профессионального самоопределения старшеклассников из семей с разными социальным статусом.

Литература

1. *Гурова Е.В., Гусева Н.А.* Психологические проблемы современных подростков // Высшее образование для XXI века: проблемы воспитания XIV: Международная научная конференция. М.: МосГУ, 2017. С. 253–259.
2. *Карабанова О.А.* Детско-родительские отношения как фактор профессионального самоопределения личности в подростковом и юношеском возрасте // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2016. № 3. С. 54–62.
3. *Комолов О.Е.* Роль эмоциональных отношений с родителями в становлении профессиональной идентичности у старшеклассников // Сборник статей по материалам Всероссийская конференция «Психологическая помощь социально-незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение)». М.: МГПУ, 2018. С. 251–256.

Эмоциональный интеллект современных подростков и подходы к его изучению в условиях информационного общества

Кочетова Ю.А., Климакова М.В.

Рост интереса к изучению эмоционального интеллекта связан как с множеством вопросов в концептуальном поле данного феномена, так и

с потребностями прикладных исследований. Проблема эмоционального интеллекта рассматривается как зарубежными (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Орме, Д. Слайтер, Х. Вейсингер, Р. Стернберг, Дж. Блок), так и отечественными (Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, О.И. Власова, Г.В. Юсупова, М.А. Манойлова, Т.П. Березовская, А.П. Лобанов, А.С. Петровская) учеными. Впервые понятие «эмоциональный интеллект» использовали П. Сэловей и Дж. Майер в своей статье «Эмоциональный интеллект», изданной в 1990 г., где определили его как группу ментальных способностей, обеспечивающих осознание и понимание собственных эмоций и эмоций окружающих людей [1].

В последние годы интерес к исследованию таких актуальных на сегодняшний день тем, как информационные технологии, Интернет, в том числе социальные сети, интернет-зависимость, кибербуллинг, в контексте эмоционального интеллекта растет. По выражению К.Н. Поливановой, «... сервисы социальных медиа как новое социальное явление могут быть описаны и исследованы в разных научных контекстах... они представляют собой новое пространство общения подростков (становясь субстратом ведущей деятельности)» [2]. Одним из таких контекстов и является эмоциональный интеллект. Исследователи подчеркивают, что эмоции являются основной мотивационной системой человеческого поведения, ключевым компонентом человеческого опыта при взаимодействии, в социальном плане, с другими людьми (Hornung O., Dittes S., Smolnik S., 2018).

Растет количество исследований о влиянии новых технологий на психическое здоровье и о том, как их неадекватное использование может вызывать симптомы психологического расстройства и другие нарушения. Исследователями в разное время был обнаружен целый ряд взаимосвязей между эмоциональным состоянием, эмоциональным интеллектом и неадаптивным использованием Интернета и различных технологий. Так, например, Унг, Ли и Чанг (2003) обнаружили, что использование Интернета связано с различными психологическими проблемами: существует связь между степенью интернет-зависимости и негативными психологическими состояниями, такими как одиночество, депрессия и навязчивые состояния (Jung, Lee, Zhang, 2003). В свою очередь Нимз, Гриффитс и Баниард обнаружили связь между патологическим использованием Интернета и самооценкой (Niemz K., Griffiths M., Banyard P., 2005). В исследованиях Блэка, Бельзара и Шлоссера выявилась связь между неконтролируемым использованием компьютеров и различными психическими симптомами, а также общим эмоциональным расстройством (Black D.W., Belsare G., Schlosser S., 1999).

Также были получены данные о том, что чрезмерная поглощенность Интернетом связана с одиночеством и с низким уровнем развития эмоционального интеллекта (Engelberg E., Sjöberg L., 2004),

а неадаптивное использование Интернета связано с психологическим дистрессом (Beranuy M. et al.). Было выявлено, что высокий уровень эмоционального интеллекта связан с адаптивным использованием мобильных телефонов; особенно способность поддерживать определенные эмоциональные переживания и регулировать негативные переживания связана с более адаптивным использованием, тогда как «внимание к эмоциям» связано с более неадаптивным использованием Интернета и мобильного телефона (Beranuy M. et al.).

При этом женщины демонстрируют более негативные последствия неадаптивного использования гаджетов, нежели мужчины. Вероятно, женщины используют мобильный телефон в основном для того, чтобы установить и поддерживать социальные отношения, в то время как мужчины предпочитают использовать его в профессиональной сфере и сфере развлечений (Bianchi, Phillips, 2005; Ling, 2002; Mante&Piris, 2002). Девушки более склонны к психологическому дистрессу, связанному с мобильным телефоном, вероятно, по причине того, что они имеют дело с большими эмоциональными нагрузками, которые, как правило, влияют на понимание и управление эмоциями (Beranuy M. et al.).

Также интересные данные были получены в области эмоционального интеллекта и интернет-зависимости. Низкий уровень эмоционального интеллекта является показателем поведения, связанного с зависимостью (азартные игры, использование Интернета для видеоигр и пр.) (Parker J.D.A., Taylor R.N., Eastabrook J.M., Schell S.L., Wood L.M., 2008).

Еще одним негативным последствием неадаптивного использования новых технологий, к которому приковано внимание исследователей, является новый вид травли – кибербуллинг, который определяют как любое преднамеренное действие или поведение с намерением причинить вред другим, используя электронные девайсы, т.е. через Интернет, сотовые телефоны, SMS, Bluetooth, блоги и т.д. [3].

В исследованиях буллинга традиционно считалось, что агрессоры имеют более низкий уровень развития эмоционального интеллекта. Однако в последних исследованиях обнаруживается, что агрессоры, наоборот, имеют более высокий уровень эмоционального интеллекта. Это облегчает им процесс выявления слабых сторон жертвы. Агрессоры обладают высокой расчетливостью, что позволяет им контролировать других посредством нарциссического поведения (Barlow, 2009). Эмоциональный интеллект жертв буллинга, напротив, снижен, что приводит к неоднократным злоупотреблениям ими, поскольку низкий уровень развития эмоционального интеллекта приводит к недооценке или ошибочной оценке происходящего и, следовательно, к выбору неадаптивных реакций и к трудностям в регуляции собственного поведения [3].

Несмотря на обозначенные выше факторы, использование социальных сетей для личных и профессиональных нужд, как правило, обладает

большим количеством преимуществ, например, возможность использовать социальные сети как источник информации, как платформу для установления личных и профессиональных связей, как платформу для профессионального роста и как среду для общения со сверстниками.

Исследователи выделяют также и недостатки во время использования социальных сетей – такие явления, как социальная перегрузка и страх отказа в групповом принятии. Майер в исследовании 2012 г. утверждает, что люди испытывают стресс из-за социальной перегрузки при использовании социальных сетей, таких как Facebook: высокий уровень развития эмоционального интеллекта связан с более высокими развитыми навыками лидерства, которые, в свою очередь, связаны с меньшим страхом перед осуждением группой или отказом в групповом принятии. Социальное признание как предпосылка для высокого уровня развития лидерских навыков приводит к более широкому и качественному использованию социальных сетей. Поэтому люди с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта могут чаще использовать социальные сети и более эффективно пользоваться информацией из них [3]. Наконец, «... поиск информации через социальные сети является позитивным и значимым показателем социального капитала людей». (Gil de Zúñiga et al., 2012).

Таким образом, исследования информационных технологий, Интернета, в частности, социальных сетей, интернет-зависимости, кибербуллинга, в контексте эмоционального интеллекта являются крайне актуальными и имеют высокую практическую и социальную значимость.

Литература

1. *Кочетова Ю.А., Климакова М.В.* Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9 № 4 С. 65–74.
2. *Поливанова К.Н., Королева Д.О.* Социальные сети как новая практика развития городских подростков // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 1. С. 173–182.
3. *Razjouyan K. et al.* The relationship between emotional intelligence and the different roles in cyberbullying among high school students in Tehran // Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences. 2018. Т. 12. № 3. С. 11560–11560.

Тренинг как способ развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте

Кочетова Ю.А., Косенко И.В.

На современном этапе развития отечественной психологической науки одним из наиболее актуальных вопросов является изучение фе-

номена «эмоциональный интеллект». Термин «эмоциональный интеллект» был введен в психологию в 90-е гг. XX в. Дж. Мейером и П. Сэловеем, однако взаимодействие когнитивных и эмоциональных процессов находится в центре внимания ученых уже давно.

Открытие феномена «эмоциональный интеллект» явилось результатом развития представлений о природе когнитивных и аффективных процессов и их взаимосвязи. Важнейшими достижениями в этом плане явились обогащение представлений об эмоциях, расширение представлений об интеллекте, а также интеграционный процесс в исследованиях эмоций и интеллекта.

На современном этапе сформировалось несколько моделей эмоционального интеллекта: Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо; К. Изарда; Д. Гоулмана; Р. Бар-Она, Р. Купера. С момента появления данного конструкта как предмета научных исследований было стремление применить его на практике, для чего велись разработки программ развития ЭИ как у детей, так и у взрослых. При этом ни у одной из представленных на данном рынке программ нет четкого научного обоснования утверждений о возможности развития эмоционального интеллекта.

Таким образом, назрела острая необходимость в строгих эмпирических исследованиях, которые позволили бы обосновать возможность развития ЭИ. Необходимость «эмоционального обучения» современных учащихся, наравне с традиционными предметами школьной программы, отмечают исследователи в области психологии образования. В широком смысле это специальным образом организованный процесс, который помогает учащимся развивать важные для жизни способности и навыки, включающие понимание своих эмоций и эмоций других людей, управление своими эмоциями и эмоциями других людей, умение справляться со стрессами, связанными со школьной коммуникацией, установление надежных отношений с другими людьми, умение использовать свой опыт (в том числе эмоциональный) при принятии решений и пр.

Концептуальная основа проведенного исследования – теоретическая модель структуры эмоционального интеллекта Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо.

Гипотезой исследования выступило предположение о возможности развития эмоционального интеллекта в ходе целенаправленного обучающего воздействия в форме социально-психологического тренинга на базе специально разработанной программы.

Объект исследования – эмоциональный интеллект.

Предмет исследования – тренинг как метод развития эмоционального интеллекта.

Для проверки данной гипотезы нами планируется организовать и провести формирующий эксперимент, для чего будет составлена программа социально-психологического тренинга, направленного на раз-

вите эмоционального интеллекта. Необходимо будет сформировать две группы испытуемых, в состав которой войдут подростки 13–16 лет, обучающиеся общеобразовательных школ города Москвы.

Проверку эффективности тренингового воздействия планируется проводить в несколько этапов. На первом этапе будут сопоставлены исходные показатели эмоционального интеллекта участников контрольной и экспериментальной групп. На втором этапе будут сравниваться показатели эмоционального интеллекта испытуемых в обеих группах.

Настоящее исследование имеет высокую практическую значимость, поскольку результаты, полученные в ходе исследования, будут полезными для работы практических психологов. Подтверждение гипотезы открывает реальную возможность оптимизации взаимоотношений и деятельности людей через более глубокое осознание эмоциональных процессов и состояний, возникающих в процессе межличностного взаимодействия.

Развитие эмоционального интеллекта является значимым фактором повышения психологической культуры общества в целом и решения многих проблем общественного развития.

Литература

1. *Андреева И.Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008. 478 с.
3. *Кочетова Ю.А., Климакова М.В.*, Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 4. С. 65–74.
4. *Хлевная Е.А., Штроо В.А., Киселева Т.С.* Экспериментальное исследование возможности развития эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55566.shtml (дата обращения: 15.01.2019).

Проявления жизнестойкости и психологического благополучия в юношеском возрасте

Кочетова Ю.А., Мироньчева С.В.

Проблема психологического благополучия – одна из фундаментальных в психологии, и интерес к ней сохраняется на протяжении всей истории психологической науки. В последнее время данная проблема все чаще становится предметом исследования психологов, так как все чаще стал задаваться вопрос: что влияет на внутреннее равновесие личности, из чего оно складывается, какова эмоциональная составляющая и как можно помочь личности в решении проблемы благополучия? Психологическое благополучие – это психологический феномен, олицетворяющий стремление человека к внутреннему равновесию, комфорту, ощущению счастья [1].

К основным показателям психологического благополучия относятся: способность следовать своим убеждениям; позитивная оценка себя и своей жизни; способность управлять своей жизнью (компетентность); наличие целей (направленность и смысл); жизнестойкость; личностный рост как чувство непрекращающегося развития и самореализации (Ширинская Н.Е.).

В современном обществе особенно востребованным становится изучение психологического благополучия в юношеском возрасте, так как период юности составляет часть развернутого переходного этапа от детства к взрослости, точнее, от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни.

В юношеском возрасте помимо завершения процессов физического созревания человека запускаются процессы самосознания, самоопределения, формируются ценностные ориентиры, общественная позиция. Происходит усложнение жизнедеятельности: расширяется диапазон социальных ролей и интересов, появляется все больше взрослых ролей с соответствующей им мерой самостоятельности и ответственности. В юношеском возрасте в большей степени утверждается направленность личности. И особую роль на данном этапе играет один из основных показателей психологического благополучия – жизнестойкость. Данное понятие было введено Сьюзен Кобэйса и Сальвадоре Мадди во второй половине XX в. Жизнестойкость включает в себя три компонента: вовлеченность (позволяет индивиду ощущать себя полноценным участником собственной жизни); контроль (поиск путей влияния на стрессовую ситуацию и преодоление трудностей); принятие риска (открытость вызовам жизни, что способствует постоянному развитию личности, приобретению нового опыта) [3].

В отечественной литературе существует очень незначительное количество публикаций на эту тему. А все существующие труды С.Р. Мадди были проанализированы и адаптированы Д.А. Леонтьевым. По словам Д.А. Леонтьева, жизнестойкость характеризует «... меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности» [2, с. 6].

Таким образом, актуальность исследования проявления психологического благополучия и жизнестойкости в юношеском возрасте определяется ее высокой значимостью для решения важнейших вопросов конструктивного развития и функционирования личности.

Теоретической и методологической основой исследования послужил анализ различных аспектов психологического благополучия в отечественной психологии (Бахарева Н.К., Созонтова А.Е., Фесенко П.П.), работ о личностном потенциале (Леонтьева Д.А., Осина Е.Н.); анализ развития личности в юношеском возрасте (Выготский Л.С., Эльконин Д.Б., Дольто Ф., Дубровина И.В., Кон И.С. Леонтьев Д.А., Маслоу А., Эриксон

Э. и др.); изучение понятия «жизнестойкость», особенностей проявления жизнестойкости в юношеском возрасте (Мадди С., Леонтьев Д.А.).

Целью данного исследования было выявить наличие связи психологического благополучия и особенностей проявлений жизнестойкости в юношеском возрасте. Эмпирическое исследование проводилось в ФГБОУ МГППУ города Москвы среди бакалавров 1-го и 2-го курсов.

В процессе исследования использовались следующие психодиагностические методики: «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф); Тест жизнестойкости; методика С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева; тест «Смыслоразностные ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева. Опрос был проведен дистанционно.

Результаты, полученные нами в исследовании по данной теме, подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что существует связь психологического благополучия и жизнестойкости в юношеском возрасте.

Литература

1. *Обухова Л.Ф.*, Возрастная психология: учебник для вузов. М., 2006.
2. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М., 2006.
3. *Мадди Сальвадоре Р.* Теории личности: сравнительный анализ: пер. с англ. СПб., 2002.

Исследование манипулятивного поведения в подростковом возрасте и периоде ранней взрослости в условиях ограниченной ответственности интернет-среды

*Краснов В.С.,
Коробкин Н.Э.,
Кузнецова А.А.*

В психологии предпринимались попытки рассмотреть проблему компьютерных игр. В настоящее время ученых преимущественно интересуют мотивы, лежащие в основе игровой компьютерной деятельности, и ее последствия [3]. В данной работе компьютерные игры являются опосредующим звеном, так как стимульным материалом выступили именно игровые предметы. Для каждого испытуемого эти предметы были значимы как со стороны их стоимости, так и со стороны их предназначения.

В беседе с подростками проявлялся нигилизм, характерный для данного возрастного периода, что подтверждается множественными исследованиями. Например, в одной из работ Т.И. Мироновой было выявлено, что независимо от полового диморфизма основными причинами, детерминирующими делинквентный нигилизм, являются необдуманность детско-молодежными группами своих действий и их последствий (40 % случаев) и нужда (34–38 % случаев) [2]. По словам П. Вайль, в Интернете начинается новый способ общения, который называется «легким обществом» – особая форма отношений, которые ничего не требуют и вообще не имеют последствий [1].

Гипотеза исследования: условия ограниченной ответственности интернет-среды влияют на специфику манипулятивного поведения в подростковом возрасте и периоде ранней зрелости. **Объект:** манипулятивное поведение. **Предмет:** манипулятивное поведение под влиянием интернет-среды в подростковом возрасте и периоде ранней зрелости.

Организация и методы исследования.

Исследование проводилось в среде компьютерных онлайн-игр в период с 06.08.2018 по 17.11.2018. В нем приняли участие 50 испытуемых в возрасте от 12 до 25 лет. Формирование исследовательских групп производилось на основе возрастных характеристик испытуемых. В первую экспериментальную группу (Э1) вошли 25 испытуемых в возрасте от 12 до 17 лет (24 – мужского пола и 1 – женского пола, средний возраст – 15 ± 1 год). Вторую экспериментальную группу (Э2) составили 25 испытуемых в возрасте от 20 до 25 лет (только мужского пола, средний возраст 23 ± 1 год). Исследование осуществлялось только в индивидуальной форме. Критерием включения испытуемых в программу исследования являлось наличие на их счету в той или иной платежной системе необходимых денежных средств для совершения процедуры купли-продажи игровых предметов. Так как исследование носит социально-психологический характер, испытуемые были информированы о целях и задачах настоящего эксперимента в конце исследования.

Организация исследования осуществлялась последовательно в три этапа. На первом этапе испытуемые подбирались случайным образом. Каждому из них предлагалось выбрать и купить любой игровой предмет по скидке (более 50 % от суммы предмета, данные предметы по таким низким ценам на торговых игровых площадках отсутствовали), следовательно, каждый участник эксперимента попадал в условие высокой заведомо установленной выгоды. Перед переходом ко второму этапу исследования испытуемый был кратко опрошен о его участии и отношении к обманам в Интернете.

Второй этап исследования включал в себя процедуру купли-продажи, которая производилась посредством нескольких интернет-мессенджеров (Skype, TeamSpeak). В качестве способа оплаты предлагались следующие стратегии: 1) испытуемый первым переводит деньги, затем специалист передает игровой предмет; 2) специалист первым передает предмет, затем испытуемый переводит за него деньги. Эксперимент был построен таким образом, что каждый участник получал возможность повысить свой доход, выбрав второй способ оплаты; при этом после передачи ему предмета он имел возможность не переводить деньги, а завершить отношения с последним. Игровые предметы передавались в качестве подарка, поэтому повлиять на аннулирование сделки специалист не мог, о чем также знал сам испытуемый. Таким образом, вторая часть исследования направлена на анализ поведенче-

ских реакций испытуемых в условиях ограниченной ответственности, когда они, понимая собственную актуальную выгоду, могут решиться на обман другого человека с целью еще большего увеличения своей прибыли, не заплатив за игровые предметы.

Третья часть исследования включала в себя проведение краткой беседы с каждым испытуемым после процедуры купли-продажи, целью являлось определение мотивов и стратегии поведения испытуемых в ходе эксперимента.

Результаты исследования.

В результате первичной беседы, проведенной с испытуемыми перед основной частью эксперимента для определения их отношения к манипулированию и обманам в среде онлайн-игр, не было выявлено статистически значимых различий между ответами участников обеих групп. Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что испытуемые либо в действительности негативно относятся к обманам и воровству в Интернете, либо стараются скрыть факты своего участия в данных эпизодах и свое истинное отношение, так как потенциально понимают возможную выгоду от последующей сделки и стараются предстать в лучшем свете. В данном случае для нас были значимы не столько их ответы, сколько те эмоциональные реакции, которые сопутствовали этим ответам.

Результаты проведенного эксперимента представлены в табл. 1. Отсутствие статистически значимых различий ($\phi^*=0,972$; $p=0,260$) в данном случае свидетельствует о том, что показатель возраста испытуемого не влияет на тенденцию к манипуляции и обману в процессе купли-продажи игровых предметов высокой стоимости. В обеих экспериментальных группах количество участников, которые постарались ввести экспериментатора в заблуждение, превышало количество добросовестных испытуемых в два–три раза. При этом значимым является анализ условий прохождения эксперимента со стороны второй экспериментальной группы, так как при выборе одного из двух заданных способов оплаты многие предлагали свой вариант, о котором речь пойдет ниже.

Таблица 1

Результаты эксперимента, направленного на исследование манипулирования со стороны участников обеих экспериментальных групп (ϕ^* -критерий Фишера, $p \leq 0,05$)

Группа	Результаты эксперимента				
	Обманули	Процент	Не обманули	Процент	Всего
Э1	17	68 %	8	32 %	25 (100 %)
Э2	20	80 %	5	20 %	25 (100 %)

Таким образом, на основе вышеуказанных результатов можно сделать вывод о том, что высокие показатели манипулирования в обеих экспериментальных группах в условиях ограниченной ответственности

в Интернете не имели прямой зависимости от возраста участников. Данные показатели обусловлены спецификой самого эксперимента, так как в его основе изначально заложена идея повышенного доверия со стороны экспериментатора, толкающая испытуемых к обману.

Рассматривая поведение испытуемых второй экспериментальной группы, важным является их стратегия навязывания экспериментатору собственного способа оплаты игровых предметов. Данные показатели представлены в табл. 2. Был выявлен достоверный уровень значимости ($\varphi^*=2,334$; $p=0,040$) при сравнении частоты встречаемости предложенных и собственных способов оплаты, который свидетельствует о том, что доля лиц, у которых наблюдается инициатива собственного способа передачи и оплаты предметов с большей вероятностью стараются обмануть экспериментатора. Чаще всего наблюдалась следующая стратегия манипулирования. После того как участник эксперимента передавал половину необходимой суммы экспериментатору, он требовал передачи предмета с последующей доплатой. Как только предмет был передан, участник не проявлял интереса к передаче остаточной суммы.

Таблица 2

Распределение испытуемых второй экспериментальной группы в зависимости от способа оплаты игровых предметов (φ^* -критерий Фишера, $p \leq 0,05$)

Группа	Результаты эксперимента				
	Заданный	Процент	Собственный	Процент	Всего
Э2, без манипуляции	4	80 %	1	20 %	5 (100 %)
Э2, манипулировали	8	25 %	12	75 %	20 (100 %)

Данного феномена не наблюдается в первой экспериментальной группе с испытуемыми подросткового возраста. Они, в свою очередь, стараются использовать только второй способ оплаты, когда экспериментатор первым пересылает игровые предметы, ссылаясь на высокий уровень риска при покупке дорогих игровых предметов. Таким образом, эти результаты свидетельствуют о различии в стратегии испытуемых разных возрастных групп при прохождении данного эксперимента. Подростки стараются соблюдать правила экспериментатора и использовать его доверчивость, пытаются вербально убедить его в чистоте своих намерений. Участники второй экспериментальной группы пытаются склонить к себе экспериментатора, идя на риск безответной оплаты, так как понимают свой потенциальный выигрыш от обмана.

Далее, с нашей точки зрения, важным является обработка результатов опросов, которые были проведены с участниками эксперимента обеих экспериментальных групп. На основе всех бесед был сделан

вывод о доминировании двух основных типов отношения испытуемых к проблеме обмана и манипуляции в Интернете: 1) Нейтральное отношение – низкий эмоциональный отклик, участники эксперимента спокойно вели диалог и не выражали высокоинтенсивных реакций; 2) Высокоэмоциональное отношение – высокая интенсивность эмоциональных реакций. Зачастую последние проявлялись в агрессии по отношению к экспериментатору, испытуемые пытались уличить его в обмане и отвести от себя подозрения. Количество типов было минимизировано для простоты статистической обработки и интерпретации результатов. Количественные показатели выделенных реакций в экспериментальных группах представлены в табл. 3.

Таблица 3

Типы отношения испытуемых к проблеме обмана и манипуляций в Интернете (ϕ^* -критерий Фишера, $p \leq 0,05$)

Группы	Э1		Э2	
	Нейтр.	Высок.	Нейтр.	Высок.
Н испытуемых с манипуляцией	2	15	14	6
Н испытуемых без манипуляции	4	4	5	0

Для того чтобы проанализировать данные показатели как с точки зрения межгрупповых различий, так и с точки зрения внутригруппового доминирования того или иного типа нами снова был использован критерий углового преобразования Фишера. Были обнаружены различия на уровне статистической тенденции ($\phi^*=2,029$; $p=0,059$) в первой экспериментальной группе испытуемых при сравнении частоты встречаемости высокоэмоциональных реакций. Данные показатели обусловлены неравномерностью выделенных групп. Можно сказать о преобладании высокоэмоциональной стратегии при манипуляции в группе подростков. Незначимость результатов ($\phi^*=0,975$; $p=0,352$) при аналогичной обработке во второй экспериментальной группе свидетельствует об отсутствии различий в частоте встречаемости нейтрального отношения к обманам, как при попытке обмануть экспериментатора, так и при добросовестной оплате предметов.

При анализе межгрупповых показателей наблюдается высокий уровень статистической значимости ($\phi^*=3,883$; $p=0,0004$) при сравнении стратегий манипулирования разных экспериментальных групп, что свидетельствует о том, что подростки в большинстве случаев стараются обмануть экспериментатора за счет высокоинтенсивных отрицательных эмоциональных реакций по отношению к обманам в Интернете, а более возрастные испытуемые, наоборот, стараются вести себя спокойно, чтобы не привлечь к себе подозрения.

В качестве заключительного этапа обработки результатов необходимым анализ исходных позиций и конечных типов отношения к обманам в обеих экспериментальных группах, которые представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Изменение отношения испытуемых
к обманам в Интернете после проведенного эксперимента
(тест Мак-Немара с поправкой Йейтса, $p \leq 0,05$)**

Тип отношения	Э1		Э2	
	После эксперимента			
До эксперимента	Высок.	Нейтр.	Высок.	Нейтр.
Высокоэмоциональное	7	8	4	2
Нейтральное	1	1	2	12

Обработав вышеуказанные результаты первой экспериментальной группы, были получены различия на достоверном уровне статистической значимости ($M=4,694$; $p=0,031$), которые свидетельствуют о том, что в действительности подростки стараются манипулировать экспериментатором за счет яркого выражения своего отрицательного отношения к обманам в Интернете. Отсутствие статистической значимости при обработке результатов второй экспериментальной группы ($M=0,063$; $p=0,801$) свидетельствует об отсутствии установки более возрастных участников на манипуляцию за счет выражения своего отношения к проблеме обмана. Последние уверены в действенности собственного способа оплаты предметов, за счет которого они хоть и снижают потенциальную прибыль, но сохраняют за собой предрасположение к себе экспериментатора.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

1. Наблюдается высокая частота встречаемости обманов в интернете, которая не зависит от возраста участников.
2. В качестве специфики манипулятивного поведения участников, которая проявлялась в проведенном эксперименте, были выделены: стратегия взаимодействия с экспериментатором (выбор способа действия с другим человеком) и стратегия поведения участников по отношению к выделенной проблеме (отношение). В зависимости от возраста испытуемых данные аспекты проявляются в той или иной пропорции.
3. Испытуемые подросткового возраста стараются предрасположить человека к себе, используя высокоэмоциональное реагирование на проблему, которая может нарушить взаимодействие между ним и другим человеком. Более взрослый контингент не использует подобные паттерны поведения, а достигает нужного результата с помощью специфического взаимодействия с другим человеком, которое в социальном плане носит форму временной уступки для достижения конеч-

ной цели. В общем плане можно сделать вывод о том, что подростки манипулируют другими за счет чувств и эмоций, а люди зрелого возраста за счет стратегии создания когнитивной модели собственных мотивов. Данные результаты соответствуют аффективному и целерациональному типам теории социальных действий, которые имеют некоторый возрастной генезис в рамках интернет-среды.

Литература

1. *Десетириков Д.В.* Психологические особенности безопасной коммуникации студентов в сетях интернет // Молодежная наука: тенденции развития. 2018. № 3. С. 64.
2. *Миронова Т.И., Фетискин Н.П., Фетискин Д.Н.* Комплексный подход к исследованию социально-психологических детерминант детско-молодежного правового нигилизма // Ярославский психологический вестник. 2017. № 3 (39). С. 84–90.
3. *Полунина Н.С.* Возможности использования компьютерных игр в психологии // Интеграция образования. 2010. № 4 (61). С. 93–97.

Особенности реализации коммуникативных потребностей лицами юношеского возраста с истероидной акцентуацией характера

Кузнецова О.В., Скрыльникова Н.И.

Современная ситуация развития девушек и юношей во многом обусловлена глобализацией и информатизацией общества. Процессы, происходящие в социуме, требуют от молодого поколения эффективной ориентировки в информационном поле окружающей реальности. Интернет-сервисы предоставляют девушкам и юношам широкий спектр возможностей для общения, экспериментов со своей виртуальной идентичностью и с проигрыванием разнообразных социальных ролей; это, в свою очередь, приводит к тому, что Интернет становится дополнительным пространством для реализации коммуникативных потребностей лиц юношеского возраста.

В рамках нашей работы юношеский возраст будет ограничен временным периодом от 18 до 23 лет. По сути, в терминологии отечественной психологии – это этап поздней юности, а в терминологии зарубежной психологии – ранней или «появляющейся зрелости».

Н.Н. Толстых отмечает наличие между завершением подросткового периода и началом зрелости продолжительного этапа (около 10 лет), не являющегося по своей сути подростковым, но и не характеризующегося «действительной зрелостью». По мнению психологов, увеличение продолжительности моратория молодых людей в индустриально развитых странах необходимо для экспериментирования, в процессе которого

происходит обретение собственной идентичности и индивидуальности в условиях сложной системы социальной стратификации [3, с. 8–11].

Стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке, М.И. Лисина рассматривала как коммуникативную потребность. Проявляясь в первые месяцы жизни человека, коммуникативные потребности имеют свою специфику в разные возрастные периоды.

В юношеском возрасте потребности в душевной близости и понимании реализуются преимущественно во взаимоотношениях со сверстниками. Юношеская дружба, симпатия, влюбленность, любовь способствуют стремлению девушек и юношей к общению друг с другом, посредством которого могут реализовываться потребности в принадлежности к социальной группе, в сочувствии, в сопереживании, в помощи и поддержке других и другими, в совместной деятельности, в обмене профессионально-учебной информацией и знаниями, в признании и т.д.

П.Я. Гальперин отмечал, что потребность «должна толкать к чему-то»; возникающий образ ситуации действия открывает перед субъектом поле окружающих вещей и возможных действий. Для ориентировки на основе поля образов в обстановке, требующей нешаблонных действий, человеку необходима психика, которая обуславливает научение новым действиям и их гибкому использованию в новых ситуациях [1, с. 31, 32].

Развитие информационных и телекоммуникационных технологий привело к появлению возможности реализации коммуникативных потребностей не только в реальности, но и в виртуальном пространстве.

Актуальным становится анализ факторов, влияющих на выбор молодыми людьми способа реализации коммуникативных потребностей. Можно предположить, что одним из таких факторов является характер, который, согласно теории А.Е. Личко, формируется преимущественно в подростковом возрасте и представляет собой базис личности, включающей в себя также мировоззрение, способности, интеллект, и складывающейся как целое уже при «повзрослении» [2, с. 8].

Разработанная А.Е. Личко классификация аномалий характера, позволяет учитывать степень их выраженности. В данной типологии представлено два кластера – психопатии и акцентуации. Внутри каждого кластера происходит деление на отдельные типы и их комбинированные варианты. В отличие от психопатий, акцентуации не способствуют проявлению патологических черт характера всегда и везде, они могут абсолютно не мешать удовлетворительной адаптации в социуме, либо нарушать ее периодами, на фоне трудных жизненных ситуаций, психических травм или пубертатного кризиса.

Каждый тип акцентуации характера обладает набором присущих именно ему слабых мест. Например, истероидная акцентуация характера наделяет своего владельца целеустремленностью, инициативностью,

самостоятельностью, эгоистичностью, стремлением находиться в центре внимания, и в то же время обидчивостью, задиристостью, склонностью к острым аффективным реакциям, необдуманному риску и демонстративным суицидальным попыткам.

Лица с истероидной акцентуацией умело ориентируются в ситуации неопределенности, легко вживаясь в любую роль, часто обладают завышенной самооценкой, энергичны на протяжении короткого промежутка времени, но при этом не способны к упорному продолжительному труду. Они коммуникабельны, их круг общения обычно велик. Среди друзей предпочитают иметь либо известных людей (пользуются их славой для повышения своей), либо тех, на фоне кого выглядят значительно способнее и ярче. Свои отрицательные черты обладатели истероидной акцентуации демонстрируют в случае вынужденного одиночества, удара по эгоцентризму, отсутствия интереса к их персоне со стороны окружающих [2, с. 120–128].

Цель нашего исследования – выявление особенностей реализации коммуникативных потребностей лицами юношеского возраста с истероидной акцентуацией характера.

Объект исследования – коммуникативные потребности.

Предмет исследования – особенности реализации коммуникативных потребностей лицами юношеского возраста с истероидной акцентуацией характера.

В выборку вошли 118 человек (89 женщин и 29 мужчин), студенты 18–23 лет, обучающиеся на очном отделении в вузах г. Москвы, не состоящие в браке, не имеющие детей. Среди них были выделены 2 подгруппы:

- 14 человек с выявленной истероидной акцентуацией характера (в данную подгруппу мы не включили лиц со смешанным типом акцентуаций, например, гипертимно-истероидную, лабильно-истероидную, эпилептоидно-истероидную и т.д.);
- 19 человек, у которых не было диагностировано акцентуаций характера.

Общая гипотеза: наличие истероидной акцентуации характера у девушек и юношей будет влиять на особенности реализации их коммуникативных потребностей.

Общая гипотеза конкретизируется в ряде **частных гипотез:**

1. наличие истероидной акцентуации характера будет определять, насколько личное общение в реальности подходит для реализации коммуникативной потребности определенного вида;
2. наличие истероидной акцентуации характера будет определять, насколько общение в виртуальном пространстве Интернета подходит для реализации коммуникативной потребности определенного вида;
3. предпочтения лиц с истероидной акцентуацией характера и лиц без акцентуаций характера будут различаться.

Теоретико-методологической основой исследования послужили: культурно-историческая концепция (Л.С. Выготский), теория общения как деятельности (А.А. Леонтьев), теория формирования коммуникативных потребностей (М.И. Лисина), классификация коммуникативных потребностей (Л.И. Марисова), теория акцентуаций характера (А.Е. Личко).

Эмпирическое исследование представляет собой констатирующий эксперимент с применением следующего инструментария:

1. Тест личностных акцентуаций (В.П. Дворщенко);
2. Факторный личностный опросник (Р. Кеттелл), форма В;
3. авторская анкета, направленная на выявление специфики поведения интернет-пользователей юношеского возраста.

Собранный эмпирический материал анализировался с помощью контент-анализа и методов математической статистики (коэффициент корреляции Спирмена, критерий однородности Хи-квадрат Пирсона, Z-критерий, критерий Мак-Немара).

Рассматривались следующие группы коммуникативных потребностей:

1. во взаимоотношениях с другим человеком;
2. в принадлежности к социальной группе;
3. в сочувствии и сопереживании;
4. в помощи, заботе и поддержке других людей;
5. в помощи, заботе и поддержке со стороны других людей;
6. в сотрудничестве и совместной деятельности;
7. в обмене знаниями и опытом;
8. в оценке и признании со стороны других;
9. в выработке общего понимания окружающей реальности.

Результаты исследования (представлены только статистически значимые отличия на уровне $p < 0,01$ или $p < 0,05$).

Девушкам и юношам с истероидной акцентуацией характера для реализации потребности в получении заботы, помощи и поддержки со стороны других, а также для реализации потребности в выработке общего с другими людьми понимания объективного мира общение в реальности подходит больше, чем общение в Интернете. При этом для реализации остальных видов коммуникативных потребностей оба вида общения подходят в равной степени.

Девушкам и юношам без акцентуаций характера для реализации потребности в получении заботы и помощи со стороны других, а также для реализации потребности в оказании помощи и поддержки другим личное общение в реальности подходит больше, чем общение в Интернете. Для реализации остальных видов коммуникативных потребностей оба вида общения подходят в равной степени.

Для реализации потребности в получении заботы и помощи со стороны других девушкам и юношам без акцентуаций характера общение

в Интернете подходит меньше, чем девушкам и юношам с истероидной акцентуацией характера.

Для реализации потребности в обмене опытом и знаниями и потребности в выработке общего с другими людьми понимания объективного мира девушкам и юношам без акцентуаций характера общение в Интернете подходит больше, чем лицам с истероидной акцентуацией характера.

Обсуждение полученных результатов. Контент-анализ ответов респондентов на вопросы анкеты показал, что среди сильных сторон личного общения наиболее часто упоминалось о доступности разнообразных невербальных средств общения и каналов восприятия собеседника, которого можно видеть, слышать, трогать (обнимать, целовать), чувствовать запах. Все это способствует ощущению натуральности, реальности и живости общения, а также лучшему пониманию собеседника. Вероятно, значимость как для лиц с истероидной акцентуацией, так и лиц без акцентуаций характера именно реального общения для реализации потребности в получении заботы, помощи и поддержки со стороны других людей связана с тем, что в его процессе существует возможность физического контакта.

Интересным представляется тот факт, что при сравнении предпочтений группы истероидов и группы респондентов без акцентуаций между собой было выявлено, что молодым людям с истероидной акцентуацией общение в Интернете для реализации потребности в получении заботы и помощи со стороны других подходит больше, чем молодым людям без акцентуаций. Можно предположить, что это обусловлено высокой коммуникабельностью и активностью истероидов, склонных преимущественно к «поверхностному», «легкому» общению с большим количеством собеседников, а коммуникативное пространство Интернета позволяет это реализовать.

Общение в Интернете для реализации потребности в получении заботы, помощи и поддержки со стороны других девушкам и юношам с истероидной акцентуацией характера подходит больше, чем лицам без акцентуаций характера, при этом для реализации потребности в выработке общего с другими людьми понимания объективного мира – меньше. Такое предпочтение вероятнее всего обусловлено значимостью для истероидов визуального контакта и невербальных способов коммуникации. В пользу этой гипотезы свидетельствует то, что они чаще, чем лица без акцентуаций, упоминают про необходимость видеть того с кем общаются, так как боятся быть обманутыми. Не исключено, что такие ожидания связаны с присущими им качествами, обусловленными наличной акцентуацией характера, а именно лживостью и выставлением напоказ эмоций, не сопровождаемых при этом глубоким переживанием чувств.

Таким образом, можно сделать следующие *выводы*:

1. наличие истероидной акцентуации характера влияет на то, какой способ общения (в реальности или в Интернете) предпочитают девушки и юноши для реализации коммуникативных потребностей определенного вида;
2. предпочтения лиц с истероидной акцентуацией характера и лиц без акцентуаций характера различаются между собой при реализации определенных видов коммуникативных потребностей;
3. выбор способа реализации коммуникативной потребности зависит как от характерологических особенностей девушек и юношей, так и от вида реализуемой коммуникативной потребности.

Выдвинутая гипотеза подтвердилась, наличие истероидной акцентуации характера у девушек и юношей влияет на особенности реализации их коммуникативных потребностей.

Выявление предпочтений в реализации коммуникативных потребностей девушками и юношами с истероидной акцентуацией характера позволяет разработать рекомендации относительно безопасного и полезного использования ими потенциала Интернета для успешного построения жизненных планов и решения психологических задач юношеского возраста.

Литература

1. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. 4-е изд. М.: АСТ:КДУ, 2007. 400 с.
2. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Речь, 2013. 256 с.
3. *Толстых Н.Н.* Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7–24.

К проблеме изучения интернет-зависимости и ее взаимосвязи с различными личностными характеристиками у молодежи

Левин Л.М., Нестерова А.А.

За последние годы Интернет и социальные сети в частности входят все больше в жизнь современных людей. Так, некоторые данные показывают, что в России 76 % пользователей Интернета являются активными участниками социальных сетей, при этом количество таких людей только растет (Агадуллина Е.Р., 2015). Вместе с активным внедрением социальных сетей и Интернета меняется и качество взаимоотношений между людьми. Среди рисков погруженности в социальные сети разными авторами указываются сложности в ситуациях реального общения, трудности в распознавании чужих чувств и эмоций, равно как и в вы-

ражении своих, появление избыточного количества интернет-друзей и замена реальных дружеских отношений поверхностными неглубокими взаимоотношениями в виртуальной среде. Данные факторы риска использования социальных сетей влияют как на изменение стилей межличностных взаимоотношений, так и на появление чувства одиночества.

Следует отметить, что в отечественной психологии данная проблематика только приобретает свою значимость и публикационную активность [1]. Появились работы, посвященные представлениям о коммуникации у студентов, зависимых от социальных сетей (Андреева О.С., Андреев Е.С., 2009); о коммуникациях в компьютерных сетях (Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е., 1996); о воздействии Интернета на личность (Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В., 2000); об особенностях и трудностях организации межличностного взаимодействия у интернет-зависимых юношей (Васильева И.Л., 2009). Публикуются статьи об общих проблемах зависимости от Интернета (Войскунский А.Е., 2004). Очень важными являются работы о гендерных аспектах коммуникаций на примере образовательных практик Интернета (Горошко Е.И., 2008). Интересными являются статьи о взаимосвязи между показателем коммуникативной толерантности и уровнем интернет-зависимости (Дмитриев К.Г., 2013). Популярными становятся работы о составлении психологического портрета личности интернет-зависимого студента (Дрепа М.И., 2009); о возможностях самопредъявления пользователей Интернета (Кошелева Ю.П., 2011). Значимыми являются исследования о поиске сексуального партнера посредством сети Интернет (Ерицян К.Ю., Антонова Н.А., 2013). Заслуживают своего внимания и статьи о социально-психологических аспектах общения в Интернете (Жичкина А.Е., 2007); о появлении сетевых дневников (Казнова Н.Н., 2009); о влиянии коммуникации в сети Интернет на личностные особенности пользователей (Королева Н.Н., 2004) и др.

В это же время в зарубежной психологии данная тема уже давно является очень актуальной. Так, по данным R. Wilson, S. Gosling и L. Graham, количество статей, посвященных пользователям Facebook, с 2007 по 2012 г. выросло с 2 до 65 в год, в общей сложности за 5 лет было написано 97 статей, а за 2014–2015 гг. – 77 статей в разных научных областях, включая психологию. По данным Pew Research Center's Internet and American Life Project, 73 % школьников в возрасте от 12 до 17 лет, 87 % студентов от 18 до 29 лет и 68 % взрослых от 30 до 49 лет являются активными пользователями социальных сетей. G. Seidman выявил, что нейротизм имеет связь с такой мотивацией использования социальных сетей, как общение с другими пользователями, поиском информации и идеализированной самопрезентацией [1]. Также за рубежом свою значимость приобретают исследования, посвященные кросс-культур-

ным различиям в использовании социальных сетей (Vasalou A., 2010).

Вместе с тем в зарубежной психологии появляется все больше исследований с позиций выявления рисков вовлеченности в Интернет в целом и в социальные сети в частности [2]. Феномен «проблемности» в связи с использованием Интернета нашел свое выражение в таких терминах, как «интернет-аддикция» (Goldberg, 1997), «интернет-зависимость» (Schefer, 1997), «патологическое использование Интернета» (Davis, 2001) и «проблемное использование Интернета» (Davis et al., 2002) и др. Говоря о рисках пользования Интернетом, было введено понятие «здоровое использование Интернета» («healthy internet use»), определяемое как целенаправленное использование Интернета для достижения конкретной цели в оптимальные сроки без возникновения поведенческих и иных нарушений (Davis, 2001) [2].

Несмотря на возрастающий интерес к проблеме интернет-зависимости и включенности в социальные сети, как в зарубежной, так и в отечественной психологии, нам представляется, что данная проблематика требует дополнительного детального изучения. Так, не изучено влияние интернет-зависимости и социальных сетей на особенности межличностного взаимодействия в реальных отношениях у молодежи. Мало представлено исследований по влиянию данных явлений на субъективное переживание одиночества. Авторам настоящей работы предстоит провести эмпирическое исследование по взаимосвязи данных явлений и их проявления у молодежи. Теоретическая значимость нашего исследования заключается в получении статистически значимой взаимосвязи между такими феноменами, как интернет-зависимость, стили и особенности межличностных отношений и субъективный уровень одиночества у молодежи. Практическая значимость проводимого нами исследования заключается в возможности использования полученных результатов психологами в индивидуальном и групповом психологическом консультировании интернет-зависимых клиентов; материалы исследования могут быть интересны в преподавании профильных дисциплин обучающимся по психологическим программам и дисциплинам.

Литература

1. Агадуллина Е.Р. Пользователи социальных сетей: современные исследования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 36–46. doi: 10.17759/jmfp.2015040305
2. Марарица Л.В., Антонова Н.А., Ерицян К.Ю. Общение в интернете: потенциальная угроза или ресурс для личности // Петербургский психологический журнал. 2013. № 5. С. 1–15.

Теоретические аспекты изучения проблемы и специфики профессиональной направленности личности студентов

Мировская С.С., Лучишева Л.М.

В настоящее время перед системой высшего образования ставится задача обеспечения общества специалистами, которые были бы способны на высоком уровне осуществлять профессиональную деятельность. При этом особую важность приобретает решение проблемы, связанной с повышением качества профессиональной подготовки будущих специалистов. В этих условиях возникает противоречие между потребностью общества в профессиональных кадрах и нежеланием большинства выпускников вузов работать по специальности, которую они решили освоить. Поэтому задача вузов состоит в выявлении способностей, необходимых для полноценного освоения профессии, а также в развитии этих способностей для формирования правильной профессиональной направленности личности студентов.

В целом, личность человека является сложной целостной структурой, включающей в себя устойчивые психологические характеристики, формирующиеся под воздействием социальных факторов. Эта структура включает характер, способности, систему саморегуляции и различные психические процессы. Но одним из главных компонентов в структуре личности является ее направленность. Направленность личности объединяет в себе те внутренние психологические условия, которые определяют социальную активность человека, она неразрывно связана с его участием в социальных процессах. Свойства личности в полной мере раскрываются в процессе выполнения человеком определенного рода деятельности. Таким образом, можно сказать, что общая направленность личности конкретизируется в различных видах деятельности. Среди многообразных видов деятельности профессиональная деятельность занимает особое место в жизни человека, образуя основную форму активности субъекта. Она объединяет в себе главные характеристики социально обусловленного, осознанного и целенаправленного труда. Профессиональная направленность является одной из разновидностей общей направленности личности, проявляющейся в труде, и образующей систему движущих человеком мотивов, определяя его тип мышления, склонности, потребности, желания и интересы.

Для более полного понимания важно определить специфику профессиональной направленности личности, которая, хоть и представляет собой одну из разновидностей общей направленности личности, но в то же время обладает особыми, отличными от других направленностей характеристиками. Для определения содержания понятия «профессио-

нальная направленность» рассмотрим точки зрения различных авторов, исследовавших данный психологический феномен.

По мнению А.К. Марковой, автора психологической концепции профессионализма, профессиональная направленность является интегративной характеристикой мотивации профессиональной деятельности. Она определяется всеми побуждениями в мотивационной сфере человека и выражается в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях и т.п. [1].

Другой ученый, исследующий процесс становления личности в профессионально-образовательном пространстве, Э.Ф. Зеер, рассматривает структуру личности человека как субъекта профессиональной деятельности и определяет направленность как систему доминирующих потребностей и мотивов. В качестве компонентов профессиональной направленности личности он выделяет: мотивы, ценностные ориентации, профессиональную позицию и социально-профессиональный статус [1].

Один из основоположников профессиональной педагогики А.П. Сейтешев выделяет в структуре профессиональной направленности предметное содержание (специализация профессиональной направленности), мировоззрение и динамику протекания психических процессов и состояний. Профессиональная направленность личности, по мнению автора, может проявляться по-разному: через эмоции человека, его установки, интересы, идеалы, склонности и способности. Все эти формы проявления находятся между собой в функциональной связи и отражают динамику профессиональной направленности [1].

Русский психолог в области психологии труда и профориентации Е.А. Климов включает в структуру профессиональной направленности личности: интерес к труду, его целям, процессам, объектам, результатам, а также потребности в продуктивной общественно ценной деятельности и пр. В рамках данной теории профессиональная направленность личности рассматривается как направленность на определенную сферу профессиональной деятельности. Исходя из этой трактовки, Климов разработал типологию профессий, в которой им было выделено пять типов профессий: «человек–природа», «человек–техника», «человек–знаковая система», «человек–художественный образ» и «человек–человек». В основе этой типологии лежит отношение человека к различным объектам окружающего мира, с которыми он взаимодействует в процессе осуществления профессиональной деятельности [1].

В зарубежной психологии широкое распространение получила типология, разработанная Дж. Холландом. Им были выделены шесть профессионально ориентированных типов личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимательский и художественный. Эта типология строится на основании таких компонентов как: цели, ценности, интересы, предпочитаемые профессиональные роли, возможные достижения и способности [1].

Таким образом, если под общей направленностью личности понимается совокупность мотивов, ориентирующих личность в поведении, деятельности и общении, то профессиональная направленность отражает побудительную сторону профессиональной деятельности. С одной стороны, профессиональная направленность, как и общая направленность личности, характеризуется проявлением мотивационных образований (установок, потребностей, ценностей и пр.), а с другой стороны, профессиональная направленность обладает своей спецификой и определяется отношением личности к профессии и к себе как специалисту, готовностью человека к освоению и овладению профессией.

Основу для становления профессиональной направленности личности составляет потребность в овладении той или иной профессией и становлении в ней как профессионала. Возникшая потребность побуждает человека к активизации деятельности и поиску возможных путей для ее удовлетворения, тем самым становясь внутренним побудителем его деятельности, т.е. мотивом. Также потребности лежат и в основе интересов. Человек интересуется теми предметами и явлениями, которые способны удовлетворить ту или иную потребность, они привлекают к себе внимание, человек начинает думать и стремится к ним. Во многом профессиональная направленность личности определяется интересом к профессии, возможностью самореализации в ней, стремлением к профессиональному самосовершенствованию, что невозможно без удовлетворения таких профессиональных потребностей, как принадлежность к коллективу, уважение со стороны других, а также значимость для коллектива. Интерес побуждает действовать в определенном направлении, выступая в качестве мотива деятельности. Если интересы выражают потребность в определенной деятельности, то стремление заниматься этой деятельностью выражают склонности. Чаще всего склонности сочетают в себе устойчивый интерес к деятельности и устойчивое стремление самому действовать в этом направлении. Нередко склонности выступают идентификатором наличия или отсутствия у человека способностей к занятию определенным видом деятельности [2].

Если интересы и склонности личности определяют вектор движения в профессиональной среде, то от способностей зависит качество выполнения профессиональной деятельности, ее успешность и уровень достижений в ней. В этой связи способности представляют индивидуально-психологические особенности личности, которые являются условиями успешного осуществления профессиональной деятельности и динамики овладения знаниями, умениями и навыками. Способности могут не только проявляться в профессиональной деятельности, но также и формироваться в процессе деятельности, тем самым повышая качество ее выполнения. Любая профессия, которой занимается человек, предполагает наличие у него определенного набора профессио-

нальных способностей и качеств, проявляющиеся в большей или меньшей степени. Это и составляет основу профессиональной направленности личности. Способности могут формироваться и развиваться только в правильно организованной деятельности под влиянием воспитания и обучения. В этой связи особую актуальность приобретает проблема профессионального становления индивида и формирования личности как субъекта профессиональной деятельности. Это становление происходит на основе формирования профессиональной направленности личности, за счет развития определенных способностей студента. Не соответствие профессиональной направленности личности у студента с той профессией, которую он решил освоить, не исключает возможности ее формирования в период обучения в вузе.

Сензитивным периодом для процесса формирования профессиональной направленности личности является юношеский возраст, так как юность представляет период взросления и выбора своего жизненного пути. Ведущей деятельностью в этот период выступает учебно-профессиональная деятельность, которая направлена на теоретическое и практическое освоение будущей профессии. Ведущим новообразованием возраста является социальное и профессиональное самоопределение. Именно в юношеском возрасте профессиональная направленность выступает ярко, определенно и становится стержнем данного возрастного этапа [3].

В процессе становления профессиональной направленности человек проходит ряд этапов.

1. На первом этапе принимается решение освоить конкретную профессию (т.е. имеется определенный эмоциональный настрой или эпизодический, ситуативный интерес).
2. На втором этапе приобретается фиксированная установка на выбранную профессию, интерес становится устойчивее (т.е. начинают проявляться склонности, формироваться способности, однако человека пока еще больше интересуют практические, а не теоретические стороны учебного процесса).
3. На третьем этапе установка на профессию становится устойчивой (т.е. начинает проявляться особая увлеченность не только практической, но и теоретической стороной учебного процесса; самоутверждение личности происходит через профессиональный труд).
4. Четвертый этап представляет страстное увлечение выбранной профессией (стоит отметить, что окончательная профессиональная направленность формируется при наличии больших способностей к выбранной профессии, ярко выраженных склонностей и призвания; психическим новообразованием четвертого этапа является профессиональное мастерство) [2].

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что представленные в психологической литературе исследования профессиональной направ-

ленности личности свидетельствуют о ее важности в процессе профессионального становления человека как субъекта профессионализации.

Профессиональная направленность выступает также показателем зрелости личности. Поэтому особое значение приобретает необходимость изучения и формирования ее именно на этапе начальной профессионализации и подготовки к профессии, т.е. в период юности. Эффективное управление процессом развития профессиональной направленности обеспечивается при помощи ряда факторов: правильная организация учебного процесса, обеспечение совместной учебно-производственной деятельности студентов между собой и студентов и преподавателей, а главное – активное вовлечение личности в процесс профессионального саморазвития. Профессиональная направленность будет иметь устойчивый характер и выражаться в положительном отношении к профессии только при условии, что студенты будут наблюдать за деятельностью профессионалов. Этими профессионалами на этапе обучения являются преподаватели вуза. Осваиваемая студентом профессиональная деятельность должна быть доступна для наблюдения и иметь выраженный эмоциональный характер (чтобы стать социально значимой, привлекательной, престижной для него). Именно в студенческом возрасте позитивные эмоции, возникающие при освоении профессии и включении студента в среду профессионализации, приобретают особое значение для осуществления студентами учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности, что в свою очередь является центральным аспектом дальнейшего благополучного психического развития человека.

Литература

1. *Миронова Т.Л., Шагдурова Л.Д.* Профессиональная направленность личности. Улан-Удэ, 2013.
2. *Рогов Е.И.* Выбор профессии: становление профессионала. М., 2013.
3. *Шавир П.А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М., 2008.

Небезопасные психологические защиты и стратегии совладания у студентов

Никифорова Д.М.

Вопрос о безопасности на современном этапе развития общества особо актуален. Безопасность – одна из базовых потребностей любого человека. Растущее количество угроз в различных сферах жизни заставляет все больше задумываться об обеспечении безопасности. Образовательная среда в настоящее время является одновременно местом, где человек обучается стратегиям безопасного поведения, а

также местом, в котором он сталкивается с нарушением своей безопасности. Встречаясь с различными угрозами, каждый человек будет реагировать на них по-разному: кто-то бурно, эмоционально, нарушая границы других людей и вовлекая их в разрешение ситуации; кто-то тихо, спокойно, незаметно, при этом разрушая себя и, возможно, впоследствии окружающих людей; а кто-то сможет справиться с ситуацией, извлечь из нее опыт и повысить свою стрессоустойчивость.

Исследователи говорят о том, что нельзя полностью изолировать человека от трудностей и угроз (А.А. Деркач, М.Ф. Секач, Ю.П. Зинченко), это может лишить его возможности развиваться и двигаться вперед (посредством преодоления трудностей и разрешения возникающих ситуаций). То, что вчера казалось сложным и угрожающим, завтра, возможно, будет восприниматься как обыденное. Разные люди оценивают угрозы по-разному – для кого-то ситуация может быть небезопасной, а кто-то каждый день живет в этом и чувствует себя комфортно. Это демонстрирует то, что одна и та же среда может являться опасной и безопасной для разных людей, важно лишь отношение к этому самой личности [1]. Современный человек, постоянно сталкивающийся с трудными или стрессовыми ситуациями, должен научиться их преодолевать, в какой бы среде он ни находился.

Защитное и совладающее поведение являются теми механизмами, которые позволяют справляться со сложностями. *Психологическая защита* понимается как специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [3]. *Совладающее поведение* – социальное поведение или комплекс осознанных адаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих), которые позволяют человеку справляться с внутренним напряжением и дискомфортом адекватными личностным особенностям и ситуации способами [3].

Для изучения защитного и совладающего поведения студентов было проведено исследование на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета. Выборку составили студенты гуманитарных специальностей в возрасте от 17 до 23 лет. Общее количество выборки – 98 человек. В качестве инструментария были использованы методики: «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI) Р. Плутчик, «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолл.

По результатам методики «Индекс жизненного стиля» видно, что у большинства респондентов (62 %) на высоком уровне выражено предпочтение в использовании психологической защиты *замещения*. При замещении человек переносит свое напряжение, гнев и агрессию на более слабый, доступный одушевленный или неодушевленный предмет. На таком же уровне у респондентов (61 %) находится механизм *регрессии* (человек

возвращается к детским моделям поведения, оценивает свои поступки с позиции мышления ребенка, отстаивает свою точку зрения, несмотря на правоту аргументов собеседника). Половина респондентов (50 %) отмечают, что используют такой защитный механизм, как *компенсация*. При компенсации человек пытается найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта, нестерпимого чувства чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей и поведенческих характеристик другой личности.

Анализируя результаты методики «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS), мы видим, что 57 % респондентов предпочитают такой путь преодоления стрессовых ситуаций, как *агрессивные действия*. Такие действия предполагают частые вспышки гнева. Субъект реагирует на ситуацию раздраженно и сердито. Высокий уровень *избегания* говорит о том, что большинство респондентов (56 %) преодолевают сложные ситуации за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п. Также могут наблюдаться неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях: нетерпение, уклонение от ответственности, игнорирование проблем и др. У 45 % респондентов выражен высокий уровень *асоциальных действий*, сопровождающихся тем, что субъект ставит свои интересы выше других, думает только о себе. Также высокий уровень отмечается в *импульсивных действиях* у 43 % респондентов. При такой стратегии преодоления для субъекта характерны несдержанность, порывистость и нервность, он имеет склонность действовать без достаточно осознанного контроля, под влиянием обстоятельств или в силу эмоциональных переживаний.

Исходя из полученных результатов, можно сказать, что большинство стратегий защитного и совладающего поведения, используемого студентами, являются небезопасными. Справляясь со сложными ситуациями, студенты могут нарушать безопасность сокурсников, преподавателей и других субъектов образовательной среды, а также свою собственную безопасность. Небезопасные защитное и совладающее поведение возможно корректировать. Для этого предлагается использовать социально-психологический тренинг, который позволит студентам расширить репертуар стратегий защит и совладания. Тренинг можно включить в работу со студентами первого курса, что позволит также оказать им помощь в адаптации, создать безопасную образовательную среду и сплотить группы нового набора. Кроме того, для коррекции предлагается использовать индивидуальное психологическое консультирование студентов с использованием метафорических ассоциативных карт. Карты служат инструментом, который дает возможность безопасной личной проекции и осознания мотивов поведения в различных проблемных ситуациях, а также нахождения внутренних ресурсов для их решения.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Внешние и внутренние факторы безопасности защитного и совладающего поведения личности в образовательной среде», проект № 16–36–01057.

Литература

1. *Зотова О.Ю.* Потребность в безопасности у представителей разных социально-экономических групп // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. № 4.
2. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения. Кострома: КГУ имени А.Н. Некрасова, 2004.
3. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика, 1998.

Временная перспектива у подростков из семей с разным типом детско-родительских отношений

Остудина И.С., Гурова Е.В.

Временная перспектива (англ. temporal perspective) – термин К. Левина, предложенный для обозначения актуальных представлений субъекта о своем будущем и прошлом. К. Левин подчеркивал, что поведение и психическое состояние человека нередко в большей степени зависит от его надежд, опасений и воспоминаний, чем от текущей ситуации «здесь и теперь». Временная перспектива – это временная глубина, или временное измерение, жизненного мира (пространства). В ходе психического развития личности (особенно в подростковом возрасте) происходит усложнение когнитивной структуры жизненного мира, в том числе расширение временной перспективы.

В работах ученых отмечается, что развитие временной перспективы у подростков непосредственно связано с семьей, где он растет. Зрелые и согласованные ценностные ориентации, положительная Я-концепция, высокий уровень самооопределения ребенка в значительной мере формируются под влиянием гармоничных детско-родительских отношений.

Приступая к исследованию, мы предположили, что будут существовать значимые различия в параметрах временной перспективы у подростков из гармоничных и дисгармоничных семей. В качестве дополнительной гипотезы мы предположили, что временная перспектива у мальчиков и девочек может также различаться. В пилотажном исследовании принимали участие 60 подростков в возрасте от 14 до 16 лет. Из них – 22 мальчика и 38 девочек. Средний возраст – 14,6 лет. Респонденты были разделены на две группы, в первую из них вошли подростки из условно гармоничных семей – 35 подростков (58,4 %), во вторую из условно дисгармоничных семей – 25 подростков (41,6 %). В исследовании были использованы методика «Подростки о родителях» (ADOR

Е. Шафера, в адаптации Л.И. Вассермана, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромициной), тест по изучению временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTRP) в адаптации А. Сырцовой. В качестве математических методов использовалась описательная статистика и непараметрический U-критерий Манна-Уитни. К гармоничным семьям мы отнесли семьи с явно выраженным позитивным отношением. Все остальные семьи, где были выявлены директивные, враждебные, непоследовательные и т.д. отношения, были отнесены к группе дисгармоничных.

Значимость различий параметров временной перспективы у подростков из гармоничных и дисгармоничных семей представлена в табл. 1.

Таблица 1
Значимость различий параметров временной перспективы у подростков из гармоничных и дисгармоничных семей

Параметры временной перспективы	Среднее значение		Уэмп.	p
	Гармоничные N=35	Дисгармоничные N=25		
Негативное прошлое	2,48±0,18	3,66±0,54	3,5	0,000***
Гедонистическое настоящее	2,72±0,32	3,8±0,33	20,5	0,000***
Будущее	4,12±0,17	3,18±0,31	10,5	0,000***
Позитивное прошлое	4,0±0,0	3,14±0,22	0	0,000***
Фаталистическое настоящее	2,2±0,23	3,86±0,30	0	0,000***

Примечание: «***» – значимость различий на уровне $p \leq 0,001$.

Анализ данных показывает, что подростки из дисгармоничных семей характеризуются наличием низких показателей «позитивного прошлого» и «будущего» при наличии преобладания событий «негативного прошлого». Этот факт выражает неприятие собственного прошлого. Негативная оценка прошлого у подростков из дисгармоничных семей предопределяет их отношение к будущему, т.е. строя планы на будущее, они опираются на отрицательный опыт прошлого: собственные ошибки, жизненные неудачи. А опора только на отрицательный опыт приводит к излишней приземленности, ориентации на избегание неудач, что, в свою очередь, может препятствовать развитию личности.

При этом у подростков из гармоничных семей выявлена обратная тенденция – преобладание событий «позитивного прошлого» и «будущего» при низких показателях «негативного прошлого», что является благоприятным показателем для личности в целом.

В результате оценки значимости различий по параметрам временной перспективы у подростков из гармоничных семей и подростков из дисгармоничных семей различия на высоком уровне статистической значимости выявлены по всем исследуемым параметрам (негативное прошлое, будущее, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее и гедонистическое настоящее).

Статистически значимые различия, выделенные по шкале «Негативное прошлое» ($U = 3,5$; $p \leq 0,001$), может свидетельствовать о том, что в прошлом у подростков из дисгармоничных семей ($n=25$) больше негативных переживаний, чем в прошлом у их сверстников, воспитывающихся в семьях с гармоничным типом ($n=35$). Также это может свидетельствовать и о более негативном восприятии произошедших в прошлом событий.

Статистически значимые различия, выявленные по шкалам «Будущее» ($U = 10,5$; $p \leq 0,001$), и «Лозитивное прошлое» ($U = 0$; $p \leq 0,001$), позволяет нам говорить о том, что подростки из дисгармоничных семей воспринимают свое будущее более негативно, чем их сверстники из гармоничных семей. Подростки из дисгармоничных семей не возлагают никаких особенных надежд на будущее, оно кажется им безнадежным и негативным, прошлое у них не ассоциируется с чем-то позитивным и радужным, у них отсутствует здоровое и радостное отношение к жизни.

Статистически значимые различия по шкале «Фаталистическое настоящее» ($U = 0$; $p \leq 0,001$) свидетельствуют о том, что подростки из дисгармоничных семей демонстрируют фаталистическое, беспомощное и безнадежное отношение к будущему и к жизни в целом. Они убеждены, что будущее предопределено и не зависит от действий их самих, что они не могут повлиять на события, происходящие с ними, так как они находятся во власти судьбы. Подростки из гармоничных семей, наоборот, склонны осознавать, что именно от них, от их действий зависят будущие события. Они сами строят свою жизнь.

По шкале «Гедонистическое настоящее» ($U = 20,5$; $p \leq 0,001$) также выявлены статистически значимые различия. Это говорит о том, что подростки из гармоничных семей в большей степени готовы и могут отложить получение удовольствий на будущее, а подростки из дисгармоничных семей ориентированы на получение удовольствий прямо сейчас, в настоящем.

Так, проанализировав количественные данные, мы можем сказать, что временная перспектива у подростков из дисгармоничных семей отличается от временной перспективы у подростков из гармоничных семей не только качественно, но и количественно. Также мы можем говорить о том, что у подростков из гармоничных семей существует баланс между влиянием прошлого опыта, целями настоящего и адекватными представлениями о будущем. Они воспринимают будущее более реальным и возможным, больше надеются на реализацию своих планов. Будущее подросткам из гармоничных семей видится как то, что человек сам в силах выстраивать и создавать (планировать и реализовывать), а подросткам из дисгармоничных семей видится как то, на что нет возможности влиять, как некоторая неизбежность.

Результаты изучения временной перспективы у мальчиков и девочек представлены в табл.2.

Таблица 2

**Значимость различий параметров временной перспективы
у мальчиков и девочек подросткового возраста**

Параметры временной перспективы	Среднее значение		Умп.	р
	Мальчики N=22	Девочки N=38		
Негативное прошлое	3,08±0,69	2,90±0,69	344	0,257
Гедонистическое настоящее	3,3±0,57	3,07±0,64	311	0,097
Будущее	3,55±0,51	3,82±0,51	296	0,051*
Позитивное прошлое	3,49±0,46	3,72±0,42	302	0,045*
Фаталистическое настоящее	3,12±0,88	2,75±0,83	344	0,254

Примечание: «*» – значимость различий на уровне $p \leq 0,05$.

Исходя из данных, у мальчиков более выражен параметр «Негативное прошлое» ($M=3,08/2,90$), «Гедонистическое настоящее» ($M=3,3/3,07$) и «Фаталистическое настоящее» ($M=3,12/2,75$). У девочек более высокие показатели обнаружены по таким параметрам временной перспективы как «Будущее» ($M=3,82/3,55$) и «Позитивное прошлое» ($M=3,72/3,49$). Расчет значимости выявленных различий показал, что они значимы только по таким параметрам, как «Будущее» ($U = 296$; $p \leq 0,05$), и «Позитивное прошлое» ($U = 302$; $p \leq 0,05$). У девочек по этим категориям показатель несколько выше, нежели у мальчиков. Девочки более ориентированы на будущее, более мотивированы на достижение будущих целей, а также способны четко планировать свои цели, чем мальчики. Прошлое у девочек представлено в более теплых красках, выражается в более позитивном и радостном отношении к жизни, чем у мальчиков.

Таким образом, выдвинутые нами гипотезы нашли свое подтверждение. В качестве перспектив дальнейшего исследования интерес представляет проблема временной перспективы у подростков, воспитывающихся в разных условиях: в семье и вне семьи в условиях детского дома, социального приюта, в замещающих семьях. Этой проблеме посвящен ряд исследований Н.Н. Толстых [3], Н.В. Гребенниковой, Н.И. Федотовой [1]. В то же время наша практика в благотворительном фонде «Твоя территория», оказывающем помощь детям и подросткам, нуждающимся в защите и поддержке, показала, что проблема будущего не вызывает у современных подростков острой проблемной озабоченности [2]. Это подтверждается и нашими данными. В целом по выборке среднее значение по шкале «Будущее» выше, чем по всем остальным шкалам ($M=3,72$). Подростки воспринимают свое будущее в позитивном свете.

Литература

1. Гребенникова Н.В., Федотова Н.И. Особенности представлений о своей будущей семье у детей сирот // Современная российская семья: традиции и альтернативы. Муром, 2010. С. 134–139.

2. *Гурова Е.В., Гусева Н.А.* Психологические проблемы современных подростков // Высшее образование для XXI века: проблемы воспитания: XIV Международная научная конференция. М.: МосГУ, 2017. С. 253–259.
3. *Толстых Н.Н.* Сравнительное отношение к будущему у подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. М, 1982. С. 111–122.

Исследование особенностей конфликтности у современных подростков

Пицалина А.А.

В современном обществе все более актуальной становится проблема конфликтного поведения в подростковой среде. Межличностный конфликт сегодня принято считать естественным состоянием человеческих отношений. Исходя из этого, важным умением личности становится не столько готовность и способность к предотвращению конфликтов, сколько наличие умения гибко и конструктивно вести себя в ситуации, содержащей предпосылки для возникновения конфликта.

Подростковый возраст является возрастом серьезного кризиса, который затрагивает как физиологическое, так и психическое здоровье взрослеющей личности. Данный кризис напрямую связан с периодом полового созревания. В течение этого периода происходит перестройка уже сложившихся психологических структур, появляются новообразования, которые закладывают основу сознательного поведения подростка. У детей подросткового возраста часто наблюдаются негативные проявления в поведении, дисгармоничность в строении личности, протестный характер в отношении взрослого. Современным подросткам все чаще становятся характерны такие личностные свойства, как агрессивность, высокая тревожность, жестокость. У детей в данный период часто возникают ситуации, нарушающие нормальный ход личностного развития, тем самым создавая объективные предпосылки для появления агрессивности и конфликтности в поведении у [2, с. 58].

Целью данного исследования является изучение особенностей конфликтности современных подростков.

Выявление особенностей и уровня конфликтности у подростков проводилось посредством применения следующих методик:

- методика К. Томаса «Стиль поведения в конфликте»;
- методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин и П.А. Ковалев);
- методика «Самооценка конфликтности» (С. Емельянов).

Теоретико-методологической основой исследования являются труды таких ученых, как А.С. Прутченков, Л.Ф. Анн, Л.А. Петровская,

М.Р. Битякова, Г.Н. Сарган, Г.И. Марасанов, А.Е. Личко, В.И. Андреев, Н.В. Гришина, Н.В. Васильев, Н.П. Дедов, И.В. Дубровина, Т.В. Ковшечникова, Н.А. Козлов, М.М. Рыбаков и другие.

На современном этапе развития общества почти каждый родитель ребенка-подростка столкнулся с проблемой конфликтного поведения ребенка в школе. Эта проблема стоит сейчас довольно остро, поскольку в учебных заведениях у школьников часто возникают конфликты в общении как друг с другом, так и с учителями, а это приводит к снижению успеваемости. Конфликтное поведения является широко распространенным явлением в подростковом возрасте. Оно выступает и как способ утверждения собственной позиции в отношении со взрослыми, сверстниками. Поскольку этот период жизни ребенка является критическим, он находится как бы на стыке детства и взрослости, именно в данный момент подросток способен по-настоящему заглянуть внутрь себя и осознать многое [3, с. 677].

Конфликтность подростка часто вызвана стремлением удовлетворить свои потребности, из которых главная – это признание взрослых и сверстников. Ведь подросток – это уже не ребенок, но еще не взрослый. Он мыслит, как взрослый, а поступает, как ребенок, поэтому ему нужно помочь: развить умение предупреждать конфликт, создавать такие условия, когда поводы для противоборств не будут возникать в образовательной среде и семье [1, с. 586].

Исследование проводилось на базе Тираспольской СШ № 3. Выборку составили 95 учащихся 7–8-х классов, в возрасте 13–14 лет.

Анализ результатов по методике К. Томаса позволил выявить основные стратегии поведения в конфликтных ситуациях у исследуемых подростков.

Стратегия поведения в конфликте «Соперничество» наблюдается почти у трети испытуемых (27 %). При данной стратегии подросток стремится добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам другого. Подросток, который использует данную стратегию, убежден, что стать победителем в конфликте должен только один из его участников и победа одной стороны в конфликте неизбежно приводит к поражению второй. Такие испытуемые будут настаивать на своем во чтобы то ни стало, а позицию другого человека не будут принимать во внимания.

Стратегия поведения в конфликте «Сотрудничество» отмечена у 20 % испытуемых. Такой подросток направлен на конструктивное обсуждение проблемы, рассмотрение другой стороны не как противника, а как союзника в поиске решения. Данная стратегия наиболее эффективна. Следуя данной стратегии, подросток старается разрешить конфликт таким образом, чтобы победителями оказались все участники конфликта. Ребенок учитывает интересы и позицию другого участника

конфликта и стремится получить такой результат, при котором другая сторона тоже была бы удовлетворена.

Стратегия поведения в конфликте «Компромисс» выявлена у 13 % исследуемых подростко она характеризуется принятием до некоторой степени точки зрения своего оппонента в конфликте. Такие подростки способны идти на взаимные уступки, в следствии чего принимаются «половинчатые», приемлемые для обеих сторон решения. В ходе компромисса интересы сторон удовлетворяются частично. Компромиссное поведение способствует быстрому разрешению спора, снимает накопившееся напряжение.

Стратегия поведения в конфликте «Избегание» свойственна 16 % испытуемых. При данной стратегии подростки обычно стремятся избегать обсуждения противоречивых, конфликтных вопросов и откладывают принятие важного решения «на потом». В этом случае подросток никак не отстаивает собственные интересы, но при этом не учитывает и интересы своего оппонента. Такие подростки игнорируют всю информацию от противника, не доверяют фактам и не собирают их, отрицают серьезность и остроту конфликта, систематически медлят в принятии решений, всегда опаздывает, так как боятся сделать ответный ход.

Стратегия поведения в конфликте «Приспособление» отмечена у 24 % подростков. Используя данную стратегию, подросток способен пренебречь своими интересами и уступить своему оппоненту ради того, чтобы избежать противодействия. Такая позиция может быть свойственна подросткам с низкой самооценкой, считающим, что их цели и интересы не должны приниматься во внимание.

Затем был высчитан средний показатель по каждой из выделенных стратегий поведения в конфликтной ситуации. Так, наибольший показатель среднего значения можно отметить по стратегии «Соппротивление» и «Приспособление». Это говорит о том, что чаще всего в конфликтных ситуациях подростки прибегают именно к таким стратегиям. Наименьший показатель среднего значения наблюдается по стратегии «Компромисс». Это свидетельствует о том, что подростки еще не обладают навыками взаимных уступок и стремятся к выигрышу путем соперничества.

Наглядно данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение средних значений стратегий поведения в конфликте по методике К. Томаса

Стратегия поведения в конфликте	Среднее значение
Соппротивление	5,9
Сотрудничество	5,1
Компромисс	4,6
Избегание	4,8
Приспособление	5,8

По результатам проведения методики «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин и П.А. Ковалев) было выявлено, что у трети испытуемых наблюдается высокий уровень конфликтности. Такие подростки отмечают, что в спорах всегда стараются захватить инициативу, часто перебивают собеседника, навязывая ему свою точку зрения, а также не успокаиваются до тех пор, пока не отомстят обидчику.

Средний уровень конфликтности отмечается у 41 % испытуемых. Такие подростки могут вступать в конфликты, однако они учитывают не только свои интересы, но и интересы своего оппонента.

Низкий уровень конфликтности наблюдается у 29 % испытуемых. Подростки считают, что добро эффективнее мести, что каждый человек имеет право на свое мнение.

Наглядно данные представлены на рис 1.

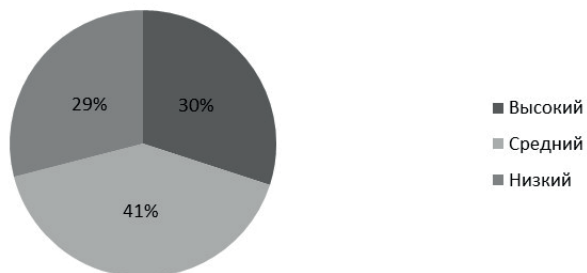


Рис.1. Распределение уровней конфликтности у подростков

Уровень конфликтности определялся исходя и суммы баллов по таким шкалам, как «Бескомпромиссность», «Вспыльчивость», «Обидчивость», «Подозрительность». Наиболее выраженными оказались значения по шкале «Бескомпромиссность» (среднее значение – 5,7) и «Вспыльчивость» (среднее значение – 5,6).

Данные по шкалам отражены в табл. 2.

Таблица 2

Распределение средних значений по шкалам личностной конфликтности по методике Е.П. Ильина

Наименование шкалы	Среднее значение
Бескомпромиссность	5,7
Вспыльчивость	5,6
Обидчивость	5,4
Подозрительность	5,3

Полученные результаты свидетельствуют о том, что подросткам сложно идти на компромисс в ситуациях конфликтного взаимодействия, они стремятся отстаивать только свою точку зрения и не учи-

тивать точку зрения своего оппонента. Также такие подростки крайне вспыльчивы. Любая мелочь может вызвать у них реакцию агрессии. Вспыльчивость проявляется в криках, оскорблениях, проявлениях физической агрессии, неумении контролировать свои эмоции.

По результатам проведения методики «Самооценка конфликтности» С. Емельянова были получены следующие результаты.

Выраженная конфликтность наблюдается у 35 % испытуемых. Такие подростки настойчиво отстаивают свое мнение, даже если это может испортить их отношения с окружающими, свои выводы сопровождают тоном, не терпящим возражений. Считают, что добьются своего, если будут яростно возражать, а также не обращают внимания на то, что другие не принимают их доводов.

Слабая конфликтность отмечается у 35 % исследуемых подростков. Подросток умеет сглаживать конфликты и избегать критических ситуаций, но при необходимости может отстаивать свои интересы.

У 37 % испытуемых наблюдается невыраженная конфликтность. Такие подростки тактичны, не любят конфликтов. Если им приходится вступать в спор, они всегда учитывают, как это может отразиться на взаимоотношениях с окружающими.

Таким образом, полученные результаты диагностического исследования позволили выявить подростков с высоким уровнем конфликтности. Дальнейшие перспективы исследования в данном направлении связаны с поиском и реализацией технологий коррекции конфликтности у подростков и формирования конструктивных стратегий выхода из конфликтов. Результаты данного исследования будут полезны в работе психологов образования, учителей, родителей подростков.

Литература

1. *Завражнов В.В., Зинина Г.М.* Социально-психологические аспекты проблемы конфликтного поведения в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2016. № 26. С. 585–588.
2. *Казанская В.Г.* Подросток. Трудности взросления. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
3. *Кучерявенко В.И., Пицалина А.А.* Особенности эмпатии и стратегий поведения в конфликтных ситуациях у подростков // Социально-гуманитарные и естественно-технические науки и вызовы современности: Материалы межд. науч-практ. конф. Ставрополь: АНО ВО СКСИ. 2017. С. 677–682.

Внутренняя деятельность выбора в ситуации профессионального становления

Польшина О.В., Егоренко Т.А.

Проблема выбора как никогда актуальна. Люди выбирали профессии на жизнь, шли в самый уважаемый вуз и, заканчивая с красным дипломом, довольно часто становились успешными и реализованными профессионалами. Сейчас эта формула уже не работает так надежно и гарантированно и, как минимум, «дает трещины» в том месте, где появляется завершенность в смысловом описании действий. Образование, самосовершенствование, самоопределение и самореализация, профессиональное становление – все это подразумевает процесс, который не имеет точки конца, но имеет множество возможностей и точек начала и, что не менее важно, продолжение, пока человек еще живет, являясь деятелем. Внутренняя деятельность выбора была описана ранее и для простоты понимания разбита на смысловые единицы выбора и деятельности. Внутренняя деятельность в нашей работе подразумевает сразу ряд важных и неотъемлемых в случае с ситуацией профессионального выбора личностных черт и качеств, таких как внутренняя мотивация, локус контроля (все тот же – внутренний), а также желание обучаться в течение жизни и готовность к непрерывному образованию. Так, например, мотив рассматривается не как самопорождающееся явление, а как результат деятельного отношения к предмету активности. Человек, будучи субъектом, осознанно, со смыслом инициирует свое развитие (саморазвитие), определение (самоопределение) и многие другие сферы деятельности. Внутренняя деятельность может задавать вектор, активную и деятельную реализацию профессионального самоопределения и становления, последовательное, но при этом не всегда линейное развитие. Стадия «оптации» на профессиональном пути человека встречается все чаще, ввиду широкого распространения и актуальности междисциплинарности. Выбор и ситуация неопределенности уже не связаны с каким-то одним возрастным этапом, человеку не обязательно находиться в состоянии отсутствия работы, чтобы думать о самоопределении и необходимости прохождения особой подготовки к труду – все чаще встречается обучение, организованные предприятиями и компаниями, все чаще люди задаются вопросом, логическим продолжением которого становится волевое решение, волевое действие и внутренняя деятельность выбора, которые воплощаются в профессиональной корректировке ранее выбранного пути становления в направлении чего-то более (для них) близкого, или смежного, или же к совершенно новому и неизведанному. То, что раньше могло рассматриваться как нетипичное и смелое, сейчас представляется потребностью, как экономической, так

и сугубо индивидуальной, обусловленной внутренней деятельностью выбора профессионального становления, в котором задействован широкий спектр факторов: смысловых, возрастных, образовательных, личностных, свидетельствующих об активности субъекта и нацеленности на совершенствование и непрерывное образование в течение жизни.

Учебная мотивация старшеклассников с различными уровнями компьютерной игровой активности

Пустыльникова В.Ю., Кочетова Ю.А.

В современном мире все более и более возрастает актуальность проблемы развития игровой компьютерной зависимости. Всемирной организацией здравоохранения зависимость от онлайн- и офлайн-игр была включена в перечень МКБ-11. На сегодняшний день изучению этой проблемы посвящается все большее количество научных работ. Особое место по своему значению занимает здесь вопрос об игровой зависимости у детей, в особенности старшего школьного возраста; именно старшие школьники среди других детских возрастов находятся в группе риска по уровню игровой аддикции, в силу психологических особенностей данной возрастной группы, таких как высокая восприимчивость к любым внешним влияниям, перестройка ранее сложившихся психологических структур, изменения в формировании нравственных представлений и социальных установок. Особого внимания заслуживает исследование корреляции особенностей мотивационной и эмоционально-волевой сфер старшеклассников и степени их увлеченности компьютерными играми. На сегодняшний день в психолого-педагогическом научном сообществе недостаточно освещена проблема исследования учебной мотивации и ее взаимосвязи с уровнями компьютерной игровой активности не только у детей старшего школьного возраста, но и среди всех возрастов в целом, что обуславливает актуальность нашего исследования. Стоит отметить, что в настоящее время в ряду исследования всех остальных аддикций лишь малое количество научных исследований посвящено игровой компьютерной зависимости, несмотря на то, что проблема интернет-зависимости поставлена уже более трех десятилетий назад. Лишь немногие исследователи акцентируют внимание на особенностях подросткового возраста как предпосылке развития данного вида зависимости, большинство же существующих на сегодняшний день исследований посвящено коррекции последствий зависимости и реабилитации. Одной из целей своей работы над магистерской диссертацией, посвященной изучению учебной мотивации у старшеклассников с различными уровнями компьютерной игровой активности, мы ставим анализ и обобщение уже имеющегося на сегодняшний день

опыта изучения проблемы зависимости от компьютерных онлайн-игр, а также конкретизацию научного представления о содержании понятия «компьютерная игровая зависимость».

Зависимость от компьютерных онлайн-игр представляет собой феномен аддиктивного поведения в рамках проблемы интернет-зависимости, однако выходит за ее рамки, так как включает в себя, помимо зависимости от виртуального пространства, активную игровую деятельность, сопровождающуюся проблемой ролевой идентичности. Игровая онлайн-среда позволяет человеку не только погрузиться в мир виртуальной реальности с принятием в нем определенных ролей, но и сложить из этого копинг-стратегию. Так, многие исследователи феномена интернет-зависимости отмечают его эскапический характер – избегание реальной жизни и предпочтение ей виртуальной. Говоря об эскапическом характере зависимости от компьютерных игр, стоит подчеркнуть ее деструктивную функцию, поскольку переживания от компьютерной симуляции воспринимаются сознанием как реальные – многопользовательские онлайн-игры моделируют жизненное пространство. Очевидно, что в ситуации со старшеклассниками деструктивная функция таких копинг-стратегий оказывается зачастую более весомой, чем в более старших возрастах, так как в период кризиса и необходимости смены социальной школьной среды на иную, т.е. необходимости заново выстраивать модели самореализации, гораздо более комфортным и легким способом достижения признания общества, своего места в нем становится именно полное погружение в виртуальное пространство.

Упомянутые выше особенности компьютерных игр могут предполагать корреляцию уровня игровой компьютерной зависимости не только с особенностями эмоционально-волевой сферы в целом, но и с мотивационной структурой личности. До возникновения проблемы возрастающей увлеченности школьников компьютерными играми большинство авторитетных исследований указывало на позитивные изменения, происходящие в мотивационной сфере старшеклассников – повышение интереса к учебной деятельности в связи со складыванием новой структуры мотивов, связанных с необходимостью самоопределения, подготовкой к самостоятельной взрослой жизни, стремлением занять прочную позицию в обществе, более критичным подходом к собственному уровню знаний. У старшеклассника, готовящегося к поступлению в вуз, возрастают учебные и социальные мотивы, меняется отношение к отметке как к объективному показателю готовности к экзаменам.

В ходе работы над магистерской диссертацией, нами был использован ряд методик, направленных на исследование мотивационной сферы старших школьников, играющих в компьютерные онлайн- и оффлайн-игры, а также уровня их увлеченности данной деятельностью. Из 60 учащихся одиннадцатых классов СОШ г. Москвы 42 человека

выбрали проведение времени в Интернете как одну из предпочтительных форм досуга, 28 из них – компьютерные игры. Авторская анкета по изучению степени увлеченности компьютерными играми показала высокий уровень эмоциональной привлекательности этого вида деятельности, а также низкий уровень самоконтроля опрашиваемого в игре. Данные примененной нами методики по изучению учебной мотивации старшеклассников показали, что у 80 % респондентов с отмечающимся высоким уровнем компьютерной игровой активности (5 и более часов в день) уровень учебной мотивации оказался сниженным. В процессе дальнейшего исследования нами видится необходимость расширения эмпирической базы, а также разграничения компьютерных игр на «онлайн» и «оффлайн» и выстраивания более подробной корреляции между активностью в них и мотивационной структурой личности старшеклассников.

Литература

1. *Шакирова Л.И.* Исследование мотивационной, эмоционально-волевой сферы и психофизиологических особенностей подростков с позиции влияния на них компьютерных игр агрессивного содержания: дисс. канд. психол. наук. Казань, 2006.
2. *Коваль Т.В.* Личностная сфера подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости: дисс. канд. психол. наук. Москва, 2013.

Образ успешного человека в представлениях современных подростков

Резникова И.С.

Проведено исследование содержания образа успешного человека в представлении подростков. Выявлены гендерные различия в содержании представлений об успешности у подростков. Приведены результаты эмпирического исследования особенностей образа успешного человека в представлениях современных подростков.

В последние годы в условиях демократизации общества, развития рыночных отношений и появления новых социальных ориентиров в системе культурных ценностей возрастает ответственность каждого человека за осуществление собственного жизненного пути. Общество уделяет пристальное внимание активности личности, ее саморазвитию и самореализации. От личности ожидают готовности к проявлению инициативы, возложению на себя ответственности, к постановке целей и их успешной реализации. Вместе с тем представление об успехе также трансформируется.

Изучение психологических, половозрастных представлений об успешности и успешном человеке является актуальным в силу устойчивости репрезентации в сознании людей образов успешного человека, в силу «включения» этого образа в индивидуальную картину мира. В

современной трактовке возможно предположить, что успешным является тот человек, который имеет высокое положение в социуме, а также высокий финансовый достаток. В процессе обучения данное слово трансформируется в «успеваемость» и наделяется при этом, помимо временных характеристик, качественными.

Объектом исследования являются содержание представлений об успешном человеке у подростков.

Предмет исследования – личностные детерминанты развития представлений об успешном человеке в подростковом возрасте.

С учетом многообразия личностных детерминант, влияющих на содержание представлений об успешности у подростков, мы определили, что целью данного исследования выступает выявление содержания представлений подростков об успешном человеке и степени их детерминированности локусом контроля и мотивацией достижения.

Приступая к исследованию, мы предположили, что содержание представлений об успешности в подростковом возрасте детерминировано локализацией контроля и мотивацией достижения.

Актуальность изучения данной проблемы обусловлена и тем, что в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся подросткового и юношеского возрастов приоритетным является проблема выбора будущей области профессиональной деятельности, обучающихся готовят к осознанному и обоснованному выбору профессии. Проблемы личностного самоопределения (в том числе и представления о том, что значит быть успешным) в большей степени остаются «за скобками» психолого-педагогического сопровождения.

В соответствии с поставленными задачами разработана программа эмпирического исследования, включающая в себя методику «Незаконченные предложения» Н.В. Бяковой, авторский тест-опросник «Представления подростков об успешном человеке», тест-опросник, разработанный Е.Ф. Бажиным и др. на основе шкалы локуса контроля Дж. Роттера и тест-опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана.

В исследовании приняли участие 42 обучающихся 9-х классов, среди которых 21 девушка и 21 юноша.

Анализ подходов к изучению феномена «успех» позволил нам сформулировать то определение успеха, которое мы использовали как основное в своей работе: *успех – это удачное достижение желаемой цели, которое включает в себя как внешнюю оценку социума, так оценку личности самой себя.*

В ходе изучения формирования представлений об успешном человеке в подростковом возрасте нами были выявлены как механизмы формирования, так и субъективные и объективные факторы влияния. Одним из основных является процесс социализации, в котором происходит развитие личности. Данный процесс является двусторонним: с одной стороны

усвоение знания, с другой – воспроизведение личностью социального опыта, полученного путем усвоения представлений, установок и стереотипов людей, которые доминируют в социальной общности, к которой они принадлежат. Механизмами социализации служат: сублимация, подавление (частные проявления – вытеснение, образование реакции), самоограничение, изоляция, проекция, идентификация (интроекция), рационализация (дискредитация цели и жертвы, самодискредитация, самообман), интеллектуализация и аннулирование действий.

Несмотря на социальную значимость ориентации личности на успешные модели поведения и сензитивность старшего подросткового возраста в становлении индивидуальности и выборе жизненных стратегий, изучение содержания и формирования представлений об успешности является для психологической науки достаточно новым и не до конца разработанным.

Представления подростков об успешности включают характеристики деятельности, поведения, переживаний человека с позиции, которая учитывает их общественную и личностную (субъектную) оценку, что свидетельствует о высокой степени дифференцированности в выборе качеств.

Представления об успешности, объективная и субъективная успешность личности являются факторами самоопределения; они определяют (регулируют) качественные характеристики самоопределения: образ своего профессионального будущего, планирование карьеры и будущего жизненного пути, а также освоение широкого круга социальных ролей, позволяющих человеку в полной мере раскрыть свой личностный потенциал.

Анализ результатов по итогам проведения таких методик, как «Незаконченные предложения», авторский тест-опросник «Представления подростков об успешном человеке», семантический дифференциал «Образ успеха», показал актуальные для подростков сферы деятельности в настоящем (учеба, развитие личностных качеств) и в будущем (семья, деньги), а также гендерную значимость достижения успеха для каждой сферы.

Образ успешного человека положителен, подчеркиваются его личностная значимость, целостность, эмоциональная притягательность. В представлении подростков успешный человек – мужчина, который обладает большим материальным достатком, слаженной карьерой, у него есть семья, которую он полностью обеспечивает. В личностных характеристиках данного образа преобладают постоянное саморазвитие собственной личности, активность жизненной позиции.

Большинство респондентов отметили, что путь человека до достижения им успеха чаще всего является трудным и кропотливым с наличием препятствий на пути к достижению целей, однако такие утверждения не умаляют у подростков желания добиться успеха.

Гипотеза о детерминированности представлений об успешности в подростковом возрасте локализацией контроля и мотивацией успеха не была доказана частично по причине отсутствия корреляционной связи между категориями, выделенными с помощью метода контент-анализа, и уровнем интернальности у подростков. Такой результат стал возможен как по объективным (независимость представлений об успехе от локализации контроля), так и по субъективным причинам. Корреляционная связь между категориями, выделенными с помощью метода контент-анализа, и уровнем мотивации достижения показывает, что при невозможности достижения поставленной задачи или при наличии препятствий уровень мотивации достижения успеха у подростков будет увеличиваться.

Результаты исследования могут быть использованы в исследовательской работе и психологической практике для совершенствования форм и методов работы по формированию и развитию представлений об успешности в подростковом возрасте, ориентации на успешное поведение. Результаты исследования можно учитывать при разработке социальных проектов в сфере молодежной государственной политики, нацеленных на вовлечение активной молодежи, ориентированной на успех. Полученные результаты могут стать ориентиром в работе педагогов, родителей в понимании приоритетных перспектив развития ребенка. Также выявлены гендерные различия в содержании представлений об успешности у подростков, что может в дальнейшем послужить основой для более глубокого исследования половозрастных особенностей содержания представлений об успешности.

Жизнеспособность подростков, воспитывающихся в условиях Детской деревни для детей-сирот

Ролдугина В.В., Толстых Н.Н.

Жизнеспособность – это индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий [2]. Мы рассматриваем особенности жизнеспособности подростков, проживающих в Детской деревне для детей-сирот, которая является альтернативой детскому дому. Цель нашего исследования выявить уровень и характер жизнеспособности подростков из замещающих семей в системе Детской деревни.

Проживание подростков в условиях детских домов формирует у них базовые потребности ребенка, но не формирует навыков, необходимых для успешности во взрослой самостоятельной жизни [3]. Проживание подростков в условиях Детских деревень частично решает эту проблему. Модель воспитания в Детской деревне является альтернативой дет-

ским домам – позволяет детям жить в атмосфере любви и заботы, иметь защищенность и уверенность в завтрашнем дне.

Основа модели Детской деревни «Виктория» – полные приемные семьи с опытом воспитания кровных и приемных детей. Сейчас в Детской деревне проживают 6 семей – 12 родителей и 56 детей. Работа с детьми в Детской деревне направлена на выработку и поддержку у подростка мотивации к собственному развитию и самореализации, выработку умения адаптироваться в обществе.

К числу наиболее важных факторов успешной социализации таких подростков и их жизнеспособности необходимо отнести возможность подростков общаться как со сверстниками, так и с их замещающими родителями.

Исследования жизнеспособности в современном обществе востребованы, поскольку жизнеспособность как качество характера должна быть сформирована в каждом человеке.

Одной из задач нашей работы было провести экспериментальное исследование факторов в развитии жизнеспособности детей-сирот, мы постарались выполнить данную задачу. Нами были проанализированы современные теоретические подходы к определению сущности понятия.

В психологии существует несколько подходов к исследованию жизнеспособности. С позиции одного из них она рассматривается как энергетический потенциал человека. Второй подход ориентирует на изучение жизнеспособности как особой модальности сознания, связывается с ее функциональной ролью в человеческой жизни и характеризует ее как жизненную способность личности (в широком смысле слова). В соответствии с третьим подходом жизнеспособность является объектом кросскультурного исследования. Четвертый подход предполагает взгляд на жизнеспособность как на специфическую способность.

Существует настоятельная практическая потребность в дополнительном всестороннем исследовании этого феномена с целью разработки конкретных программ формирования жизнеспособности детей-сирот.

Литература

1. *Лактионова А.И.* Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. М.: ИП РАН, 2017. 236 с.
2. *Махнач А.В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М., ИП РАН, 2016. 459 с.
3. *Махнач А.В.* Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект / А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: ИП РАН, 2015.

Современные представления об эмоциональном интеллекте

Саутенкова А.Н., Кочетова Ю.А.

В настоящей статье будут проведены анализ современных представлений об эмоциональном интеллекте, а также обзор литературы, вышедшей по данному вопросу в последние годы.

В течение последних 30 лет в России и за рубежом можно наблюдать активное исследование феномена эмоционального интеллекта.

Первыми термин «эмоциональный интеллект» (emotional intelligence) ввели в науку Дж. Майер и П. Саловей. Ученые в соавторстве выпустили статью под названием «Эмоциональный интеллект». Она стала первым изданием на эту тему. В статье авторы дали определение новому конструкту.

Через 7 лет Дж. Майер и П. Саловей доработали и расширили свою модель. В новом варианте был сделан упор на когнитивной составляющей эмоционального интеллекта. Переработанное определение звучало как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений.

В настоящее время в трети всех работ по эмоциональному интеллекту основываются на модели Дж. Майера, П. Саловея. Для диагностики уровня эмоционального интеллекта авторы применяют тест MSCEIT разработанный в соавторстве с Д. Карузо.

В 1995 г. после выхода книги Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» понятие эмоционального интеллекта вышло за рамки научных теорий и стало очень популярным в обществе. Автор книги использовал научный материал модели способностей П. Саловея и Дж. Майера и перенес его в русло популярной психологии. Книга сразу стала бестселлером в Америке, так как в ней Д. Гоулман утверждал, что успех в жизни на 80 % зависит от эмоционального интеллекта и в доступной форме объяснил читателю, как можно эффективно использовать данную способность.

В России первым к изучению эмоционального интеллекта обратился Д.В. Люсин.

С 2004 по 2009 г. он проводил свои исследования в данной области, после которых последовал выход статей в научных журналах.

Дмитрий Владимирович Люсин разработал свою модель эмоционального интеллекта. Также он руководил разработкой методики определения уровня эмоционального интеллекта «ЭмИн». Данная методика является надежной и валидной.

Кроме психологической лаборатории Высшей школы экономики исследованиями в данном вопросе занимаются и другие российские ученые.

В научных журналах были изданы работы И.Н. Андреевой, направленность и содержание которых свидетельствуют о заметном росте научной актуальности и большой практической значимости проблемы эмоционального интеллекта в данной области. В статьях, вышедших в 2003–2009 гг., автор описывает исследования в области развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, характеризует его взаимосвязь с самоактуализацией. Также Андреева обращает внимание на гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта. Она пишет о необходимости развития эмоциональной компетентности педагогов.

В 2004 г. в издательстве Института психологии РАН под редакцией Д.В. Люсина и Д.В. Ушакова вышла книга «Социальный интеллект: теория, измерение, исследования».

Д.В. Ушаков обращает внимание на то, что при проведении измерения уровня эмоционального интеллекта следует применять не опросники, а тесты, которые оценивают переработку эмоциональной информации в настоящем.

В последние годы примерно половина работ по вопросу эмоционального интеллекта посвящены изучению корреляции уровня развития эмоционального интеллекта и лидерских способностей, влиянию эмоционального интеллекта на успешность личности, а также мотивацию и т.п. В связи с этим можно найти много разнообразных статей на эту тему в научных и популярных журналах. Например, Е.В. Яшкова, Н.Л. Синева, М.А. Голубкова, Ю.М. Завялова в своей статье делают выводы о необходимости развития эмоционального интеллекта у менеджеров для совершенствования лидерских качеств [3].

Можно также отметить резкое увеличение количества исследований эмоционального интеллекта в области образования.

И.В. Дробышевская в своей статье представила результаты эмпирического исследования особенностей эмоционального интеллекта у студентов профессий социальной сферы [1].

Т.В. Волкодав в своей работе обратила внимание на то, что развитию эмоционального интеллекта у педагогов-психологов способствовали занятия на социально-психологических тренингах и описала выводы исследования в статье в 2016 г.

В 2018 г. в России вышла книга Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ» в издательстве «Манн и Вебер», ставшая также бестселлером, как и в США. Это говорит о том, что и в нашей стране тема управления эмоциями, лидерства и мотивации очень актуальна сейчас.

Но, к сожалению, несмотря на желание многих россиян использовать эмоциональный интеллект в качестве ресурса для регуляции поведения,

достижения успеха и др., остаются люди, имеющие проблемы в области управления своими эмоциями и поведением. В настоящее время в России число лиц зрелого возраста, употребляющих психоактивные вещества, растет.

Социальные и психологические проблемы, возникающие у зависимых лиц, могут перерасти в проблемы с законом, разорвать отношения в семье, изолировать от общества. Решение данного вопроса неразрывно связано с регуляцией поведения (саморегуляцией).

Анализируя литературу и исследования по теме эмоционального интеллекта, хочется отметить пробел в изучении проблемы эмоционального интеллекта у лиц, употребляющих психоактивные вещества. Проведение исследований в области измерения уровня эмоционального интеллекта у лиц зрелого возраста, употребляющих психоактивные вещества, а также подтверждение связи низкого уровня эмоционального интеллекта и аддиктивного поведения в данный момент отсутствует. Важность исследования структуры эмоционального интеллекта, включающей контроль поведения, управление эмоциями, а также развитие у зависимых людей эмоционального интеллекта поможет в реабилитации данных лиц. Этот вопрос имеет большое практическое значение. Поэтому необходимость исследования в этой области становится очевидна.

В конце статьи хотелось бы затронуть еще один вопрос по теме эмоционального интеллекта и тем самым подвести итог написанного выше. В обществе в настоящее время широко обсуждается тема эмоционального интеллекта, став популярной не только в научной среде. Однако нет четко сформулированного понятия эмоционального интеллекта. В психологической науке присутствуют одновременно несколько определений данного феномена. Поэтому необходимо обобщить данные и сформулировать единое понятие.

Литература

1. *Дробышевская И.В.* Сравнительное исследование особенностей эмоционального интеллекта и самооценки у студентов профессий социальной сферы в период обучения в вузе. // Вестник Брянского государственного университета, 2012.
2. *Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.
3. *Яшкова Е.В., Синева Н.Л., Голубкова М.А., Завялова Ю.М.* Роль эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности менеджера // Перспективы науки и образования, 2017. № 30.

Аспекты системного семейного консультирования как средства психологической помощи подросткам и их родителям

Семенова Н.С.

В настоящее время отмечается увеличение числа семей, обращающихся за психологической помощью. На современном этапе развития общества психологическое консультирование становится востребованным среди родителей, имеющих детей подросткового возраста. В связи с этим появляется необходимость в разработке теоретических и методических основ психологического консультирования подростков и их родителей. В данной статье будет рассматриваться одно из направлений психологического консультирования – системное семейное консультирование.

Анализ психологических работ, в которых исследуется семья, позволяет выделить одно из направлений, дающих возможность подойти к пониманию семьи как психологического феномена и механизмов ее функционирования. Для развития семейного консультирования наиболее значимым фактором стало создание системного подхода Н. Аккерманом, М. Боуэном; разработка Дж. Боулби теории привязанности; создание семейной психотерапии В. Сатир. Как особая психологическая практика в нашей стране семейное консультирование развивается на основе работ В.В. Столина, А.А. Бодалева, А.С. Спиваковской, А.Я. Варги и др. [1, с. 2].

Системное семейное консультирование в работе с семьями, имеющими детей подросткового возраста, как отмечают А.Я. Варга и Э.Г. Эйдемиллер, может рассматриваться не только как подход в оказании психологической помощи, но и как особый способ мышления психолога-консультанта. На основании этого происходит смещение акцента с анализа семейных проблем и с индивидуальных характеристик каждого отдельного члена семьи на параметры семейной группы как целого. Проблемы личности в данной модели консультирования рассматриваются в связи с дисфункциями семейной системы [1].

Психолог-консультант работает с подростками и их родителями как с семейной системой, т.е. с точки зрения ее строения и функционирования как целостного организма; таким образом, поведение подростков определяется законами функционирования той системы, в которую они включены, что является реализацией принципа тотальности системы.

В работах А.Я. Варги отмечается, что методические принципы системного семейного консультирования необходимы для обеспечения максимальной эффективности психологической помощи. В них описываются три методических принципа: циркулярность, гипотетичность и нейтральность [1].

1. Циркулярность как принцип заключается в том, что все события, происходящие в семье, подчиняются не линейной причинности, а круговой. Событие А не есть следствие события Б; событие А порождает событие Б точно в такой же степени, как событие Б порождает событие А.
2. Гипотетичность как принцип характеризуется тем, что основная цель общения психолога-консультанта с подростком и его родителями – это проверка гипотезы о цели и смысле семейной дисфункции. Основной вопрос, который задает себе психолог: «Зачем в семье происходит то, что происходит?». Первичная гипотеза психолога-консультанта определяет стратегию беседы с родителями и самим подростком. Содержание предварительной беседы дает возможность сформулировать системную гипотезу до начала непосредственной работы с семьей.
3. Нейтральность – это третий, очень существенный и труднодостижимый, методический принцип системного семейного консультирования. Он выступает и как методический принцип, и как технический прием, который должен соблюдаться на каждой встрече. Нейтральность реализуется через спокойное, сочувствующее, доброжелательное отношение к каждому члену семьи в равной степени и при любом условии. Важно никого не осуждать, ни к кому не присоединяться, ни на чью сторону не становиться. Техническая реализация принципа нейтральности заключается в том, что каждый, кто находится на приеме, имеет возможность говорить и быть услышанным [1].

А.Я. Варга в своих работах акцентирует внимание на том, что психолог-консультант пользуется специальными методическими приемами, техниками семейного консультирования. Большинство технических приемов заимствовано из общей психотерапии. Однако разработаны оригинальные техники, к ним относятся следующие.

1. «Циркулярное интервью» – эта техника заключается в задавании непрямых вопросов в определенной последовательности разным членам семьи на конкретные темы. Психолог-консультант одному из родителей или непосредственно подростку задает вопрос о том, как относятся друг к другу члены семьи. Отличие от прямых вопросов о внутрисемейных отношениях заключается в том, что такая техника дает более содержательную информацию, как консультанту, так и семье, и вследствие этого достигается определенный консультативный эффект.

Первая группа вопросов относится к прямым, касающимся того, кто направил, что говорил, на что ориентировал.

Вторая группа вопросов касается предъявляемой проблемы. Например, как это выглядит в настоящее время; когда и при каких условиях возникло; как удавалось раньше преодолевать данные обстоятельства.

Третья группа вопросов относится к системе понимания проблемы, т.е. понимает ли подросток или его родители, почему происходит то, что происходит; как это включено во взаимодействие, что выступает триггером.

Четвертая группа вопросов направлена на выявление положительных сторон проблемы, ассимилирование позитивного опыта и нахождение ресурсов.

Пятая группа вопросов направлена на будущее, акцент ставится на том, какие изменения произойдут или не произойдут впоследствии при условии работы или отсутствия таковой над возникшей сложностью [1].

2. «Позитивная коннотация», была предложена в рамках миланской школы, представителями которой были М. Сельвини-Палаццоли, Л. Босколо и др., техника представляет собой положительное переопределение симптома, с которым приходит семья, где есть дети подросткового возраста. Психолог осуществляет это таким образом, чтобы само знание о нем давало психотерапевтический эффект. Предуменьшение трудностей и проблем не происходит, но это побуждает семью к тому, чтобы рассматривать сложности через призму открывающихся возможностей, которые указывают на выход из ситуации. Эта техника заключается в подаче обратной связи родителям и подростку после того, как психолог утвердился в круговой гипотезе, сформулированной при помощи циркулярного интервью. Обратная связь осуществляется по определенным правилам:

- снятие тревоги семьи по поводу происходящего, осуществляется за счет приема нормализации: членам семьи сообщается о закономерности происходящего и повсеместной распространённости, это сообщение снижает чувство вины и уникальности;
 - акцентирование внимания на положительной стороне нарушений, осуществляется переформулирование события в позитивном ключе.
3. «Включенное супервидение» дает возможность психологу-консультанту в процессе работы с подростками и их родителями прибегать к помощи коллег, которые находятся за односторонним зеркалом и могут неявно наблюдать за происходящим [1].
4. «Семейная реконструкция», разработанная В. Сатир. При помощи данной техники осуществляется анализ взаимоотношений и коммуникаций между родителями и их детьми подросткового возраста. Во время применения техники выстраивается серия так называемых «скульптур семьи» и проводятся ролевые игры. В процессе ролевой игры участники группы отыгрывают характер взаимоотношений в семье и ее структуру в наиболее значимых и показательных моментах. В «скульптуре семьи» каждый член семьи занимает определенное место, которое отражает реальное положение дел и соответ-

ствующие роли выполняемые каждым. Расстояние между членами семьи отражает степень сплоченности (близость–отдаленность), а пространство условно показывает границы семейной системы [2].

Этапы работы с подростком и его родителями в системном семейном консультировании, описанные А.Я. Варгой, могут выглядеть следующим образом.

1. Клиент звонит по телефону, и психолог задает ему минимально необходимое количество вопросов с целью сформулировать первичную гипотезу. Затем осуществляется анализ первого телефонного разговора, на основании чего формулируется первичная гипотеза.
2. Семья приходит на консультацию. Психолог беседует с подростком и его родителями, а команда (от одного до трех человек) наблюдает за процессом приема. В системном семейном консультировании существует несколько моделей участия команды в работе с семьей. Члены команды могут вмешиваться непосредственно в процесс консультации с просьбой задать тот или иной вопрос, изменить позу или пересесть. Такое бывает в тех случаях, когда команде кажется, что психолог-консультант слишком долго или слишком часто общается с каким-то одним членом семьи, таким образом нарушая техническую нейтральность. В другом варианте команда не вмешивается в процесс консультирования, но предварительно планирует встречу и анализирует ее по окончании приема.
3. Процесс консультирования занимает до полутора часов. В течение часа осуществляется циркулярное интервью, затем психолог-консультант оставляет семью, а сам удаляется к команде. Происходит обсуждение случая, продумываются специальные консультативные воздействия, которые через полчаса психолог излагает устно, а затем письменно.
4. Семья получает предписание – прямое или парадоксальное. Если однократного приема оказывается достаточно, то семья должна позвонить и предупредить об этом [1].

По мнению таких психологов, как А.Я. Варга, А.В. Черников, работа с подростком и его родителями осуществляется не чаще раза в неделю, потому что семейная динамика идет медленнее, чем индивидуальная. В таком случае неэффективно назначать встречи часто, так как материал для работы не успевает накапливаться, они еще не почувствуют нового опыта и не сформируют своего отношения к нему [1, с. 2].

Эта классическая модель имеет ряд достоинств: во-первых, она позволяет обеспечить нейтральность; во-вторых, команда выступает полезным диагностическим инструментом для оценивания семейной системы, потому что то, что происходит в семье, как правило, отражается во взаимодействии психологов между собой при анализе консультативной встречи, в результате системы отражаются друг в друге.

Таким образом, системное семейное консультирование позволяет работать и оказывать помощь семьям, имеющим детей подросткового возраста. Помимо непосредственной работы с подростками, оно позволяет организовывать взаимодействие с их семьей, с целью оказания помощи в формировании устойчивой позиции родителя.

Литература:

1. *Варга А.Я.* Введение в системную семейную психотерапию. М.: Когито-Центр, 2012.
2. *Елизаров А.Н.* Психология семьи и семейное консультирование. 4-е изд., переработанное. М.: Эдитус, 2012.

**Энактивное музыкальное образование
как результат развития самоорганизации
обучающихся юношеского возраста**

Сергеев В.Ю., Барабанова В.В.

Современные подходы в когнитивных и психологических науках рассматривают сознание как воплощенное, внедренное, расширенное и энактивное явление. Энактивизм – это недавнее концептуальное порождение когнитивной науки. С одной стороны, это странный неологизм, а значит, и некоторое новшество, в котором сплетены различные пересекающиеся смыслы, касающиеся природы активного познающего существа. А с другой стороны, энактивизм строит философию за пределами привычных для классического понимания, да и современного взгляда, аналитической философии, дихотомий, различений и разграничений. Пока эта объяснительная сила еще не была должным образом рассмотрена в области музыкального развития самоорганизации обучающихся юношеского возраста [2].

Обсуждая междисциплинарные вопросы исследования в области музыки, педагогики, психологии и философии разума, предоставим новые идеи, которые могут помочь вдохновить более глубокое понимание того, что влечет за собой музыкальное обучение. При этом мы разработаем концептуальный мост между понятием «аутопозис» (свойство непрерывной самоорганизации). Это покажет важные непрерывности между несколькими новыми педагогическими подходами и принципами самоорганизации.

Общее мнение в психологии гласит, что человеческое познание, лучше всего понимается при исследовании индивидуальных психических состояний и определяются их отношением с другими психическими состояниями или с внешним миром (т.е. поведением и восприятием). Природу психического состояния можно понять, изучив ее функции для когнитивной экономики системы, а не ее конститутивной

особенности. Иначе говоря, мысль или вера могут быть реализованы бесконечным числом различных физических состояний, до тех пор, пока они играют ту же функциональную роль и инстанцируют ту же причинно-следственную связь отношения с внешними стимулами, поведением или другими внутренними состояниями. Этот принцип позволил ученым классифицировать психические явления, не сводя их к физическим свойствам, артикулируя вместо этого обобщения, которые информируют о том, как когнитивные архитектуры реализуются в системах, которые отображают похожие причинные предикаты. Эта доктрина, известная как «функционализм», имела большое влияние на исследования теории в когнитивной науке, искусственном интеллекте, робототехнике и психологии в последние пятьдесят лет [4, с. 5]. Таким образом, функционалистическая психология предоставила инструменты и выводы, которые позволили отойти от классического картезианского разделения между разумом и телом.

В данной статье ставится цель развития энактивной ориентации в контексте музыкального образования, как предложение полезного способа мышления о педагогической практике. Для этого мы будем опираться на другую важную концепцию, связанную с энактивной ориентацией, а именно на понятие «аутопоэзис». Этот термин был первоначально разработан в области теоретической биологии Франциско Варела и Умберто Матурана [6–9] и относится к самоорганизации (или самообразованию).

Идеи, извлеченные из этого подхода, позволят нам утверждать, что среду музыкального образования следует рассматривать как самоорганизующуюся автономную систему. В частности, за последние несколько десятилетий произошел сдвиг в практике музыкального образования от передачи однонаправленного потока знаний от учителя к ученику к более реляционным подходам, которые подчеркивают импровизацию, творчество, взаимодействие, а также роль развития в обучении. Созаем, что изменение в перспективе резонирует с постфункционалистской когнитивной наукой по мере того, как оно устанавливает больший акцент на воплощенные, интерактивные и адаптивные аспекты музыкальности и человеческого познания. [1, с. 3]

Начнем с изложения понятия «аутопоэзис», как это было первоначально введено в биологических науках. Здесь в основном ссылаемся на работу Франциско Варелы и Умберто Матурана. Затем развиваем эти идеи в музыкальном образовании, а также рассматриваем некоторые важные новые перспективы в этой области, которые появляются в соответствии с постфункционалистской ориентацией. Наконец охарактеризуем энактивное явление, которое развивает идею аутопоэза в контексте музыкального образования.

Говоря, что познание воплощено, мы имеем в виду, что наша ментальная жизнь напрямую зависит от этих двух (объективного и феноме-

нологического) описаний организма. Именно через наше воплощение (которое включает в себя мозг), мы разрабатываем жизнеспособные формы взаимодействия с нашим миром (восприятие, действие, прогнозы); это позволяет нам управлять объектами и напрямую взаимодействовать с другими способами, которые являются значимыми.

Аналогичным образом участие в музыкальной деятельности включает социальные, культурные, материальные и экологические ограничения, определяется ситуацией (например, концерт в опере) или развитием ситуации (например, в свободных импровизациях). Таким образом, в системе «мозг–тело–мир» когнитивные сталкиваются с биологическими и небологическими сущностями, а также устройствами, которые могут быть полезны в достижении познавательных задач (например, запоминание чего-либо). [1, с. 3]

Это позволит нам увидеть, как такие идеи могут информировать и трансформировать конкретные педагогические установки, присущие музыке, и предоставить дополнительные примеры, чтобы лучше захватить их актуальность для человеческой жизни. В частности, обсудим, как изучение музыки всегда влечет за собой двунаправленную динамику, где действие и восприятие связаны и где музыкальный смысл возникает через принятие конкретного, самоорганизующегося сенсомоторного провода в рамках расширенной когнитивной экологии.

Развитие перформативных навыков является важной (а иногда и определяющей) особенностью всей жизненной музыки. Одна из самых известных моделей приобретения навыков была разработана Дрейфусом, где обучение считается происходящим через процесс и начинается с того, что новичок аналитически теоретизирует об определенном навыке, а заканчивает экспертным отображением неаргументированных наборов процессов, которые позволяют ему выполнять навык «интуитивно».

Другими словами, начинающий гитарист может изучить различные возможности для действия в рефлексивном поле, стараясь запомнить, куда класть пальцы, обсуждая с учителем правильное положение правой руки, или рассуждая о соответствии открытой струны ее звуку. Наоборот, эксперт-гитарист уже усвоил эти знания и поэтому не нуждается в теоретизировании в музыкальной ситуации для выполнения импровизированного блюзового соло.

Таким образом, появление «экспертизы» можно охарактеризовать как эволюцию в сторону более целостного подхода, способности к рефлексии и способности к адаптации приобретенных навыков обучающихся к контексту. Аналогичным образом мастерство данного музыкального навыка показано обучающимся способностью адаптировать его к ожиданиям и непредвиденным обстоятельствам музыкальной среды.

В то время как такие безотражательные и адаптивные формы квалифицированного преодоления действительно кажутся центральными

характеристиками экспертной деятельности, способы обучения новичков таким навыкам в институциональной среде часто сосредоточены на типах «обучения», которые в значительной степени опосредованы соблюдением правил. Ряд новых подходов к обучению музыке направлен на то, чтобы избежать этой дихотомии. Здесь новичкам все чаще предлагается свободно участвовать в значимых музыкальных постановках; исследовать, создавать и располагать себя в контекстах, связанных с неклассической музыкой; играть на слух и импровизировать [1, с. 3]. Новичков не просят сначала следовать абстрактным правилам, а, скорее, погружают в динамику умелого исполнения с самого первого музыкального урока.

Соответственно, можно утверждать, что, начиная с первыми музыкальными опытами, учащиеся не требуют ни комплектов организованного правила, ни внутренних моделей принятия решений. Они систематически исследуют ресурсы их телесного взаимодействия с музыкальной средой для оптимизации их возможностей и развивают значимый опыт и понимание (включая те, которые связаны с более «высоким уровнем» процессов, таких как память или воображение).

В процессе обучения студенты коллективно принимают или самостоятельно организуют свои музыкальные отношения и смыслы. Исследования показали, что открытый и импровизационный характер этой программы обеспечивает путь для установки взаимодействия и таким образом построения доверия и достижения общей музыкальной цели.

Наблюдаются признаки этического последствия воплощенного в социально расширенном подходе к музицированию, основанном на принципе самоорганизации как центрального аспекта фундаментальной импровизационной и творческой природы живых когнитивных систем [10].

Музыкальное обучение – это процесс, который начинается не с индивидуально приобретаемого навыка со стороны (т.е. со стороны учителя). Приобретаются навыки и развиваются в том смысле, что они самоорганизуются всем живым организмом в свое воплощенное отношение с окружающей средой. С этой точки зрения, обучение не является конечной категорией, а скорее процессом бессрочного самопроизводства, который поддерживает обучающихся в состоянии открытой реализации в своей музыкальной среде. Мы говорим «открытая реализация», потому что различные музыкальные способы учащиеся сами определить не способны – насколько они соответствуют заданным требованиям определенного стиля, жанра, или культурного наследия. Новички должны поддерживать свое музыкальное единство, например, содержательную последовательность со специфической музыкальной моделью. Баланс между внутренними нормами, феноменологическими требованиями и текучестью музыкального момента определяется регуляторными функциями организма, действующими в среде. [1, с. 3]

Рассмотрим пример. Начинающий пианист Владимир знает, как выглядит пианино и более или менее знает, чему он должен научиться. Он знает, что его движения повлекут физическое взаимодействие с клавишами и что звук будет получен. Он также любит музыку Моцарта, Баха и Шумана. Учитель может помочь ему разработать технику, необходимую для лучшей реализации его потенциала и регуляции диспозиции для взаимодействия с музыкой, которую он играет. Внутренний мир Владимира включает его культурные и исторические корни, его идентичность, его вкус к музыке, его реляционную динамику, его поведенческие диспозиции (например, для движения, мышечной связи и т. д.), его эмоциональную жизнь (например, эффективные мотивации для действий, восприятия и осмысления) и т.д. Метаболические и эмоциональные реакции Владимира на процесс обучения определяются отношениями или только через объединение этих компонентов в различные самоорганизующиеся конфигурации, которые Владимир может генерировать в новомузыкальном понимании и новые возможности, повторно использовать, адаптировать и дорабатывать.

Иными словами, биологической организации Владимира соответствует самостоятельный цикл обучения, посредством чего различные компоненты устанавливаются и калибруются по отношению к одному или другому, а также к музыкальной среде, в которой участвует Владимир. Сонату Моцарта для фортепиано можно выучить только тогда, когда выполняются определенные условия в этой сложной нелинейной сети состояний и функций. Утверждаем, что когнитивная экология Владимира самоорганизует себя в первую очередь, через процессы сенсомоторного исследования, включая взаимодействие структурной организации его тела, динамики и доступности окружающей среды, а также эмоционально-аффективных процессов, связанных с регулированием его телесных состояний. Изучение музыкального мира, как это делает Владимир каждый раз, когда играет на пианино, является проявлением глобального состояния системы, которая ищет стабильную реляционную область, постоянно меняя цели, намерения, отношения, эмоции и мотивации.

Изменение процесса обучения зависит от биологических и феноменологических норм, присущих самой системе. Отсюда следует, что вся система конститутивно участвует в разработке и развитии музыкальных навыков. Для определения траекторий обучения Владимиру энактивное явление может помочь лучше уловить структурную и организационную динамику, ее взаимодействие.

Любой набор правил, с которыми может столкнуться учащийся – процесс, навязанный (или предложенный) учителем или самим учеником, – должны быть включены в развитие телесных знаний, чтобы успешно управлять процессом обучения. Это преобразовывает концепцию и функцию «правил» в текущие сущности, которые стимулируют

исследования и новые открытия (вместо фиксированных категорий, которые должны либо соблюдаться, либо нарушаться). Это не значит, что учителю не следует вмешиваться, обсуждать, предлагать и помогать студенту в достижении определенной музыкальной цели [1, с. 3].

Однако, существует важное различие между взаимодействием саморегенерирующихся форм открытий и более предписывающих форм воздействия. Если сам организм играет ключевую роль в определении музыкального обучения, то так же, как и социально-материальная и культурная среда, в которую она встроена.

Затем следует, что если обучение является самостоятельной деятельностью, включающей разработку и адаптацию моделей сенсомоторного взаимодействия, позволяющей понять мир, в котором живем, а затем социокультурную окружающую среду, которую переживаем, оно играет активную роль в формировании и разработке любой педагогической стратегии.

В обоих случаях, мотивированные сенсомоторные исследования затруднены. Мы предложили самогенерирующиеся свойства, связанные с музыкальным обучением которые включают способы соединения инструментов и устройств из окружающей среды со всей системой.

Таким образом, концепция аутопоеза, связанная с энактивным явлением, может быть полезной и для ряда музыкальных практик. Опять же, вся музыкальная система самоорганизуется и модифицирует свои собственные структурные компоненты для достижения оптимальной конфигурации (например, ведущий внутренний голос, который четко поддерживается и дает смысл и контекст фоновой текстурой). Эта идея последствия для педагогики, поскольку она придает равный статус компонентам, которые не проявляются сразу, а играют главную роль в музыкальном образовании. Соответственно, оно может воодушевить студентов и учителей к дальнейшему изучению «скрытых» (например, реляционных или структурных) аспектов партитуры, созданию новых способов обучения музыке и свободной импровизации, начиная с тембрального, а не с мелодического или гармонического материала. [1, с. 3]

Кроме того, можно было бы также рассмотреть, как обучающиеся могут получить соответствующие знания, спрашивая профессионального музыканта о его основных функциях (например, о двойном действии педали пианино).

Таким образом, нормы и правила можно было бы рассматривать, как временную доступность для стимулирования дальнейших открытий и взаимодействия с музыкальными инструментами (или другими объектами). Опять же, это имеет конкретное значение для музыкальной педагогики: новые способы взаимодействия с помощью музыкального инструмента могут быть разработаны, изучены и приняты. Здесь, самопроизводящие и регенерированные ресурсы приняты для того, чтобы

подключить новые взаимодействия, расширяющие эксплуатационные возможности живой системы, способствующие возникновению нового музыкального мира. Действительно, через структурную реконфигурацию связи «мозг–тело–мир» обучающемуся открывается горизонт музыкально значимого, где ученик и обучающая программа становятся двумя аспектами одного и того же аутопоэтического процесса.

По этой причине, возможность открытого общения между учебной средой и развивающимся студентом представляет собой жизненно важный ресурс для последнего. Это также приводит нас к рассмотрению различных формальных воздействий и неформальной музыкальной среды, могут иметь внутренний баланс аутопоэтической сети в построении различных траекторий и результата обучения. Предполагается, что это понимание обучения как непрерывного и самоорганизующегося, может обогатить наши знания в области музыкальной педагогики и создания более открытой и творческой среды для музыкального образования. [1, с. 3]

Таким образом, процессы, участвующие в музыкальном обучении, можно рассматривать как непрерывный, но не сводимый к основной биоконгнитивной динамике процесс, с помощью которого все живущие системы развиваются и стремятся поддерживать процветающий мир. При этом исследование музыкального обучения проводилось с точки зрения адаптивного, воплощенного, интерактивного и целенаправленного процесса, в котором реализуются отношения между условными социально-материальными средами. Предусматривалось внедрение ряда концепций, которые могли бы быть полезны преподавателям и учащимся в направлении развития наиболее централизованной идеи аутопоэзиса и рамки энактивности. Главная мысль, которую хочется подчеркнуть – это самоорганизующийся характер обучения, имеющий определенные биоэтические последствия для педагогики.

Прежде всего, самоорганизация требует от преподавателей и студентов создания педагогической среды, в которой они могут проявлять свои музыкальные, исследовательские, импровизационные, творческие способности.

Наконец, хочется отметить, что воплощенные, встроенные, расширенные и энактивные полезные измерения, с помощью которых учителя, студенты и исследователи могут начать изучать и оценивать процессы, обязаны участвовать в музыкальном обучении. Для педагогов, аутопоэтическое обучение является стратегией, включающей индивидуализацию конкретных музыкальных целей, к которым стремится студент [1, с. 3].

Самоорганизационные способности учащегося лучше всего понимаются при рассмотрении вопроса о развитии новых и значимых действий и восприятия, которые непрерывно формируют эту структурную сеть, вовлекая различные уровни, временные рамки и социальные вза-

имодействия. Предполагается, что форма обучения может быть реализована путем смещения акцента с формирования заранее заданных «навыков», которые необходимо приобрести, к менее предсказуемым исследовательским возможностям, которые появляются и развиваются постоянно: самоорганизующийся процесс, в котором учителя стремятся поддерживать адаптивную устойчивость у обучающихся.

Возникают различные возможности для исследований в контексте музыки и эволюции человека, музыкального развития от младенчества к взрослению, музыкального творчества[3], музыкальной терапии и мн. др.

Принципы биокогнитивной самоорганизации и энактивизма, направленные на поощрение творчества, формирование свободных от стереотипов мировоззренческих взглядов у учеников, должны быть, на наш взгляд, в ряду основополагающих принципов педагогической науки и практики.

Литература

1. *Клюев А.С.* Музыка, как самоорганизующийся феномен: некоторые наблюдения // Проблемы самоорганизации в сфере культуры и искусств. Всероссийская научно-практическая конференция. Белгород, 2009. С. 83–87.
2. *Князева Е.Н.* Энактивизм: концептуальный поворот в эпистемологии // Вопросы философии, 2013. С. 31–39.
3. *Сахарова Ю.В., Назарова Е.Ю.* Самоорганизация как фактор эффективности образовательного процесса в условиях социокультурной трансформации современности (на примере дополнительного музыкального образования). Волгодонск: ВИ(ф)ЭУиП «ЮФУ», 2016.
4. *Block N.* Readings in Philosophy of Psychology, Volume Two. Harvard University Press: Cambridge, MA, USA, 1980.
5. *Van Gulick R.* Functionalism as a theory of mind // Philos. Res. Arch. 1982. Vol. 8. P. 185–204.
6. *Maturana H., Varela F.* Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. Reidel: Boston, MA, USA, 1980.
7. *Maturana H., Varela, F.* The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding; New Science Library. Boston, MA, USA, 1984.
8. *Varela F.* Principles of Biological Autonomy; Elsevier North Holland. New York, NY, USA, 1979.
9. *Varela F.; Maturana H.; Uribe R.* Autopoiesis: The organization of living systems, its characterization and a model // Biosystems. 1974. Vol. 5. P. 187–196.
10. *Van der Schyff D.; Schiavio A.; Elliott D.J.* Critical ontology for an enactive music pedagogy // Action Crit. Theor. Music Educ. 2016. Vol. 15. P. 81–121.

Особенности формирования ценностных ориентаций и самооценка подростков из семей трудовых мигрантов

Смотрова Т.Н.

В условиях трудовой миграции складывается целый комплекс проблем, связанных с нарушением структуры детско-родительских отношений и требующих своего научного решения. Один из возникающих в этой связи вопросов – как дефицит родительского внимания и общения при отсутствии одного или обоих родителей отражается на психическом развитии детей, в частности, на формировании системы ценностных ориентаций и самооценки подростков в семьях трудовых мигрантов.

Разбалансировка системы взаимосвязанных компонентов формирующихся ценностных ориентаций у детей трудовых мигрантов может возникнуть вследствие проблем, связанных с нарушениями в основных личностных сферах. В *когнитивной сфере* – нарушается процесс формирования представлений о классических взаимоотношениях и распределении ролей в семье; меняется усвоение ценностных ориентаций, социальных правил и моральных норм (при отсутствии примеров со стороны значимых близких). В *эмоциональной сфере* – возникают негативные переживания, испытываемые в состоянии фрустрации, отчужденности, отверженности, «оставленности», тревожности, агрессивности и др. А недостаток общих впечатлений и переживаний, обусловленных отсутствием совместной деятельности между родителями и детьми, влияет на динамику взаимопонимания, на эмоциональную близость или отдаление от родителей, что в свою очередь определяет уровень самоконтроля и саморегуляции поведения. Иными словами, наличие нарушений в эмоциональной и когнитивной сферах в контексте детско-родительских отношений детерминирует возникновение нарушений в *поведенческой сфере ребенка*.

Подобные проблемы, отражающиеся на процессе формирования ценностных ориентаций личности, могут наблюдаться и у других детей, оказавшихся в условиях утраты одного или обоих родителей при других обстоятельствах (развод, лишение родительских прав, смерть родителей и др.). Однако в семьях трудовых мигрантов эти проблемы могут иметь свои особенности.

В исследовании приняли участие 90 детей в возрасте от 12 до 14 лет, проживающих в г. Балашове и населенных пунктах Балашовского района Саратовской области, отличающихся массовыми выездами взрослого населения на заработки за пределы региона проживания. Исследовательская выборка состояла из трех групп – основной и двух контрольных, выровненных по полу и возрасту. Основная группа состояла

из 30 подростков, родители которых уезжают на заработки. В первую контрольную группу вошли 30 подростков из благополучных семей, в которых родители имеют постоянную работу по месту жительства. Вторая контрольная группа состояла из 30 подростков, оказавшихся после лишения их родителей родительских прав на попечении родственников.

Исследование системы ценностей подростков осуществлялось с помощью опросника С. Шварца по изучению ценностно-мотивационных типов личности, сконструированного на основе теоретической концепции С. Шварца и У. Билски [1]. Специфику ценностной системы подростков из семей трудовых мигрантов можно определить, сравнивая их предпочтения с аналогичными данными респондентов из двух контрольных групп. Для решения поставленной задачи проводилось вычисление среднегрупповых показателей выраженности различных типов мотивации в каждой группе с последующим их ранжированием. Полученные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средне-групповые показатели выраженности ценностно-мотивационных типов у подростков исследуемых групп

Ценностно-мотивационные типы	Подростки из семей мигрантов		Подростки из семей немигрантов		Подростки, находящиеся на попечении родственников	
	Средне-групповые значения	Ранг	Средне-групповые значения	Ранг	Средне-групповые значения	Ранг
Конформность	2,67	7	2,79	7	3,05	8
Безопасность	1,8 ^{2,3}	2	2,23 ¹	2	2,3 ¹	3
Благосклонность	1,77	1	2,01	1	2,14	1
Универсализм	2,72	8	2,83	8	2,9	7
Традиции	3,00	9	3,16	9	3,27	9
Саморегуляция	2,49	4	2,40	5	2,48	4
Достижения	2,65	6	2,55	6	2,86	6
Стимулирование	2,55	5	2,38	4	2,66	5
Гедонизм	2,36	3	2,29	3	2,12	2
Власть	4,01	10	3,67	10	3,91	10

Примечание: «*» отмечены показатели, между которыми выявлены значимые различия.

Как видно из данных табл. 1, в блок наиболее значимых ценностно-мотивационных типов для представителей всех исследуемых групп вошли ценности: благосклонность, безопасность и гедонизм.

На первое место в структуре ценностной иерархии всех подростков выходит *благосклонность*, в основе которой лежит индивидуальная

потребность позитивного взаимодействия, потребность в аффилиации, или принятии другими людьми.

Второе место в структуре ценностей подростков из семей трудовых мигрантов и у подростков из полных благополучных семей занимает **безопасность**, суть которой проявляется в потребности снижения неопределенности, в желании предсказуемости мира и адаптированности. Вместе с тем по среднегрупповым показателям наблюдаются достоверные по t-критерию Стьюдента различия между группой детей трудовых мигрантов и двумя другими группами детей в оценке степени значимости данной ценности. Для подростков, чьи родители уехали на заработки, ценность безопасности оказывается более важной, чем для подростков из полных благополучных семей и подростков, находящихся на попечении родственников. Выявленные различия можно интерпретировать, исходя из дефицитарной теории ценностей, согласно которой существует опосредованная связь между степенью значимости ценности и степенью ее реализованности. В новых обстоятельствах вынужденной разлуки с одним или обоими родителями у детей трудовых мигрантов стремление к безопасности актуализируется и обретает большую важность в связи с необходимостью адаптироваться к непривычным условиям существования, изменившемуся укладу жизни. Наименее значима данная ценность для подростков, родители которых были лишены родительских прав, и занимает лишь третью позицию в их ценностной иерархии. Очевидно, что после того, как эти дети были переданы на попечение родственников, новые условия существования представляются им более безопасными и стабильными по сравнению с условиями непредсказуемой жизни рядом с неблагополучными асоциальными родителями.

В исследовании ценностно-мотивационных типов, проводимом в 2005–2007 гг. на взрослой выборке [3], по наиболее значимым ценностям, размещенным на первой и второй позициях ценностных структур получены аналогичные данные. То есть так же, как и для взрослых, для данных групп подростков безопасность жизни и благосклонность социального окружения являются базовыми ценностями, от реализации которых зависит благополучие жизнедеятельности в целом.

В тройку ведущих ценностей всех подростков входит ценность **гедонизма**, мотивационная цель которого – удовольствие, чувственное наслаждение, наслаждение жизнью. В основе его лежит необходимость удовлетворения биологических потребностей и испытываемое при этом удовольствие, что в свою очередь вполне соотносится с идеей о наличии тенденции личности подросткового возраста стремиться получать от жизни удовольствия. У взрослых данная ценность расположена ближе к «хвосту» ценностной иерархии.

Выраженность гедонистических установок у абсолютного большинства испытуемых подростков, на наш взгляд, может быть объяс-

нена целым рядом причин: во-первых, очевидно мощным влиянием на формирование ценностей подрастающего поколения средств массовой информации, которые, в свою очередь, культивируют потребительские модели поведения; во-вторых, интенсивно продолжающееся расслоение общества зачастую создает питательную среду для воспитания у подростков крайне упрощенного истолкования движущих сил и мотивов человеческого поведения, что проявляется в стремлении к наслаждениям, чувственным удовольствиям и в сниженной значимости социально одобряемых, стандартных форм поведения.

Необходимо отметить, что у подростков, находящихся на попечении родственников, ценность гедонизма занимает в структуре ценностей второе по значимости место, хотя в ее оценке и не выявлено значимых различий с двумя другими группами. Тем не менее, можно предположить, что выявленная тенденция большей выраженности гедонизма у опекаемых детей связана с особенностями протекания процесса их социализации. Такие дети прошли путь «научения через наблюдение» и усвоения ценности стремления к удовольствиям через опыт созерцания жизни родителей, наполненной фактами «чрезмерной реализации» тех самых гедонистических установок (алкоголизм, наркомания и т.д.), которые «мешали» родителям надлежащим образом исполнять свои родительские обязанности (что и послужило причиной их лишения родительских прав).

Наименее значимыми для всех групп подростков являются ценности *власти* и *традиции*. Мотивационная цель власти заключается в достижении социального статуса, престижа и влияния на других людей. Ценность традиции, являющаяся символом солидарности группы, целью своей имеет уважение и поддержание обычаев, принятие и признание идей, существующих в определенной культуре и религии. Эти же ценности, по результатам исследования 2005–2007 гг. [3], замыкают ценностную структуру взрослых респондентов. В заключение сравнительного анализа структуры ценностной мотивации необходимо отметить, что по ранговым позициям наблюдается полное совпадение вершины и «хвоста» ценностной иерархии у подростков из семей трудовых мигрантов и у подростков из полных благополучных семей. Однако разброс в среднegrupповых показателях между наиболее и наименее значимыми ценностями у детей трудовых мигрантов составляет почти четыре единицы, в то время как в двух других группах благополучных и опекаемых подростков не достигает полутора и двух единиц соответственно. Такая более четкая дифференциация ценностей у подростков из семей трудовых мигрантов указывает на то, что их ценностные структуры более оформлены и сбалансированы, что, в свою очередь, свидетельствует о большей личностной зрелости респондентов основной группы.

В этой связи определенный интерес представляют данные сравнительного анализа показателей самооценки подростков исследуемых групп.

Самооценка определялась по методике Дембо– Рубинштейн в модификации А.В. Прихожан [2]. Полученные данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Средне-групповые показатели выраженности значений самооценки у подростков исследуемых групп

Критерии самооценки	Подростки из семей мигрантов	Подростки из семей немигрантов	Подростки, находящиеся на попечении родственников
Самостоятельность	73,16*	54,6*	59,5
Ум	66,5	60,54	54,5
Характер	69,2*	52,58*	63,75
Авторитет	63,66	56,48	50,6
Умелые руки	62,96	54,29	56,83
Внешность	64,56	64,06	68,16
Уверенность	64,03	65,03	66,25
Среднее значение по самооценке	65,34	58,3	60,26

Примечание: «*» отмечены показатели, между которыми выявлены значимые различия.

По данным табл. 2 можно сделать вывод о том, что у подростков из семей трудовых мигрантов обнаруживаются более высокие значения самооценки по сравнению с представителями контрольных групп практически по всем показателям. Исключение составляет лишь оценка уверенности в себе. Кроме того, дети трудовых мигрантов достоверно более высоко оценивают себя по сравнению с детьми, постоянно проживающими с родителями по показателям «самостоятельность» и «характер».

Следует полагать, что такая высокая самооценка самостоятельности у детей мигрантов небезосновательна. Изменение структуры семьи и перераспределение функционально-ролевых обязанностей в условиях отсутствия одного из родителей способствует возникновению стрессовой для подростка ситуации, которая стимулирует их к проявлению большей самостоятельности, к осознанию необходимости принятия на себя ответственности как за самого себя, так и за других членов семьи, что приводит к форсированию процесса взросления.

Таким образом, обнаружены более четкая дифференциация ценностных предпочтений, большая оформленность и сбалансированность ценностных структур и значимо более высокие показатели по самооценке самостоятельности у подростков из семей мигрантов по сравнению с подростками из семей немигрантов. Все это может свидетельствовать об их большей личностной зрелости и форсировании процессов взросления, обусловленных необходимостью самостоятельно решать некото-

рые вопросы, касающиеся своей собственной жизни, а также принимать посильное участие в преодолении проблем жизнедеятельности семьи в условиях вынужденного отсутствия одного из родителей.

Литература

1. *Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
2. *Прихожан А.М.*, Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик. – М., 1988.
3. *Смотрова Т.Н., Грищенко В.В.* Ценностные ориентации личности и склонность к нарушению социальных норм: взаимосвязь, соотношение, условия влияния // Психол. журнал, 2009. Т. 30. № 6. С. 5–18.

Особенности социальных ориентаций у подростков с различным социометрическим статусом

Сухенко А.И., Гурова Е.В.

Общение особенную роль играет в подростковом возрасте – когда человек вступает в период активного формирования себя как личности, более полного осознания себя как члена социума, вступает в стадию становления и укрепления жизненной позиции. Отношения со сверстниками в этот временной период играют главенствующую роль [3]. Переживание этих отношений является одной из главной причин обращения подростков за психологической помощью. Так, анализ обращений подростков в благотворительный фонд «Твоя территория», на базе которого студенты факультета дистанционного обучения проходят практику, показывает, что самыми распространенными проблемами для подростков являются проблемы конфликтов со сверстниками, травля со стороны одноклассников, невозможность принадлежать к значимой компании, страх потерять друга или подругу при поступлении в колледж или институт, при переезде в другой город, отсутствие друзей вне социальных сетей [2]. Сверстники могут являться и причиной появления у подростков чувства одиночества, как следствия негативного опыта общения [1]. Особое значение в общении подростка имеют не только его коммуникативные способности, но и тип его социальных ориентаций, рассматриваемых в науке как отношение к окружающим. Главные из них – «доминирование–подчинение» и «дружелюбие–враждебность».

Нами было проведено исследование особенностей социальных ориентаций у подростков с различным социометрическим статусом. В исследовании приняли участие учащиеся средних общеобразовательных школ, подростки в возрасте 12–13 лет. Общий объем выборки – 60 человек.

Были использованы следующие методики: для выявления социальных ориентаций – тест межличностных отношений Т. Лири, контент-анализ сочинений (тема сочинения – «Мои представления о дружбе. Мой лучший друг-какой он?»); для выявления социометрического статуса использовался метод социометрии (Дж. Морено).

В качестве гипотезы выдвинуто предположение о том, что могут существовать различия в социальных ориентациях у подростков с разным социометрическим статусом. Также мы предположили, что у подростков с разным социометрическим статусом могут различаться представления о дружбе.

Значения выраженности социальных ориентаций у подростков с различным социометрическим статусом представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Среднее значение выраженности социальных ориентаций
у подростков с различным социометрическим статусом**

Тип социальных ориентаций	Социометрический статус подростков			
	Высокий	Средний	Низкий	Отвергаемые
1.Авторитарный	6,75	5,72	6,09	6,62
2.Эгоистичный	6,25	5,72	5,54	6,37
3.Агрессивный	5,17	4,75	4,63	4,75
4.Подозрительный	6,25	4,48	1,72	1,87
5.Подчиняемый	3,66	4,41	3,54	3,37
6.Зависимый	4,66	4,38	4,91	5,37
7.Дружелюбный	6,00	5,27	6,18	5,62
8.Альтруистический	6,00	5,00	5,91	5,00

Результаты исследования показали, что у подростков наиболее выражены такие ориентации, как авторитарная ($M=6,12$) и эгоистическая ($M=5,88$). Подростки уверены в себе, проявляют упорство и настойчивость в общении друг с другом. Им свойственен умеренный эгоизм, проявляющийся в склонности к соперничеству. Установлен высокий показатель выраженности дружелюбия ($M=5,63$). Подростки склонны к сотрудничеству и кооперации. Могут находить компромиссные решения при конфликтах, стремятся быть в согласии с мнением окружающих, помогают друг другу, проявляют теплоту и дружелюбие в отношениях. В меньшей степени им свойственно подчиненное поведение ($M=3,97$) и подозрительность ($M=3,93$).

Анализ показывает, что у подростков с высоким ($M=6,75$), средним ($M=5,72$) и отвергаемым ($M=6,62$) социометрическим статусом наиболее выражен «Авторитарный» тип социальных ориентаций. У обладателей среднего социометрического статуса наравне с «Авторитарным» выражен «Эгоистичный» тип социальных ориентаций ($M=5,72$). Менее

всего у подростков с высоким социометрическим статусом выражен «Подчиняемый» тип поведения ($M=3,66$). У подростков со средним статусом наименее выражены «Зависимый» ($M=4,38$) и «Подчиняемый» ($M=4,41$) типы социальной ориентации. У подростков с низким ($M=1,72$) и отвергаемым ($M=1,87$) статусом меньше всего развит «Подозрительный» тип поведения.

Расчет значимости различий социальных ориентаций у подростков с различным социометрическим статусом выявил различия лишь по критерию «Подозрительный» ($U_{эмп.}=33$ при $p<,05000$). Подростки с низким социометрическим статусом менее подозрительны, чем подростки с высоким социометрическим статусом (соответственно $M=1,72$ и $M=6,25$). По остальным показателям различия не являются статистически значимыми, что, на наш взгляд, можно объяснить тем, что эти подростки принадлежат к одному социальному слою, их родители работают в одной организации, имеют приблизительно одинаковое материальное положение и образование, схожие социальные и ценностные ориентации. Положение подростков в группе в данной выборке в большей степени определено успеваемостью, нежели личностными качествами. Это подростки из семей сотрудников дипломатической службы.

Результаты исследования представлений о дружбе у подростков с разным социометрическим статусом представлены в табл. 2. На основе анализа различных высказываний подростков о дружбе и друге были выделены 86 смысловых единиц анализа (индикатор), которые затем были структурированы в 10 обобщенных категорий.

Таблица 2

**Доля выраженности различных категорий представления
о дружбе у подростков в зависимости от социального статуса**

Категории	Высокий статус		Средний статус		Низкий статус		Отвергаемые		Всего	
	Количество упоминаний	%	Количество упоминаний	%	Количество упоминаний	%	Количество упоминаний	%	Количество упоминаний	%
Взаимопомощь	6	1,3	60	12,93	40	8,62	13	2,8	119	25,65
Доверие	8	1,72	26	5,6	16	3,45	12	2,6	62	13,36
Взаимопонимание	2	0,43	10	2,16	6	1,3	0	0	18	3,88
Общение	10	2,15	35	7,54	17	3,66	3	0,65	65	14,0
Эмоциональная близость	12	2,6	28	6,03	17	3,66	6	1,3	63	13,57

Категории	Высокий статус		Средний статус		Низкий статус		Отвергаемые		Всего	
	Количество упоминаний	%	Количество упоминаний	%	Количество упоминаний	%	Количество упоминаний	%	Количество упоминаний	%
Верность	2	0,43	11	2,4	5	1,07	2	0,43	20	4,31
Выгода	0	0	12	2,58	6	1,3	4	0,86	22	4,74
Личностные качества	8	1,72	22	4,74	13	2,8	5	1,08	48	10,34
Духовная близость	12	2,59	15	3,23	12	2,59	2	0,43	41	8,84
Другое	1	0,38	1	0,38	3	0,65	1	0,38	6	1,3

Анализ показывает, что подростки больше всего ценят «Взаимопомощь» (25,65 %) что необычайно важно для установления дружеских отношений в этом возрасте. На второе место по значимости ставят «Общение» (14 %). Это соответствует выводам многих психологов о ведущей деятельности общения в подростковом возрасте. Далее стоят категории «Эмоциональная близость» (13,57 %) и «Доверие» (13,36 %).

При расчете значимости различий в представлениях о дружбе выявили статистически значимые различия у высокостатусных и низкостатусных, высокостатусных и среднестатусных подростков, среднестатусных и отвергаемых подростков, низкостатусных и отвергаемых подростков. Сравнение подростков с высоким и отвергаемым социометрическим статусом, а также средним и низким социометрическим статусом не показали значимых различий. Это позволяет сделать вывод о схожести содержания представлений о дружбе у подростков этих категорий.

Подростки с высоким социометрическим статусом в дружеских отношениях выше всего ценят «Эмоциональную близость» (2,6 %), «Духовную близость» (2,59 %), «Общение» (2,15 %) и «Доверие» (1,72 %). Категория «Выгода» в дружеском общении у высокостатусных подростков не рассматривается как основание для установления отношений.

У подростков со средним социометрическим статусом наиболее ценится «Взаимопомощь» (12,93), «Общение» (7,54 %) и «Эмоциональная близость» (6,03 %).

Подростки с низким социометрическим статусом также в дружеских взаимоотношениях предпочитают «Взаимопомощь» (8,62 %), «Эмоциональную близость» (3,66 %) и «Общение» (3,66 %).

Подростки с отвергаемым социометрическим статусом на первое место в отношениях ставят «Взаимопомощь» (2,8 %). Далее по прио-

ритетам стоят «Доверие» (2,6 %), «Эмоциональная близость» (1,3 %), «Личностные качества» (1,08 %). В то же время «Общению» (0,65 %), «Духовной близости» (0,43 %) и «Верности» (0,43 %) отвергаемые подростки не отводят большой роли. «Взаимопонимание» отвергаемые подростки не выделили среди качеств, необходимых для дружбы. Значение категории «Выгода» в дружеском общении подчеркнули только подростки с низким и отвергаемым социометрическим статусом.

Таким образом, установлено:

- существуют значимые различия в основных социальных ориентациях у подростков с различным социометрическим статусом по критерию «Подозрительный» у высокостатусных и низкостатусных подростков. У низкостатусных и отвергаемых подростков уровень подозрительности значимо ниже по сравнению с имеющими высокий статус.
- существуют значимые различия в представлениях о дружбе у высокостатусных и низкостатусных, высокостатусных и среднестатусных, среднестатусных и отвергаемых, низкостатусных и отвергаемых подростков.
- подростки с высоким социометрическим статусом главное место в дружеском общении отводят эмоциональной и духовной близости. Само общение очень важно для них. Подростки со средним, низким и отвергаемым социометрическим статусом выстраивают свои отношения, основываясь на взаимопомощи. Подростки с низким и отвергаемым социометрическим статусом эмоционально закрыты от других членов группы и строят свои отношения, основываясь на взаимопомощи, доверии и зачастую выгоде.

Литература

1. Гребенникова Н.В., Гурова Е.В. Особенности переживания одиночества у юношей и девушек // Высшее образование для XXI века: XIV Международная научная конференция. М.: МосГУ, 2017. С. 214–218.
2. Гурова Е.В., Гусева Н.А. Психологические проблемы современных подростков // Высшее образование для XXI века: проблемы воспитания. XIV Международная научная конференция. М.: МосГУ, 2017. С. 253–259.
3. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск: ТетраСистемс, 2000. 432 с.

Особенности психологических защит у подростков с девиантным поведением

Терентьев А.Е., Егорова М.А.

В России уже не один год происходят социально-экономические изменения, для которых характерен кризис не только в экономике, науке, культуре, но и в сферах социального и духовного развития. Следствием является обострение ранее скрывааемых нужды, бедности, инвалидно-

сти, национальных и психологических конфликтов, стрессовых ситуаций, безработицы, алкоголизма и преступности.

То, что происходит рост социальной напряженности и углубляется экономический кризис, не могло не затронуть коренных основ жизни всего населения, в том числе детей и подростков.

Одной из самых сложных и болезненных проблем на данный момент в нашей стране является проблема девиантного поведения подростков. К большому сожалению, в последние годы прослеживается рост ее масштабов, появляется все большее количество подростков с девиантным поведением, и следствием этого является рост правонарушений, которые совершаются именно подростками.

Рост числа подростков с девиантным поведением, которое проявляется в таких асоциальных действиях, как алкоголизм или наркомания, нарушение общественного порядка или хулиганство, вандализм и др., вызывает серьезные опасения не только у правоохранительных органов, но и у психологов. Просматривается усиление демонстративного и вызывающего по отношению к взрослым, поведения. В самых крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность. Резко подскочил уровень преступности среди именно подростков. Прослеживаются и новые виды девиантного поведения, когда подросток участвует в военизированных формированиях политических организаций экстремистов, в рэжете, сотрудничает с мафиозными структурами, занимается проституцией и сутенерством. Статистика говорит о том, что еще пять-семь лет назад было гораздо меньше совершено тяжких преступлений, чем за последние два года. Также хорошо просматривается увеличение конфликтов и фактов агрессивного поведения населения, в том числе и у подростков. При этом вызывают тревогу рост числа преступлений против личности, которые влекут за собой тяжкие телесные повреждения, а также участвовавшие случаи групповых драк, носящих ожесточенный характер, с участием подростков.

Об актуальности данной проблемы говорит и то, что существует достаточно большое количество работ, которые посвящены проблеме отклоняющегося поведения. В то же самое время, проведя анализ данных работ, можно говорить о том, что та практика профилактики, которая существует на данный момент, не в состоянии в полной мере решить задачи по предупреждению девиантного поведения подростков. В профилактике девиантного поведения подростков существует ряд задач, являющихся первостепенными и требующих своего решения.

В связи с этим представляется актуальным проведение исследования механизмов преодоления деструктивных психологических защит у подростков с девиантным поведением.

Теоретической основой исследования послужили труды современных отечественных и зарубежных авторов по проблемам диагностики и пред-

упреждения педагогической запущенности и правонарушений у подростков: Абрамовой Г.С., Алемаскина М.А., Антонян Ю.М., Беличевой С.А., Дубровиной И.В., Змановской Е.В., Колесниковой Г.И., Котовой А.Б., Ляпиной Е.Ю., Петрулевич И.А., Хухлаевой О.В., Чараев А. и др.

Исследовательская работа проводится в школах города Москвы. Испытуемыми являются подростки 14–17 лет – 50 человек, которые уже привлекались к ответственности за правонарушения, и 50 человек, не совершивших никаких правонарушений.

В процессе исследования нами используются следующие психодиагностические методики: Методика диагностики девиантного поведения несовершеннолетних (тест СДП, определяющий склонность к девиантному поведению (Э.В. Леус; А.Г. Соловьева)), «Опросник структуры психологических защит» Е.Е. Туника, опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика.

Результаты, которые мы предполагаем получить, проведя исследование по данной теме, не только подтвердят выдвинутую нами гипотезу о том, что у девиантных подростков преобладают деструктивные психологические защиты, но и выявят конкретные деструктивные психологические защиты у девиантных подростков.

Полученные данные позволят сделать предварительные выводы о преобладании у девиантных подростков деструктивных психологических защит и об их особенностях. Эти выводы послужат основанием для написания методических рекомендаций по преодолению деструктивных психологических защит у девиантных подростков.

Литература

1. *Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская. М., 2009.*
2. *Практическая психология образования: учеб. пособие. 4-е изд. / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. 592 с.*
3. *Хухлаева О.В. Психология подростка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия». 2005.*

Особенности эмоциональной сферы у современных младших подростков

Туранцева М.В., Кулагина И.Ю.

В младшем подростковом возрасте (в 11 лет) при переходе из начальных в средние классы у ребенка обычно повышается тревожность. «Тревожность понимается как отрицательное эмоциональное переживание, связанное с предчувствием опасности, ... особая, предвосхищающая эмоция» (А.М. Прихожан [2, с. 9]). Повышение тревожности в самом начале подросткового возраста связано с рядом факторов: началом пубертатного кризиса, появлением вместо одного педагога нескольких

учителей-предметников, выдвигающих разные требования к обучающимся, увеличением количества учебных дисциплин и повышением их трудности, необходимо адаптироваться к новым, неизвестным изначально отношениям и оценкам.

В настоящее время, когда в крупных городах несколько образовательных учреждений объединены в комплексы, с частым изменением состава учащихся и педагогов, обучением в разных корпусах, процесс адаптации при переходе из начальных в средние классы облегчается при продолжении обучения в «старой» школе, при сохранении состава класса. В этом случае наиболее высокие показатели адаптации наблюдаются по параметру «отношение к сверстникам» [1].

Целью нашего исследования явилось определение уровня тревожности 11-летних младших подростков, перешедших в 5-й класс современной гимназии, в сравнении с младшими школьниками, четвероклассниками, завершающими обучение в начальных классах того же образовательного учреждения. В качестве базы исследования выбрана московская гимназия, имеющая достаточно высокий статус в городе и единую территорию, отличающаяся стабильностью педагогического коллектива, интенсивной работой психологической службы (включающей, помимо психологов, социальных работников), гомогенностью классов по социокультурному признаку (дети коренных москвичей, представителей средних социальных слоев общества), относительно высокими показателями успеваемости. Ученики практически в полном составе перешли из 4-го класса гимназии в 5-й и занимаются в том же здании, что и прежде. Таким образом, в гимназии во многих отношениях сохранены стабильные, привычные условия для пятиклассников и сужено действие фактора неопределенности, способствующего возрастанию тревожности как предвосхищающей эмоции.

При изучении эмоциональной сферы школьников использована Шкала личностной тревожности для подростков 10–16 лет, разработанная А.М. Прихожан [3]. Выборка: 36 учащихся 5-го класса, а также 48 учащихся 4-го класса. Сравнение показателей тревожности в основной (учащиеся 5-го класса, 11 лет) и контрольной (учащиеся 4-го класса, 10 лет) группах проведено с помощью критериев Манна–Уитни и Уилкоксона.

Полученные при проведении эмпирического исследования данные отражены в таблице. Указаны средние значения по группам в стенах.

Таблица

**Показатели тревожности младших подростков (5-й класс)
в сравнении с показателями младших школьников (4-й класс)**

Группа	Тревожность			
	общая	школьная	самооценочная	межличностная
4-й класс	4,58	5,48	5,69	7,13
5-й класс	3,83	6,08	5,22	5,08

Группа	Тревожность			
	общая	школьная	самооценочная	межличностная
Значимость различий между группами				
Критерий U Манна–Уитни	722	761,5	795,5	573,5
Критерий W Уилкоксона	1388	1937,5	1461,5	1239,5
Асимпт. знач. (двухсторонняя)	0,196	0,351	0,531	0,007

Как видно из таблицы, все показатели тревожности в 5-м классе соответствуют «нормальному» уровню, определяемому по ключу к методике А.М. Прихожан в 3–6 стел [3, с. 325]. В 4-м классе выявлен «нормальный» уровень общей, школьной и самооценочной тревожности, «несколько повышенный» уровень межличностной тревожности. Последний показатель, видимо, связан с предвосхищением возможных изменений в составе класса при переходе в основную школу. И именно межличностная тревожность дает динамику, фиксирующуюся при сравнении показателей младших школьников и младших подростков: в 5-м классе; при сохранении состава группы учащихся уровень тревожности в ней снижается.

Полученные в эмпирическом исследовании данные позволяют сделать следующие выводы.

1. Несмотря на сложности перехода из начальной школы в основную, в младшем подростковом возрасте (11 лет) возможно сохранение эмоционального благополучия, проявляющегося в низком уровне тревожности. К условиям, способствующим благоприятному развитию эмоциональной сферы младших подростков, следует отнести атмосферу психологической поддержки, создаваемую стабильным педагогическим коллективом и психологической службой гимназии, относительно стабильные и однородные по уровню культуры и интеллектуальных способностей обучающихся классы.
2. В условиях обучения в современной гимназии, обеспечивающей преемственность двух ступеней образования, у пятиклассников установлен «нормальный» уровень тревожности, необходимый для адаптации и продуктивности учебной деятельности. По сравнению с завершающим этапом обучения в начальной школе (4-м классом), в 5-м классе не только не повышается уровень общей, школьной и самооценочной тревожности, но и снижается уровень межличностной тревожности.

Литература

1. *Безрукавный О.С.* Проблемы психолого-педагогической адаптации обучающихся при переходе в основную школу // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 3.

2. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000.
3. *Толстых Н.Н., Прихожан А.М.* Психология подросткового возраста. М., 2016.

Применение патопсихологического инструментария для выявления особенностей речевой деятельности у нормотипичных подростков

Шведовский Е.Ф., Шведовская А.А.

Введение. Исследования мыслительной деятельности и непосредственно связанной с ней речевой деятельности (экспрессивной и импрессивной) интенсивно развиваются в клинической практике (Горюнова А.В., 2015). На модели такого заболевания, как шизофрения, при ее длительном течении, ясно можно видеть распад как мыслительной, так и речевой деятельности в их взаимосвязи (De Lisi, 2001). Подростковый возраст в контексте заболеваний шизофренического спектра и нормотипичного развития представляет отдельный интерес. Этот интерес продиктован, прежде всего, нормативной спецификой подросткового возраста: формируется абстрактное мышление, развиваются гипотетико-дедуктивные процессы, появляется возможность строить сложные умозаключения (Будрина Е.Г., 2010), развивается словесно-логическое, понятийное мышление, возрастают роль внутренней речи и осознанность собственных мыслительных процессов (Регуш Л.А. и др., 2018), резко возрастают познавательная активность и любознательность (Киселева Е.В., 1991). При этом ключевая задача в подростковом возрасте – достижение личностной автономии и обретение уверенности в себе (Карабанова О.А., Поскребышева Н.Н., 2011) через «кризис независимости» – эмансипацию и борьбу за собственную независимость от взрослых (Прихожан А.М., 1997). Проявление кризисной симптоматики в подростковом возрасте может быть как ярким (строптивость, упрямство, протест), так и «бескризисным», когда подросток демонстрирует чрезмерное послушание, зависимость от старших, возврат к старым интересам, вкусам, формам поведения (Прихожан А.М., 2009). Причем специфика психического благополучия подростков обусловлена той социальной ситуацией, в которой находится подросток (Шведовская А.А., 2011). Проявления пубертатного кризиса зачастую могут протекать патологически (Тиганов А.С. и др., 1999), что диктует необходимость разработки диагностического инструментария и критериев для дифференциации особенностей подростковой и юношеской шизофрении. Коллективом отдела медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» был предложен ряд методических

разработок для исследования речевой и мыслительной деятельности при патологии (Критская В.П., 1966; Зверева Н.В., Хромов А.И., 2011; Зверева Н.В., Власенкова И.Н., 2014). Для клинического применения данных методик необходимо исследование, в том числе и данных по нормативной выборке.

Методы исследования. В данной работе приведены результаты исследования речи и мышления подростков средствами психологического инструментария, направленного на анализ вербального, ассоциативного компонентов мыслительной деятельности, а также избирательности мышления. В исследовании были использованы следующие методики: «Слоговая методика», «Конструирование объектов», «Направленные вербальные ассоциации». Выборку составили нормотипичные обучающиеся средних общеобразовательных школ г. Москвы (n=48, m=25, d=23, ср. возраст = 14,2). Для статистического анализа полученных данных использовался статистический пакет SPSS Statistics 23 (t-критерий Стьюдента для двух независимых выборок). В методиках анализировались семь параметров: «Слоговая методика» (2 параметра) – коэффициент стандартности (СЛ_КСТ), латентное время ответа (СЛ_ЛВ); «Конструирование объектов» (3 параметра) – коэффициент стандартности (КО_КСТ), комбинаторность ответов (КО_КОМБ), целостность ответов (КО_ЦЕЛ); «Направленные вербальные ассоциации» (2 параметра) – коэффициент стандартности (НВА_КСТ), латентное время ответа (НВА_ЛВ). Более подробно содержание параметров описано в работах, посвященных клинической выборке (Шведовский Е.Ф., Зверева Н.В., 2015).

Результаты. В исследовании сравнивались две независимые выборки мальчиков и девочек по каждому из выделенных параметров. Результаты сравнения выборок по обозначенным параметрам представлены в таблице.

Таблица

Результаты исследования речемыслительной деятельности у мальчиков и девочек подросткового возраста

	Слоговая методика		Конструирование объектов						Направленные вербальные ассоциации					
	СЛ_КСТ		СЛ_ЛВ		КО_КСТ		КО_КОМБ		КО_ЦЕЛ		НВА_КСТ		НВА_ЛВ	
Ур. знач.	p≤0,05		p≤0,05		p≤0,05		p≤0,05		p≤0,05		p≥0,01		p≤0,05	
t-крит. знач.	1,373		1,387		1,498		1,226		0,659		3,070		0,784	
Ср. знач.	м	д	м	д	м	д	м	д	м	д	м	д	м	д
	0,66	0,70	4,0	3,2	0,65	0,75	17,1	11,1	71,4	75,1	0,61	0,70	59,2	51,05

Статистический анализ по выделенным параметрам (СЛ_КСТ, СЛ_ЛВ, КО_КСТ, КО_КОМБ, КО_ЦЕЛ, НВА_ЛВ) не показал значимых

различий по выборке. Статистическая значимость различий показана по параметру НВА_КСТ ($t=3,070$, $p \geq 0,01$, средние значения $m = 0,61$, $d = 0,70$). Однако при анализе средних значений по выборкам было показано, что у мальчиков *показатели латентного времени ответа* по методикам «Слоговая методика» и «Направленные вербальные ассоциации» и *показатель комбинаторности ответов* по методике «Конструирование объектов» выше, чем у девочек.

Полученные данные могут свидетельствовать о гомогенности выборки – сходная выраженность в подростковом возрасте у мальчиков и у девочек показателей актуализации речевых связей на основе прошлого опыта, избирательности мыслительной деятельности и отчасти вербальной ассоциативной деятельности. Тем не менее, сравнивая мальчиков и девочек подросткового возраста, можно сказать, что у девочек наблюдается более высокая стандартность мыслительной деятельности, а у мальчиков – снижение динамического компонента речемыслительной деятельности (по выборке). Перспективой исследования является дальнейшее расширение объема выборки, а также сравнение данных нормативной и клинической выборок.

Литература

1. Будрина Е.Г. Специфика интеллектуального развития подростков в условиях разных моделей обучения // Экспериментальная психология. 2010. № 1. С. 115–130.
2. Власенкова И.Н., Зверева Н.В. Вербальные ассоциации на обонятельной основе у детей 8–11 лет в норме и при шизофрении // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2014. Т. 14. № 1. С. 68.
3. Горюнова А.В., Данилова Л.Ю., Горюнов А.В. Особенности неврологического статуса у детей с шизофренией и шизотипическим расстройством // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. Спецвыпуски. 2015. Т. 115. № 5. С. 14–20.
4. Зверева Н.В., Хромов А.И. Возрастная динамика мыслительной деятельности детей и подростков с эндогенной психической патологией на примере методик «Малая предметная классификация» и «Конструирование объектов» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2011. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n4/48744.shtml (дата обращения: 20.02.2019).
5. Карбанова О.А., Поскребышева Н.Н. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. № 2.
6. Киселева Е.В. Развитие творческих способностей старшекласников в условиях дополнительного образования: дисс. канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 167 с.
7. Критская В.П. Особенности статистической организации речевого процесса больных шизофренией // Журнал невропатологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. 1966. № 1.
8. Прихожан А.М. Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 82–87.

9. *Прихожан А.М.* Работа с родителями подростков (материалы к проведению родительских собраний в средней школе) // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1. С. 93–98.
10. *Резуш Л.А., Алексеев А.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С.* Сравнительная характеристика мышления современных подростков и подростков второй половины XX века // Известия Российского государственного педагогического университета имени АИ Герцена. 2018. № 187.
11. *Тиганов А.С., Снежинский А.В., Орловская Д.Д.* и др. Руководство по психиатрии. Т. 2. М.: Медицина, 1999.
12. *Шведовская А.А.* Страны БРИКС инвестируют в образование: ответ на глобальные вызовы и социальные изменения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2011. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n2/41681.shtml (дата обращения: 19.02.2019).
13. *Шведовский Е.Ф.* Апробация методического комплекса для исследования речевой деятельности у подростков при шизофрении // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3. № 4. С. 28–44.
14. *DeLisi L.E.* Speech disorder in schizophrenia: review of the literature and exploration of its relation to the uniquely human capacity for language // Schizophrenia bulletin. 2001. Т. 27. № 3. С. 481–496.

Психологический анализ перехода в отрочестве от позиции ученика к позиции субъекта организации жизни

Шубаева Л.В.

В современной психологии выражена тенденция к интеграции исследований в области проблемы соотношения обучения и развития человека с исследованиями психологии личности. Одним из направлений такой интеграции может выступить исследование того, как осуществляется интеграция линий развития человека в качестве субъекта познания и субъекта организации жизнедеятельности. Однако психологические механизмы перефункционализации того, что освоено в обучающих ситуациях в то, что позволяет человеку творчески подходить к решению жизненных задач, оказываются крайне мало изучены. Так, формулировки общих принципов организации воспитательных программ в школах не конкретизированы на уровне изучения психологических механизмов и условий переноса школьниками обобщенных метапредметных новообразований, освоенных в обучающих ситуациях, за их пределы в ситуации решения подростками, старшеклассниками задач самоорганизации и жизненной практики.

Сложности психологических механизмов принятия школьниками заданий в дополнительных учебных программах особенно ярко про-

являются в цикле дисциплин, призванных восполнить воспитательные функции образования. Примером такого рода учебных дисциплин могут служить экология, этика, политология, экономика, например, финансовая грамотность. Решение воспитательных целей на основе умножения таких школьных дисциплин оказывается безуспешным.

Причина этого в том, что, что задания, предлагаемые в русле этих дисциплин, даже если они имеют развивающую направленность, остаются для школьников когнитивными задачами, не превращаются в задачи самоопределения в личностно-значимых жизненных ситуациях. Не осуществляется особая активность по принятию «субъективации» таких задач, ученики не становятся субъектами их решения, не актуализируют потенциал, приобретенный в ситуациях обучения. К сожалению, это может находить свое выражение даже по отношению к задачам продолжения образования в случае, если принятие этой задач как имеющей жизненное значение не осуществилось, несмотря на очевидность для взрослых того, что она важна. Существуют некоторые психологические барьеры, затрудняющие интерпретацию школьниками развивающих учебных заданий как задач, имеющих значение для организации ими жизненной практики. Правомерно поставить вопрос о том, каковы психологические условия, которые способствуют их преодолению.

Необходимо отметить, что исследование механизма «субъективации» задач, от которых ученик дистанцирован как от личностно-значимых, не равно изучению «принятия учебной задачи», акцентированной в известной концепции Эльконина–Давыдова. В этом ракурсе анализа важно, чтобы задания и задачи принимались не с позиции ученика, а с позиции субъекта планирующего жизненную стратегию. Необходимо, чтобы мотивы принятия заданий полагались за пределами учебного класса задач, в более широком контексте.

Предметом изучения в исследованиях, выполняемых под нашим руководством, выступали психологические механизмы и условия принятия подростками и старшеклассниками задач, предлагаемых в контексте воспитательных факультативов, в частности, занятий по финансовой грамотности, как задач личностного и социального самоопределения подростков и старшеклассников [1, с. 3].

Для реализации этого направления исследования оказалось важным опереться на некоторые положения, сформулированные еще в 60-е гг. в период обоснования принципов развивающего обучения. Одним из них выступает положение о неправомерности определения термина «психическое развитие» по отношению к такой единице анализа, как отдельный человек, подчеркнутое в ранней статье В.В. Давыдова: «Достоинством развития обладают лишь такие объекты, которые являются целостными системами («тотальностями») существующими по своим, только им принадлежащим законам. ...Отдельный человек не является

такой системой. Он лишь элемент той подлинно целостной системы, которая суть «общество». Именно последнему – и только ему – присуще развитие как саморазвертывание имманентных противоречий [2, с. 38].

Это утверждение позволяет сделать предположение о межсубъектном статусе определенных форм психического, в частности, жизненно-го самоопределения, которые и порождаются в контексте полилога в сообществе значимых взрослых и ровесников, и находят свое выражение в этом, оставаясь до конца интрапсихическими по своему статусу.

Той действительностью, в русле которой возможно изучение перехода от ученической позиции участников воспитательных занятий к позиции субъекта, планирующего организацию собственной жизни, и может выступать особым образом организованный полилог. Он существенно отличается от общения в контексте коллективно-распределенных форм решения учебных задач в ситуациях предметно-дисциплинарного обучения.

При поиске принципов организации такого полилога необходимо не только опираться на традиции его понимания как формы субъект-субъектного взаимодействия, но и акцентировать его особые функции: функции приобретения внешними высказываниями значения внутренней речи, речи как смыслопорождения, смыслового прояснения собственных ценностных ориентаций, дискурса с самим собой. Организация такого полилога как формы интимно-личностного общения предполагает создание особых условий, в контексте которых участники, проговаривая нечто для других, осуществляют сложную работу по примериванию жизненных замыслов, которые, будучи осознанно проработанными, могут становиться основаниями для принимаемых решений.

В таком полилоге возможно осуществление особой сложной работы применения учеником определенных культурных «праформ» деятельности и знаний, освоенных в обучающих ситуациях в форме некоторых целостных замыслов, которые он может реализовать актуально и в будущем.

В качестве предмета изучения в большом цикле исследований, проводимых нами, и выступал феномен «субъективации» задач, предлагаемых в контексте развивающих курсов занятий по финансовой грамотности для подростков и старшеклассников [1, с. 3].

Цель исследования состояла в изучении спектра отношений подростков на развивающих занятиях факультатива, начиная от принятия их как учебных (например, как задач на соображение) до полагания их как имеющих отношение к организации их собственной жизни – как задач на экономическое и нравственно-этическое самоопределение в сложных ситуациях справедливого распределения доходов участников предпринимательской деятельности.

Исследование проводилось в выборках городских, сельских подростков и старшеклассников, воспитывающихся в семьях (117 человек) и в детском доме (36 старших подростков).

В качестве основного метода применялся метод экспертной оценки и контент-анализа высказываний участников группового обсуждения по поводу неоднозначных проблемно-конфликтных ситуаций в контексте выполнения специализированных заданий по разработке семейных и производственных бизнес-планов и справедливого распределения доходов.

Результаты позволили наметить градации смысловых позиций участников полилога и тенденции их изменения при переходе от принятия заданий в позиции учеников, выполняющих задания на математический расчет (расходов-доходов и прибыли), до интерпретации этих же заданий как возможных направлений организации своей будущей предпринимательской деятельности, требующих нравственно-этического обоснования справедливости принимаемых решений. На шкале градаций это отвечает личностно-деятельной позиции участника полилога, который использует ситуацию обсуждения для предположений о возможных направлениях планирования своего будущего.

Организация генетико-моделирующего исследования для выявления психологических условий, способствующих смене когнитивной позиции участников обсуждения на личностно-деятельностную, позволил выявить репертуар приемов, определяющих такую динамику. К ним относятся, прежде всего, приемы придания обсуждению характера рефлексивного диалога, актуализирующего экзистенциальную рефлексию, сопоставление направлений решения задач обретения финансового благополучия с этической оценкой путей его достижения.

Исследование позволило выделить неоднозначную динамику у подростков и старшеклассников городских и сельских школ из семей и детского дома в направлении высказываний в полилоге с позиции субъекта, планирующего жизненные замыслы на основе ресурса образовательных ситуаций. Изучение факторов, влияющих на эту динамику, представляет предмет дальнейших исследований.

Литература

1. *Бричковская О.О.* Интеграция экономического и нравственно-этического самоопределения как вектор развития позиции субъекта жизнедеятельности в ранней юности / О.О. Бричковская, Л.В. Шibaева // *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психология развития в образовательной, организационной и клинической практике: опыт научно-практической деятельности и перспективы развития», 24–26 ноября. Сургут: СурГУ. 2017. С. 6–13.*
2. *Давыдов В.В.* Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // *Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму (июнь-июль 1966). М., 1966. С. 35–48.*
3. *Шibaева Л.В.* Особенности нравственно-экономического самоопределения старшеклассников из семей и детского дома / Л.В. Шibaева, О.П. Солодовникова // *Северный регион: наука, образование, культура. 2015. Т. 4. № 2(32). С. 115–119.*

РАЗДЕЛ 7 ГОРИЗОНТЫ ЗРЕЛОСТИ

Цифровая компетентность интернет-пользователей 50–60-летнего возраста

Айсина Р.М.

Процесс приобщения человека к электронной коммуникации и использованию киберресурсов для решения широкого круга жизненных задач продолжается уже несколько поколений. Люди самых разных возрастов, включая наших современников, взросление и становление личности которых проходило в эпоху «до-Интернета», имеют в настоящее время доступ в киберпространство и активно общаются онлайн.

Для объяснения поведения человека в цифровой среде все чаще используются основные положения культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. В частности, А.Е. Войскунский отмечает, что цифровые технологии, роль которых в психическом развитии современного человека трудно переоценить, есть ни что иное, как знаковые системы, «а их объединения в рамках каждого гаджета представляют собой, быть может, самые сложные и одновременно самые микроскопические на сегодняшний день продукты семиотической практики» [3, с. 9]. Являясь средством культурного опосредствования, они открывают огромные возможности для личностного развития пользователей в процессе виртуальных социальных коммуникаций, освоения разнообразных интернет-ресурсов, обучающих платформ, посещения виртуальных выставок, библиотек и даже целых виртуальных миров (SecondLife и др.).

На сегодняшний день российскими учеными проведено множество исследований, которые посвящены процессам веб-коммуникации, влиянию индивидуальных характеристик пользователя на поведение в киберпространстве, психологической безопасности личности в интернет-среде. Но в большинстве своем внимание авторов сосредоточено на возможностях и опасностях онлайн-общения и использования цифрового контента подростками и молодежью (Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик, Л.В. Марарица, Н.А. Антонова, К.Ю. Ерицян, А.А. Бочавер, К.Д. Хломов и др.). Значительно меньшее количество исследований проведено на выборках людей среднего возраста, при этом они преимущественно выполнены в контексте проблематики, связанной с сетевыми компьютерными играми (А.Е. Войскунский, Н.В. Богачева, А.А. Аветисова). Категория 50–60-летних пользователей цифровых ресурсов остается вне фокуса научных исследований. В редких случаях их привлекают в качестве респондентов, но при этом объединяют с людьми

ми более старших возрастов для изучения проблематики, связанной с адаптацией к интернет-среде и использованием онлайн-сервисов в пенсионном возрасте [1; 2].

Учитывая вызовы современности, в частности, значительное повышение возраста выхода на пенсию, становится необходимым проведение исследований, в которых интернет-пользователи 50–60-летнего возраста будут рассматриваться в качестве отдельной группы трудоспособного населения, а предметом научного поиска станут ответы на вопросы о том, в какой степени люди данной возрастной группы владеют навыками социального нетворкинга, насколько в целом они открыты новым возможностям цифровой эпохи и готовы применять компьютер и другие электронные девайсы для решения задач своего дальнейшего личностно-профессионального развития, продолжения трудовой активности.

В данной работе представлены промежуточные результаты исследования, перспективной целью которого является определение специфики поведения в интернет-среде людей различных поколений. Для ее реализации мы разработали анкету «Траектории киберсоциализации личности», которая позволяет определить следующие основные характеристики взаимодействия человека и информационной среды:

- навыки электронной коммуникации и степень владения различными средствами общения в формате онлайн;
- умение использовать современные цифровые ресурсы различного типа, своевременно осваивать новые по мере их появления (новые соцсети, поисковые системы, пользовательские сервисы, электронные образовательные платформы и т.д.);
- способность контролировать частоту и время пребывания в киберпространстве;
- резистентность в отношении многочисленных киберугроз, актуальных в реалиях сегодняшнего дня.

На наш взгляд, именно перечисленные характеристики определяют уровень цифровой компетентности личности, которую мы понимаем как готовность и способность современного человека к безопасному освоению инфокоммуникационного пространства и конструктивному использованию киберресурсов для личностного и профессионального развития, самовыражения и самореализации.

В настоящий момент анкетирование прошли 202 респондента в возрасте от 18 до 59 лет. В контексте этой работы нам интересны результаты опроса респондентов возрастной категории «50+», общая численность которых составила 57 человек ($M=54,5$; $\sigma=3,5$), из них: 42,1 % (24 человека) мужчин и 57,9 % (33 человека) женщин. Более половины опрошенных – 52,6 % – имеют высшее образование, 15,8 % – два высших образования или ученую степень, 26,3 % – среднее специальное образование. Большинство респондентов данной возрастной группы –

78,9 % – состоят в браке, остальные 21,1 % – разведены. Характеристики актуального профессионального статуса распределились следующим образом: 47,4 % опрошенных в возрасте «50+» работают в должностях сотрудников или руководителей в государственных организациях; 31,6 % – занимают должности различного уровня в коммерческих организациях; 10,5 % являются предпринимателями; такое же количество респондентов – 10,5 % не имеют постоянной занятости и относят себя к фрилансерам.

Учитывая формат статьи, далее мы представим выборочные результаты опроса интернет-пользователей 50–60-летнего возраста и проанализируем их ответы на ключевые пункты анкеты.

В контексте проблемы цифровой компетентности представляется очень важным распределение ответов на первый вопрос: *«Насколько Вам подходит следующее утверждение: «Для меня использование компьютера и других цифровых устройств – привычный процесс, не вызывающий затруднений?»*. Большинство респондентов выбрали варианты ответов «полностью подходит – 68,4 % и «скорее подходит, чем не подходит» – 26,3 %. Остальные участники анкетирования – 5,3 % указали ответ «скорее не подходит, чем подходит». На основании приведенных ответов можно с определенной долей уверенности говорить о включенности людей возраста от 50 до 60 лет в процесс цифровизации жизненного пространства. Это подтверждается и ответами респондентов на вопрос о количестве социальных сетей, в которых они зарегистрированы: 36,8 % опрошенных сообщили, что зарегистрированы в 3-х соцсетях, 26,3 % – в 4-х и более соцсетях; 21,1 % – в 2-х соцсетях; 15,8 % – в одной соцсети. Таким образом, среди участников анкетирования не оказалось респондентов, которые не были бы зарегистрированы хотя бы в одной соцсети.

Вместе с тем ответы на серию вопросов анкеты, посвященных активности пользователей в интернет-пространстве, демонстрируют значительно более выраженную вариативность: ответы части респондентов свидетельствуют о высоком уровне их активности и проявления инициативы в сетевом общении, тогда как ответы других говорят о противоположной тенденции – о слабой степени включенности в процесс социальной онлайн-коммуникации. Например, отвечая на вопрос *о частоте общения в социальных сетях (в форме публикации сообщений, комментировании постов других участников, проставлении лайков, репостов и т.п.)*, значительное количество респондентов – 15,8 % – сообщили, что никогда не публикуют собственные сообщения, а только просматривают посты других участников, никак не комментируя их; 31,6 % – ответили, что проявляют какую-либо активность в сетевом общении один раз в месяц или реже; 26,3 % опрошенных выбрали вариант «раз в неделю или реже (чаще одного раза в месяц)». В то же время часть

респондентов можно отнести к активным участникам онлайн-общения в социальных сетях: 15,8 % указали, что ежедневно так или иначе проявляют себя в социальном взаимодействии онлайн, а 10,5 % отметили, что делают это 2–3 раза в неделю.

Столь же разнонаправленные тенденции проявились в ответах респондентов на вопросы *относительно опыта создания или администрирования каких-либо групп в соцсетях*. Одинаковое количество опрошенных – 52,6 % – отрицательно ответили на оба вопроса, то есть сообщили, что не имеют ни опыта создания, ни опыта модерации какой-либо группы; 36,8 % респондентов указали, что являются владельцами одной или нескольких групп в социальных сетях, а 31,6 % – сообщили о своем актуальном статусе администратора одной или несколько групп.

Среди большинства респондентов не популярны такие формы интернет-активности, как *ведение блога или видео-блога*: 68,4 % опрошенных ответили, что никогда не имели такого опыта и не планируют пробовать себя в качестве блогера в будущем; тем не менее, 14,0 % (8 человек) респондентов сообщили, что являются блогерами в настоящее время (из них 7 человек пишут заметки время от времени, 1 респондент ведет дневник постоянно и пишет заметки не реже одного раза в неделю); остальные опрошенные – 17,5 % – пока не имели такой практики, но высказали желание попробовать вести блог в будущем.

Интересны ответы участников анкетирования на вопросы относительно востребованности с их стороны образовательных возможностей киберпространства. Так, на вопрос: *«Используете ли Вы электронные библиотечные ресурсы (электронные каталоги, онлайн-библиотеки, базы данных библиотек, электронные журналы и т.п.)?»* почти половина респондентов – 47,4 % – выбрали вариант ответа «использую периодически, время от времени»; следующими по популярности оказались ответы «довольно часто» – 19,3 %, «никогда» – 15,8 % и «довольно редко» – 12,3 % опрошенных; наконец, самым редким оказался ответ «очень часто»: его выбрали только 5,2 % респондентов. На вопрос: *«Имеете ли Вы опыт участия в программах онлайн-обучения (онлайн-курсы, вебинары и т.п.)?»* ответы распределились следующим образом. Самым распространенным стал вариант «участвовал(а) в онлайн-обучении 1–3 раза»: его указали 31,6 % опрошенных. При этом почти столько же респондентов – 28,1 % – выбрали вариант ответа «часто принимаю участие в различных видах онлайн-обучения (как в коротких программах, так и в продолжительных)», а 14,0 % опрошенных предпочли вариант «часто принимаю участие в краткосрочных программах онлайн-обучения (однодневные вебинары, онлайн-курсы, онлайн-конференции)». Вместе с тем более четверти респондентов – 26,3 % – сообщили об отсутствии какого-либо опыта обучения в формате онлайн, причем 14,0 % опрошенных сообщили, что в перспективе

хотели бы стать участниками программ онлайн-обучения, а 12,3 % подчеркнули, что данный формат им в принципе не интересен.

Следующая проблема, на которой мы хотели бы остановиться, касается онлайн-рисков, возникающих в процессе освоения киберпространства и использования цифровых ресурсов. В целом, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что представители поколения 50–60-летних знакомы с правилами безопасного поведения в интернет-среде и соблюдают их на практике. Большинство респондентов – от 68,4 % до 89,5 % (в зависимости от содержания конкретного пункта анкеты) – отрицательно ответили на ряд вопросов о наличии у них *опыта столкновения с какими-либо агрессивными интервенциями (угрозами, шантажом, оскорблениями, преследованиями, мошенничеством и т.д.) со стороны других интернет-пользователей*, либо указали, что такой опыт имел эпизодический, единичный характер – от 10,5 % до 31,6 % опрошенных. Риск чрезмерного пребывания в киберпространстве и вовлеченности в те или иные виды онлайн-активности также не характерен для большей части участников анкетирования. Так, на вопрос: *«Как Вы распределяете свое время между пребыванием в киберпространстве и решением повседневных задач в реальной действительности (офлайн)?»* 59,6 % респондентов выбрали ответ «я использую общение в киберпространстве, только если остается время, свободное от повседневных дел, или если их решение требует привлечения киберресурсов», а 26,3 % указали вариант ответа «для меня пребывание в киберпространстве – неотъемлемая часть повседневности, поэтому я бываю онлайн и офлайн примерно в равной степени». Только 14,0 % опрошенных выбрали вариант «я стараюсь тщательно контролировать свое пребывание онлайн, так как замечаю, что иногда трачу в киберпространстве больше времени, чем планировалось». Но выбор и этого варианта свидетельствует о наличии критичности к своему поведению в цифровом пространстве и сохранении контроля над ситуацией.

Обобщая приведенные данные, отметим, что на их основе нельзя говорить о какой-либо однозначной тенденции в плане активности в интернет-среде пользователей 50–60-летнего возраста. Очевидно, что представители интересующей нас возрастной группы достаточно хорошо информированы о современных возможностях онлайн-общения и в большей или меньшей степени владеют средствами электронной коммуникации. Что касается проявления инициативы, поиска в интернете людей, разделяющих их интересы, взаимодействия с ними в формате онлайн, организации каких-либо проектов (например, групп в социальных сетях), использования электронных площадок для самовыражения, реализации творческого потенциала (например, в форме ведения блога), привлечения киберресурсов (онлайн-библиотеки, программы онлайн-обучения) для саморазвития, повышения профессиональной

квалификации, личностного роста, – во всех этих случаях мы наблюдаем значительную вариативность как в имеющемся у наших респондентов опыте, так и в их готовности к включению различных видов интернет-активности в свой жизненный репертуар. Для более точного определения преобладающих тенденций в использовании современных медиа-сервисов людьми 50–60-летнего возраста, а также их специфических трудностей, возникающих в процессе социального нетворкинга, требуется проведение дальнейших исследований на более объемных выборках испытуемых.

Литература

1. *Алексеева О.А., Бестужева О.Ю., Вершинская О.Н., Скворцова Е.Е.* Адаптация пенсионеров к интернет-среде // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 2. С. 150–164. doi:10.17759/sps.2018090210
2. *Вершинская О.Н., Скворцова Е.Е.* Жизнь людей 50+ в пространстве Интернет // Народонаселение. 2017. № 2. С. 119–128.
3. *Войскунский А.Е.* Предисловие: человек в цифровом обществе // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: Сб. научных статей / Под общ. ред. Р.В. Ершовой. Колонна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. С. 8–11.

Особенности когнитивных функций одиноких пожилых людей

*Баженова А.С.,
Четет А.А.*

Старение представляет собой запрограммированный процесс, который сопровождается некоторыми возрастными изменениями в организме индивида. Закономерные конверсии мозга являются частью нормально протекающего старения, вследствие чего логически ожидаются соответствующие изменения как непосредственно познавательной активности и гностических процессов, так и психики в целом.

Согласно возрастным периодизациям после наступления зрелости в жизни человека возникает особый период – пожилой возраст, сопровождающийся постепенным ослаблением когнитивных функций, которые представляют собой наиболее сложные функции головного мозга, обеспечивающие процесс целостного и рационального познания мира.

Одно из главных изменений познавательных способностей в поздней зрелости – снижение скорости выполнения физических и умственных операций. Возрастает время реакции на стимул, существенно замедляется темп обработки перцептивной информации, а также отмечается снижение скорости когнитивных процессов в целом. По

сравнению с молодыми, пожилые люди воспринимают и сохраняют меньше информации, медленнее заучивают словесный материал. Однако существенно значимые стимулы, имеющие непосредственный личностный смысл, по-прежнему в значительной степени откладываются в памяти. На этапе старости претерпевает изменения когнитивная сфера, ослабевают интеллектуальные функции.

Внимание в пожилом возрасте испытывает влияние очень многих, прежде всего органических, факторов, следствием которых могут являться следующие процессы, происходящие с вниманием: неустойчивость, недостаточная концентрация, нарушение распределения, замедленность переключения, рассеянность.

Помимо иных психических процессов память также претерпевает изменения. Именно забывчивость, как одна из форм нарушения памяти, начинает беспокоить человека при вхождении в пожилой возраст, создавая определенные сложности в осуществлении привычной и сильной деятельности. Особо интересным является тот факт, что разные виды памяти – сенсорная, кратковременная, долговременная – нарушаются в разной мере. Изначально проявляют себя нарушения кратковременной памяти, отвечающей за сохранение недавно полученной информации. Проявлением этого можно считать утерянные предметы, пропущенные встречи, случаи, когда человек забывает, куда положил ту или иную вещь. «Основной» же объем долговременной памяти остается сохранным. После 70 лет пик нарушений приходится преимущественно на механическое запоминание, однако показатели логической памяти по-прежнему имеют высокий уровень.

Старение оказывает влияние как на содержание, так и на качество мыслительных процессов. С возрастом отмечается ослабление критичности мышления. Мыслительный процесс пожилых людей характеризуется пониженной объективностью, а также неоправданной категоричностью.

Снижение познавательной деятельности у людей, достигших поздней взрослости, может быть обусловлено разными, прямыми или косвенными причинами [3].

К прямым причинам снижения интеллектуальных характеристик относят заболевания мозга, например, болезнь Альцгеймера и сосудистые поражения мозга.

К косвенным причинам относят те, которые, хотя и не связаны с функционированием головного мозга, тем не менее оказывают влияние на осуществление интеллектуальных функций. К их числу относят: общее ухудшение здоровья, низкий уровень образования, отсутствие мотивации к познавательной деятельности.

Отсутствие достаточного количества социальных контактов как фактор, влияющий на когнитивные процессы, заслуживает особого внимания.

Одиночество представляет собой тот процесс, который может переживаться людьми любого возраста, но только в старости оно становится особо актуально и приобретает личностную значимость.

Российские исследования социальной сферы показали, что жалобы на одиночество у пожилых людей занимают первое место. У лиц старше 70 лет этот показатель достигал 99–100 %.

Одиночество в старости – социально-психологическое состояние, главными характеристиками которого является недостаточность или полное отсутствие социальных контактов, поведенческая отчужденность. Кроме этого, особую значимость при характеристике одиночества имеет эмоциональная неудовлетворенность пожилого человека не только характером, но и кругом его общения. Это подтверждено многими исследователями (Н.Ф. Шахматов, М.В. Ермолаева, Таунсенд, Шанас, Роджерс, Эдди и др.), которые указывают на связь одиночества не только с особенностями общения, но и со свойствами личности. Кроме этого, отмечается важность не изоляции (одинокое проживание), а социально–психологических аспектов одиночества.

Одиночество оказывает влияние на ход развития психики в старости следующим образом:

1. в первую очередь, одиночество провоцирует эмоционально-волевые расстройства, изменения поведения, усиливая развитие депрессии;
2. изменяет самовосприятие человека;
3. оказывает влияние на восприятие окружающей действительности;
4. снижает самооценку пожилого человека вследствие утраты значимых социальных связей.

И, как следствие, приводит к снижению когнитивных способностей пожилых людей, а также их познавательной активности в целом.

Считается, что порядка десяти процентов пожилых людей страдают от так называемого «злокачественного» одиночества, то есть того, что ухудшает физическое здоровье и отрицательно влияет не только на его эмоциональную, но и познавательную сферу.

Так, по результатам доклада, представленного в Вашингтоне (США) на Alzheimer's Association International Conference 2015, одиночество детерминирует снижение когнитивных способностей в пожилом возрасте. Новизна исследования, представленного на конференции, заключается в том, что исследователям удалось показать, что одиночество само по себе, независимо от депрессии, является фактором риска. Ученые в течение 12 лет наблюдали 8300 пожилых людей в возрасте от 65 лет. Каждые два года все участники исследования проходили тест памяти, уровня депрессии и чувства одиночества, помимо этого учитывались возраст, пол, раса, доход, состояние здоровья и другие факторы. Результаты подтвердили предположение предыдущих исследователей. Наличие депрессии на 8 % снижает когнитивные

способности пожилых людей, однако одиночество при этом является самостоятельным фактором, который независимо от депрессии приводит к тем же самым негативным результатам.

Ряд более ранних исследований показал, что у пожилых людей, живущих в одиночестве, в два раза чаще встречается болезнь Альцгеймера. Примечательно, что при этом важен не сам факт социальной изоляции, а субъективное чувство одиночества, переживаемое пожилым человеком. Однако точная причина этого явления не была известна. Одним из возможных факторов возникновения ухудшения когнитивных способностей называлась депрессия.

Несмотря на то, что старость сопровождается снижением уровня запоминания и мыслительных способностей, замедлением процесса запоминания, это не исключает возможности обучения. Поскольку психическое обогащение в старости не происходит автоматически, как это было раньше, оно требует высокого уровня развития самосознания и большой работы над собой [2], что может способствовать положительной динамике познавательных процессов при регулярных тренировках. Кроме этого, с большой долей вероятности возможно возмещение потери скорости за счет личностного опыта. Поэтому важным моментом является проблема стимулирования и сохранения когнитивных функций за счет разработки и внедрения в повседневную жизнь пенсионеров когнитивных тренингов, что и является предметом наших дальнейших исследований.

Литература

1. *Дружинин В.Н.* Когнитивная психология: Учебник для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2002.
2. *Карвасарский Б.Д.* Психотерапевтическая энциклопедия. СПб.: Питер, 2000.
3. *Штернберг Э.Я.* Геронтологическая психиатрия. М.: МГУ, 1977.

Состояние памяти при старении: роль аффективных факторов

Балашова Е.Ю.

Проблема взаимодействия памяти и эмоций является одной из наиболее изученных областей в психологии. Начиная с 19-го столетия, ей посвящены даже не сотни – десятки тысяч исследований и публикаций. Эти многочисленные работы были направлены и на изучение влияния эмоциональной «окраски» стимульного материала на его запечатление и сохранение в памяти [3]. В них анализировалась роль мотивации и эмоционально-ценностных установок субъекта в фасилитации или сенсibilизации запоминания информации; велись поиски особенно-

стей припоминания положительно или отрицательно эмоционально окрашенных событий жизненного пути личности; исследовались многие другие составляющие этого сложного и порой драматического межфункционального взаимодействия [Смирнов, 1948; Флорес, 1973; Linton, 1982; Bass, Davis, 1988; Waganaar, 1986; и др.]. Большинство подобных экспериментальных исследований были связаны с использованием различных стимулов (эмоционально нейтральных и эмоционально окрашенных), а также с варьированием установок и уровня мотивации.

При анализе динамики и качественных характеристик взаимодействия и взаимовлияния памяти и эмоций также важно не упустить из виду и связи между длительными и серьезными изменениями эмоционального состояния субъекта, достигающими клинической степени выраженности, и параметрами его мнестической сферы. Информативной моделью для подобного исследования являются аффективные расстройства депрессивного спектра.

Какие же факты были выявлены при изучении поздних депрессий? Во-первых, оказалось, что многие показатели мнестической функции у больных депрессиями демонстрируют отрицательную динамику по сравнению с показателями психически здоровых лиц. Им требуется больше предъявлений для заучивания слухоречевого и зрительного материала, у них ниже объем непосредственного и отсроченного воспроизведения [Балашова и др., 2003; Балашова, 2016; Зарудная, Балашова, 2017; и др.]. В процессе заучивания слухоречевого материала (например, пяти слов в заданном порядке) у них чаще возникают замены слов, их пропуски, повторы, перестановки. При актуализации из запасов долговременной вербальной памяти названий предметов, объединенных общим перцептивным признаком, у депрессивных пациентов чаще возникали свидетельствующие о затруднениях паузы; им в большей степени, чем здоровым участникам исследования, требовалась для успешного выполнения задания поддержка со стороны психолога в виде нейтральной вербальной стимуляции и/или уточнения семантического поля. У ряда больных депрессией отмечался и серьезный дефицит произвольного запоминания: они с трудом воспроизводили прочитанный текст, упуская важные для понимания его содержания детали, или вообще отказывались от выполнения задания. При заучивании 10 слов больные депрессией иногда применяли специальные мнемотехнические приемы (например, производили группировку слов по фонетическим или смысловым признакам, ассоциирование со зрительными образами или просто загибали пальцы на руке при произнесении очередного слова). Но их использование носило неустойчивый характер. Более того, у депрессивных пациентов наблюдалась диссоциация между упоминанием постфактум тех или иных опосредующих приемов в самоотчетах и их видимым отсутствием в реальном

выполнении. В ряде случаев опосредующие приемы не увеличивали, а наоборот, снижали эффективность запоминания, например, вследствие создания чрезмерно сложных, объемных ассоциаций. Анализ результатов «пиктограммы» – методики, направленной на исследование опосредованного запоминания, также выявил ряд особенностей, отличающих мнестическую деятельность депрессивных пациентов от запоминания у психически здоровых лиц. У больных депрессией по сравнению с психически здоровыми испытуемыми значительно замедлялось время выполнения методики; они чаще отказывались от выбора образа, демонстрировали более низкую продуктивность отсроченного воспроизведения. У них чаще встречались конкретные, индивидуально-значимые образы, «шоковые» реакции, стереотипии и персеверации, знаки так называемого органического графического сипптомокомплекса, проявления фрагментарности и т.п. Все перечисленные факты, несмотря на содержащиеся в них важные и интересные констатации, пока оставляют без ответа ряд вопросов. Первый из них состоит в следующем: изменяется ли память пожилых депрессивных пациентов к лучшему при оптимизации их эмоционального состояния? Ответ на него не так прост, как может показаться на первый взгляд. Дело в том, что чаще всего нейропсихологическое обследование депрессивных больных проводится однократно, поэтому данных о динамике мнестической функции просто недостаточно. Исключением являются, пожалуй, случаи так называемой псевдодеменции, когда обратимость серьезных расстройств памяти становится весомым аргументом в пользу упомянутого клинического диагноза. Второй вопрос: если в будущем при поздних депрессиях будет обнаружена положительная динамика некоторых показателей памяти, окажется ли она связанной именно с изменениями эмоционального статуса? Ведь нейропсихологии достаточно часто видят положительную динамику разных психических функций (стереогнозиса, слухоречевой памяти, оценки коротких интервалов времени) в ситуации повторного тестирования спустя несколько минут или несколько часов, когда значимые изменения эмоционального состояния явно отсутствуют [2]. Более того, когда идет речь о памяти и эмоциях, мы должны понимать, что связи между ними не являются однонаправленными. Их суть – именно взаимодействие. Аффективные нарушения и сопутствующий им мотивационный дефицит закономерно вызывают снижение памяти (и, весьма вероятно, не только памяти, но и внимания, мышления, некоторых регуляторных функций). Одновременно изменения мнестической функции (возможно, субъективно преувеличенные) усугубляют негативные эмоции, снижают и без того невысокую самооценку пожилых депрессивных пациентов. Не следует забывать и о том, что

современная фармакотерапия депрессий делает акцент на применении антидепрессантов, а не ноэтиков, поскольку изменения памяти при депрессиях позднего возраста не становятся в подавляющем большинстве случаев приоритетным симптомом когнитивного дефицита.

Наконец, следующий вопрос: что именно привносит в межфункциональное взаимодействие эмоций и памяти возрастной фактор? Существуют ли качественные и/или количественные отличия связей между эмоциональной сферой и памятью в молодом возрасте и при старении? И здесь ответ не представляется очевидным. Интересно, что во многих работах, посвященных проблеме взаимодействия памяти и эмоций, даже не указывается возраст испытуемых [3]. Исследования раннего онтогенеза центрированы в основном на других аспектах (на связи памяти и мышления, на развитии стратегий и способов опосредования, приводящих к возникновению так называемых высших форм памяти, на соотношении произвольного и произвольного запоминания и т.п.). Память в подростковом возрасте вообще почти перестает интересовать психологов (чего не скажешь об эмоциональной сфере), которые куда больше внимания уделяют социальному функционированию, особенностям речевых и регуляторных функций, картине мира современных подростков, их адаптации к ситуации неопределенности и к трансформациям информационного пространства. Интересующая нас проблема также изучена явно недостаточно и применительно к юношескому и молодому возрасту. Тем не менее, некоторые данные позволяют высказать предположение о том, что в молодом возрасте эмоциональная сфера и память являются несколько более разобщенными функционально, чем при старении. В частности, в некоторых исследованиях показано, что у депрессивных больных молодого возраста появление конкретно-ситуационных образов обнаруживает положительные корреляции с образовательным уровнем; у пожилых больных депрессией такие образы встречаются чаще и не связаны с невысоким уровнем образования [Балашова и др., 2003].

Не вызывает сомнения, что при старении (даже при старении нормальном, физиологическом) имеют место изменения и эмоциональной сферы, и памяти, вероятно, детерминированные не только их тесными межфункциональными психологическими связями, но и общими звеньями мозговой организации. Это выражается, в частности, в том, что стареющий человек и на физиологическом, и на психологическом уровне больше подвержен «стресс–возраст–синдрому» (по выражению известного российского геронтолога В.В. Фролькиса), возникающему вследствие возрастных перестроек в работе глубоных подкорковых структур мозга. При старении довольно часто возрастает эмоциональная лабильность, снижаются возможности произвольной регуляции эмоци-

ональных реакций и состояний, возникают обусловленные действием многих факторов личностно-мотивационные изменения. Это неизбежно сказывается и на мнестической деятельности, хотя при нормальном старении ресурс оптимизации когнитивной сферы в ее эмоциональных, регуляторных, гностических, мнестических составляющих достаточно значителен по сравнению с депрессиями позднего возраста.

Литература

1. *Балашиова Е.Ю.* Опосредование и саморегуляция психической деятельности при нормальном старении и аффективных расстройствах позднего возраста (на примере памяти и восприятия времени) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 46. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 09.12.2018).
2. *Московичюте Л.И., Голод В.И.* Повторное тестирование: изменение мозговой организации психических функций в процессе научения // Новые методы нейропсихологического исследования / Под ред. Е.Д. Хомской и др. М., 1989. С. 129–136.
3. *Флорес Ц.* Память // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. М., 1973. Вып. IV. С. 209–342.

Самоотношение женщин зрелого возраста с андрогинными установками

Берг-Кириллова О.А.

Современные женщины уже несколько десятилетий живут в условиях социальной, экономической и политической нестабильности, в эпоху многочисленных преобразований в обществе и культурной жизни. Можно с уверенностью говорить о смещении ценностей в современном мире в сторону ориентации на успех и финансовую независимость, что традиционно относится к маскулинным установкам. В обществе поощряются такие маскулинные качества, как целеустремленность, умение добиваться своего, полагаться только на себя. Представления о женственности, феминности изменились. Традиционная роль хранительницы семейного очага, воспитателя детей в силу различных причин потеряла свою привлекательность и часто воспринимается женщинами как ограничивающая и бесперспективная. Даже став матерью, многие работающие женщины испытывают амбивалентные чувства: желательность материнства соперничает с потребностью продолжать продвижение в профессиональной области, что нередко затрудняет эмоциональное общение с ребенком.

Сегодня не надо доказывать значимость самоотношения в жизни человека, – его определяющая роль в отборе содержания сознательного

опыта вполне очевидна. Поэтому важно исследование его феноменов, в том числе с гендерных позиций.

Период зрелости характеризуется возможностью реализации личности, раскрытия своего потенциала, вследствие чего играет особую роль в развитии личности. Удастся ли раскрыть свой женский потенциал женщинам с андрогинными установками? К сожалению, ни один современный диагностический инструмент не позволяет однозначно ответить на этот вопрос.

Актуальность темы исследования связана с фактически полным отсутствием работ такого рода в современной как отечественной, так и зарубежной психологии.

Цель эмпирического исследования: выявить характерные черты представлений о себе женщин зрелого возраста с андрогинными установками.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи:

- выявить характерные черты представлений о себе женщин зрелого возраста с андрогинными установками, обратив внимание как на психологические ресурсы, так и на уязвимые стороны женщин с андрогинными установками;
- проверить взаимосвязь наличия андрогинных установок с ожидаемым (родителями) полом ребенка;
- проверить взаимосвязь наличия андрогинных установок с очередностью рождения в семье.

Объект исследования: самоотношение женщин на этапе зрелости.

Предмет исследования: самоотношение женщин зрелого возраста с андрогинными установками.

Характеристика базы исследования. В исследовании приняли участие 66 женщин в возрасте от 25 до 55 лет. Из них в результате диагностики к андрогинным и феминным были отнесены 51 (77,3 %) и 15 (22,7 %) исследуемых соответственно. Социологические параметры выборки (анкетирование) содержали информацию о возрасте респондентов, наличии супруга, порядке рождения в родительской семье, ожидании родителями определенного пола ребенка (мальчик/девочка/не знаю). Эти данные учитывались при интерпретации особенностей самоотношения.

Методики исследования. В исследовании были использованы:

Полороловой опросник (С. Бем), Тест–опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантिलеев), Шкала депрессии Бека.

Обобщив результаты диагностики самоотношения женщин с андрогинными установками, можно утверждать, что большинство респондентов имеют высокий уровень самоуважения, достаточно самоуверенны, ценят и принимают себя, не склонны к самообвинению и при этом от-

крыты к восприятию критики в свой адрес, что способствует решению жизненных задач и самореализации и указывает на высокие адаптивные способности.

Интерпретация данных корреляционного анализа выявила обратную зависимость между факторами самооотношения и наличием депрессии. Чем выше такие показатели самооотношения женщин с андрогинными установками, как самоуважение ($r=-0,467$; $p<0,01$), аутосимпатия ($r=-0,617$; $p<0,01$), самоуверенность ($r=-0,398$; $p<0,01$), самопринятие ($r=-0,524$; $p<0,01$), самоинтерес ($r=-0,427$; $p<0,01$), тем ниже возможность возникновения депрессии. Также обратная зависимость была выявлена между большей частью факторов самооотношения и самообвинением. Например, чем выше уровень самоуважения, тем менее склонны респонденты к самообвинениям ($r=-0,469$; $p<0,01$). Между тем, связи между тенденцией к самообвинению и уровнем самоуверенности выявлено не было. Т.е. нельзя утверждать, что самоуверенные женщины с андрогинными установками не склонны обвинять себя.

Отметим, что корреляций по шкале отношения других с уровнем самоуважения, аутосимпатией, самопринятием, саморуководством, самообвинением, самоинтересом и самопониманием выявлено не было. То есть респонденты считают, что на уровень их самоуважения и аутосимпатии отношение других людей влияния не имеет.

Представляют интерес данные статистики на предмет ожидания родителями определенного пола респондентов. В семьях опрошенных женщин с андрогинными установками лишь 15 % ждали рождения девочки, 51 % ждали рождения мальчика, 33,3 % не уверены, кого именно ждали родители. На данной выборке мы можем видеть, что более половины женщин, рождения которых родители ждали как мальчиков, стали носителями андрогинных установок.

Среди респондентов с андрогинными установками младшими детьми в семье оказались 45,1 %, старшими – 33,3 %, единственными – 17,6 %, средними – 3,9 %, что косвенно подтверждает традиционные семейные установки, когда после рождения первой (старшей) девочки родители ждут рождения мальчика.

Выводы. Можно говорить о позитивном самооотношении женщин в период зрелости с андрогинными установками. Они одобряют себя в целом и существенных частностях, доверяют себе, имеют позитивную самооценку. Личностным ресурсом можно считать высокий уровень самоуважения, доброжелательного отношения к себе, самоуверенности, интереса к своим мыслям и чувствам, что показывает отношение к себе респондентов как к уверенным, самостоятельным, волевым людям (в традиционных моделях феминности и маскулинности такие качества обычно относятся к мужским). Также мы можем поддержать следующий тезис, что на формирование андрогинных установок у женщин

влияет пол ожидаемого родителями ребенка: в семьях, где ждут рождения мальчиков, с большой долей вероятности (51 % по данной выборке) вырастают женщины с андрогинными установками.

Уязвимых сторон в самоотношении андрогинных женщин по применяемой методике в данной выборке выявлено не было. Все это может обеспечить женщинам с андрогинными установками субъективное психологическое благополучие в период зрелости.

Литература

1. *Бем С.* Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему равенства полов. М.: РОССПЭН, 2004.
2. *Визгина А.В.* Гендерные особенности процессов самосознания и самоотношения. «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» // Материалы XXIX международной заочной научно-практической конференции. 2013.
3. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983.

Возраст и копинг: противоречия, взаимосвязи и перспективы исследований

*Борисова Н.М.,
Шаповаленко И.В.*

В современном мире становление и взросление личности напрямую связано с увеличением проблемных ситуаций и уровнем испытываемого стресса. Преодоление стресса связано с использованием эффективного копинг-поведения. Однако вопрос о том, существует ли связь между возрастными изменениями и ростом эффективности и зрелости копинг-стратегий, остается открытым [5]. В настоящий момент в науке существуют две отличные точки зрения по данному вопросу [6]. Часть авторов (К. Юнг, Э. Эриксон и др.) напрямую связывают возраст и совершенствование копинг-поведения, придерживаясь позиции, согласно которой копинг развивается с возрастом, как и личность. Следовательно, копинг совершенствуется всю жизнь, достигая своего расцвета к периоду зрелости. Эти предположения частично подтверждаются лонгитюдными исследованиями (исследования М. Petrovsky и J. Birkimer, 1991; F. Blanchard-Fields и L. Sulsky, 1991¹), в которых было выявлено

¹ М. Petrovsky и J. Birkimer на испытуемых различных поколений (от 17 до 42 лет) было выявлено, что предпочтение реального решения проблем наряду с внутренним locusом контроля и снижением общего уровня невротической симптоматики является возрастным новообразованием и свидетельствует, по мнению авторов, о возрастании адаптированности человека по мере приобретения жизненного опыта. F. Blanchard-Fields и L. Sulsky, исследуя респондентов пяти возрастных групп, обнаружили отчетливые возрастные закономерности в выборе способов coping. Эмоционально-ориентирован-

повышение эффективности копинга по мере перехода испытуемых из периода юношества в раннюю зрелость [10].

Другие исследователи (С. Фолкман, Р. Лазарус и др.) считают, что на разных возрастных этапах личность попадает в разные стрессовые ситуации, и эффективность копинга необходимо рассматривать индивидуально для каждой ситуации. С их точки зрения, возраст не является детерминирующим фактором развития копинга. В ряде лонгитюдных исследований (Балтиморский лонгитюд, исследование G. Vaillant²) были получены результаты, подтверждающие эту точку зрения. Вышеприведенные точки зрения на связь копинга и возраста являются классическими. Однако ни одна из позиций не имеет достаточных эмпирических подтверждений, чтобы считаться единственно верной [5].

Обратимся к современным исследованиям связи копинга и возраста для выявления актуальных тенденций в решении данной проблемы.

За последние годы отечественными учеными было проведено много исследований, направленных на выявление общих закономерностей возрастной динамики копинга, представленных, прежде всего, поперечными срезами выборки.

<i>Е.П. Исаева</i> (2009) [4] исследование возрастных и гендерных особенностей реализации копинг-стратегий по 4 возрастным категориям (от 18 до 60 лет)	Динамика развития копинга выражается в смене активных копинг-стратегий, характерных для молодого возраста, на пассивные (философские) совладания в зрелости.
<i>Т.Г. Бохан</i> (2002) [2] возрастные особенности копинга в юношестве и ранней зрелости (16–17, 18–30, 30–40 лет)	– Стратегия разрешения проблем – доминирующие у всех. – Поиск социальной поддержки менее выражен. – Дистанцирование и избегание наименее использованные.

ные формы с возрастом утрачивают популярность, сохраняя высокую частоту использования лишь у лиц с ярко выраженной фемининностью. А проблемно-ориентированные формы психологического преодоления, напротив, используются чаще, но их применение сильно зависит от рода проблем, с которыми сталкивается субъект.

² В Балтиморском семилетнем лонгитюде Р. МакКре (1958–1965) сравнение «срезов» показало наличие умеренных возрастных и когортных различий в использовании ряда копинг-стратегий (пожилые люди выражали чувства, уходили в мир фантазий, позитивно мыслили и враждебно реагировали реже, чем молодые люди). G. Vaillant, (1977, 1986) рассматривал три возраста в связи с адаптацией и копингом: юность, раннюю зрелость и средний возраст. Он описал увеличение использования «зрелых» защитных и копинг-механизмов и уменьшение незрелых от юности к средней зрелости. Однако различия между молодыми и средним возрастом не явные.

<p><i>Т.Г. Бохан</i> (2002) [2] возрастные особенности копинга в юношестве и ранней взрослости (16–17, 18–30, 30–40 лет)</p>	<p>– Для проблемно-ориентированной стратегии и стратегии поиска социальной поддержки нет существенных возрастных различий. – Возрастные различия были обнаружены только для защитного копинга (чаще всего используется в юношеском возрасте (16–17 лет), затем в периоде ранней взрослости (18–30) его роль сильно снижается, в средней взрослости (30–40 лет) влияние защитного копинга возрастает, хотя он и менее выражен, чем в юношеском возрасте.</p>
<p><i>Е.В. Лапкина</i> (2010) [7]</p>	<p>– Выявлены значимые различия в предпочитаемых копинг-стратегиях, отражающие возрастную динамику совладающего поведения (стратегии эмоционально-ориентированного копинга и отвлечения имеют тенденцию к нарастанию с возрастом). – В юношеском возрасте копинг-стили разобщены; по мере взросления личности число связей между стилями существенно возрастает и достигает своего пика к 22–35 годам; далее число связей постепенно снижается.</p>
<p><i>С.А. Хазова</i> (2016) [8]</p>	<p>Структура копинг-ресурсов во взрослости: 44,3 % – эмоционально-волевые, 20,9 % – интеллектуальные, 18,6 % – коммуникативные, 11,6 % – мотивационные, 4,6 % – телесные.</p>
<p><i>И.Б. Дерманова и Н.В. Чеботарева</i> (2008) [3] исследование копинга у военнослужащих, побывавших в зоне боевых действий (19–21 год (юность), 22–25 лет (ранняя взрослость), 26–33 года (средняя взрослость), 34–45 лет (средняя взрослость, второй подпериод))</p>	<p>– Значимых различий между использованием копинг-реакций в разных возрастных группах выявлено не было. – В юности наиболее значимым является кластер «эмоциональное отвлечение», а во втором подпериоде средней взрослости наиболее значим кластер неспецифических реакций (попытка заняться делом для отвлечения, еда или сон, отвлечение через разговоры или мысли о семье). – В юности преобладающей стратегией является эмоциональный копинг, поиск социальной поддержки; в старших возрастных группах значение этих стратегий снижается, а роль стратегии планирования, переоценки и планирования увеличивается. – Проблемно-ориентированный копинг становится преобладающим в старших возрастных группах.</p>

Проблеме взаимосвязи возраста и совладания также уделяется значительное внимание и за рубежом.

J. Erskine, L. Kvavilashvili, L. Myers, S. Leggett, S. Davies (2002–2009) [11]	Увеличение с возрастом совладания с помощью репрессивного копинга ³ : в младшей возрастной группе было выявлено 15 %, в старшей – 56,4 %.
S. Maeng (2017) [14]	Увеличение с возрастом консервативности и реактивности в совладании.
M. Diehl, H. Chui, E. Nay, M. Lumley, D. Grünh (1992–2004) [12] возрастные изменения копинга и защитных стратегий личности (от 10 до 87 лет)	– Линейное возрастное снижение в зрелом возрасте для защитных механизмов изоляции и рационализации. – Нелинейные изменения для проекции, интеллектуализации (сомнения) и регрессии. – снижение неадаптивных копинг–стратегий вплоть до позднего среднего возраста, возрастание в пожилом возрасте.
M. deMinzi (2005) [13] взаимосвязь копинга проблемных ситуаций и возрастных особенностей	– в старшей возрастной группе (40–45 лет) доминирующая стратегия проблемно–ориентированный копинг, в юношеской (20–24 лет) – копинг избегания.

Таким образом, большинство современных исследователей исходят из позиции, что совладание изменяется под действием возрастного фактора, однако экспериментальные исследования не всегда это подтверждают. Обобщая результаты приведенных работ, можно выявить общие закономерности в динамике структуры копинга, которые объединяют различные исследования, несмотря на отличия в содержательном наполнении самого копинга. Наиболее продуктивным признается период ранней и средней зрелости, когда личность обладает наиболее разветвленным и интегрированным репертуаром копинг–поведения, направленного на решение проблемных ситуаций тем или иным способом. Характеризуя период юности, авторы сходятся в том, что в данном возрасте происходит становление предпочитаемых копинг–стратегий личности, совладание отличается низкой стереотипизированностью, большим разнообразием применяемых форм поведения при слабых связях между ними, высока роль поиска социальной поддержки. Поздняя зрелость и более зрелый возраст воспринимаются как период перехода от активных форм копинга к пассивным, поведенческий репертуар личности сокращается, акцент совладания переносится с разрешения проблемы на сохранение личностного благополучия. При этом конкретные формы копинг–поведения на этих этапах могут сильно отличаться от исследования к исследованию,

³ Репрессивный копинг выступает как психологическая защитная функция, которая приводит к вытеснению травмирующих событий и фактов биографии. Репрессивный копинг позволяет игнорировать физиологические и психологические возрастные изменения, которые влекут за собой негативные последствия для благополучия личности.

что ставит перед научным сообществом новые вопросы и обозначает необходимость дальнейших исследований.

Взаимосвязь копинга с возрастом не ограничивается только сменой предпочитаемых стратегий совладания. Возрастные изменения связаны с накоплением опыта, переоценкой личности своего «Я», кристаллизацией мировоззренческих установок, что, в свою очередь, затрагивает такие элементы совладания, как копинг–ресурсы, оценку проблемной ситуации и структуру взаимосвязей между копинг–стратегиями.

Результаты нашего исследования [1] о связях личностных характеристик и стратегий совладающего поведения в среднем возрасте, в котором приняли участие 139 человек от 30 до 50 лет из Москвы и Московской области (преимущественно это работающие мужчины и женщины с высшим образованием, состоящие в браке и имеющие детей), свидетельствуют о взаимосвязи и взаимовлиянии личностных характеристик разного уровня и стратегий совладающего поведения как способов взаимодействия с окружающим миром. Понимание смыслов, включенность во взаимоотношения с людьми и жизненная активность позволяют осознаннее использовать большее количество стратегий при преодолении трудных жизненных ситуаций. По результатам анализа выявленных связей можно сделать выводы:

1. существуют связи личностных факторов из групп коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и регулятивных свойств со стратегиями совладающего поведения в среднем возрасте;
2. небольшое количество выявленных разнонаправленных связей (от 1 до 4) по таким стратегиям, как «Конфронтационный копинг», «Дистанцирование», «Самоконтроль» позволяет предположить, что при использовании этих стратегий личностные характеристики, рассматриваемые в данном исследовании, не являются определяющими;
3. более сложные и обобщенные личностные переменные (СЖО, жизнестойкость) связаны с выбором продуктивных, проблемно–ориентированных стратегий, таких как «Планирование решения проблемы» и «Положительная переоценка», и имеют обратную связь со стратегией «Бегство-избегание».

Анализ связи основных личностных черт и более сложных личностных переменных (СЖО и жизнестойкости) со стратегиями совладающего поведения в среднем возрасте может помочь в разработке эффективной стратегии консультативной работы с людьми в этом возрастном периоде, позволяет расширить возможности психологов в выборе форм психологической помощи взрослым людям, сталкивающимся с трудностями, характерными для данного возраста.

Более развернутое исследование, в котором рассматриваются возрастные различия в диапазоне от 20 до 60 лет, будет представлено в

нашей работе на соискание ученой степени кандидата психологических наук «Связь личностных характеристик со стратегиями совладающего поведения в разные периоды взрослости».

Исследование связи копинг-стратегий и возраста важно для решения нескольких научных и практических задач:

- выявление различий во взаимосвязи личностных характеристик и копинг-поведения в разные периоды взрослости может расширить представление о развитии копинга в онтогенезе;
- возрастание с возрастом связи сложных личностных переменных (смысложизненных ориентаций и жизнестойкости) с выбором предпочитаемых копинг-стратегий позволит рассматривать изменение эффективности субъекта в преодолении жизненных трудностей как нелинейное;
- знания о связях между смысложизненными ориентациями личности и предпочитаемыми копинг-стратегиями, а также направлением их динамики может позволить увеличить надежность и точность диагностических методик совладающего поведения;
- выявление смены личностных детерминант совладающего поведения на разных возрастных этапах даст возможность говорить о совершенствовании или регрессии доминирующих копинг-стратегий личности и об изменении стиля совладания в разные периоды взрослости;
- проведение профотбора и профориентации при составлении профессиограмм и компетентностных портретов различных профессий в рамках переподготовки для наилучшего учета возрастных особенностей лиц, желающих сменить сферу трудовой деятельности;
- осуществление индивидуальной консультационной и психотерапевтической работы со взрослыми при решении проблем, связанных с синдромом эмоционального выгорания, невротическими и депрессивными состояниями, хроническим стрессом и фрустрациями, низкой самооценкой и самоуверенностью, потерей смысложизненных ориентаций;
- психологическое просвещение населения (составление информационных материалов, посвященных проблемам стресса и стрессоустойчивости, особенностям возрастных изменений личности);
- осуществление комплексной психологической помощи и поддержки людям, находящимся в состоянии постоянного и хронического стресса, с синдромом эмоционального выгорания.

Литература

1. *Борисова Н.М., Шаповаленко И.В.* Личностные детерминанты совладающего поведения в среднем возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 3. С. 115–125. doi:10.17759/psyedu.2018100310
2. *Бохан Т.Г.* Возрастные и социально-психологические характеристики копинг-стратегий в периодах юношества и ранней взрослости // Сибирский психологический журнал. 2002. № 16–17. С. 66–78.

3. *Дерманова И.Б., Чеботарева Н.В.* Структура совладающего поведения военнослужащих: возрастной аспект // Вестник Санкт-Петербургского университета. (Сер. 12. Социология). 2008. Вып. 4. С.154–162.
4. *Исаева Е.Р.* Возрастные и гендерные особенности стресс-преодолевающего поведения (на примере российской популяции) // Вестник ТГПУ. 2009. Вып. № 6 (84). С. 86–90.
5. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. № 4. С. 184–187.
6. *Крюкова Т.Д.* Психология совладающего поведения: Моногр. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
7. *Ланкина Е.В.* Психологическая защита и совладание человека в разные периоды взрослости // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 3. С. 213–218.
8. *Хазова С.А.* Позитивная и негативная динамика копинг-ресурсов в период взрослости // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 154–161.
9. *Шаповаленко И.В.* Психология развития и возрастная психология. 3-е изд., пер. и доп.: М.: «Юрайт», 2016. 576 с.
10. *Blanchard-Fields F., Mienaltowski A., Seay R.B.* Age differences in everyday problem-solving effectiveness: Older adults select more effective strategies for interpersonal problems. The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences. 2007; 62B:61–64.
11. *Erskine J., Kvavilashvili L., Myers L., Leggett S., Georgious G.A* longitudinal investigation of repressive coping and ageing // Aging and Mental Health, 2015 № 7: 1–9.
12. *Diehl M., Chui H., Hay E., Lumley M., Grühn D.* Change in Coping and Defense Mechanisms across Adulthood: Longitudinal Findings in a European-American Sample // Dev Psychol. 2014 Feb; 50(2): 634–648.
13. *De Minzi M.* Stressful Situations and Coping Strategies in Relation to Age // Psychol Rep. 2005 Oct; 97(2): 405–418.
14. *Maeng S.* Changes in coping strategy with age // ResearchGate. URL: http://www.researchgate.net/publication/318057964_CHANGES_IN_COPING_STRATEGY_WITH_AGE

Самоактивация и стили реагирования на изменения в юношеском и зрелом возрастах

Гончарова В.Х.

Основной отличительной чертой современного мира является его непредсказуемость, неопределенность и быстрая изменчивость. Поэтому нынешнему поколению людей, перед которым общество ставит задачу быть успешным, необходимо уметь принимать эти изменения, быстро перестраиваться под требования новых условий и иметь личностные ресурсы для этого.

Одной из личностных характеристик, которая могла бы рассматриваться как ресурс, позволяющий человеку адекватно реагировать на сложные вызовы современности, может выступать самоактивация личности. В соответствии с подходом М.А. Одинцовой, самоактивация личности базируется на самостоятельности при решении жизненно важных задач, психологической и физиологической активации, которые проявляются во внешней активности человека на моторном и личностном уровнях [3].

Способность к принятию изменений зависит во многом от личностной готовности либо не готовности к переменам, а также от стиля реагирования на них. Под стилем реагирования на изменения Т.Ю. Базаров и М.П. Сычева понимают предпочтение определенных способов взаимодействия человека с ситуацией изменения, выражающееся в эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакциях [2]. Стили реагирования на изменения зависят от таких характеристик личности, как ориентация на стабильность либо инновационность, выражающихся в готовности или не готовности менять свое поведение в ситуации изменений и склонности ориентироваться на суждения либо на восприятие, отражающие рациональный либо иррациональный подход к происходящим изменениям. В результате авторами было выявлено четыре основных стиля реагирования на изменения: консервативный, инновационный, реактивный и реализующий. Данные стили реагирования являются ведущими факторами при прогнозировании поведения человека в ситуации изменений.

При исследовании поведения личности в ситуации изменений очень важен учет возрастных особенностей, ведь один и тот же человек в юности и во взрослом состоянии, скорее всего, будет по-разному реагировать на перемены, происходящие в его жизни. В настоящей статье рассмотрены особенности самоактивации личности и стилей реагирования на изменения в юношеском и зрелом возрастах.

В нашем исследовании приняли участие 84 человека. Из них 30 мужчин и 54 женщины. Возраст участников исследования находился в диапазоне от 17 до 60 лет. В соответствии с периодизацией жизненного цикла (Столяренко, 1999; Реан, 2003) данная выборка была поделена на три группы. В первую возрастную группу вошли юноши и девушки в возрасте от 17 до 20 лет в количестве 30 человек. Во вторую возрастную группу, ранней взрослости, период от 21 года до 40 лет, вошло 26 человек. В третью возрастную группу, средней взрослости, период от 41 года до 60 лет, вошло 28 человек.

Участникам исследования были предложены следующие методики: «Методика самоактивации личности», разработанная М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой, опросник «Стили реагирования на изменения»

Т.Ю. Базарова, М.П. Сычевой, опросник «Личностного динамизма» Д.В. Сапронова, Д.А. Леонтьева, методика «Личностная готовность к переменам» PCRS (Personal change readiness survey) в переводе Н.А. Бажановой и Г.Л. Бардиер.

Для выявления возрастных различий в характеристиках самоактивации, личностного динамизма, личностной готовности к переменам и стилях реагирования на изменения использовали непараметрический критерий Краскела–Уоллиса.

В результате статистического анализа были выявлены различия в некоторых характеристиках самоактивации и личностной готовности к переменам (см. табл. 1 и рис. 1).

Таблица 1
Различия в характеристиках самоактивации и личностной готовности к переменам в разных возрастных группах

Возраст	Самостоятельность	Смелость, предпринимчивость	Адаптивность
Юношество	34,65	54,87	51,17
Ранняя зрелость	41,88	44,13	37,88
Средняя зрелость	51,48	27,73	37,50
Уровень значимости различий p	0,03	0,000	0,05

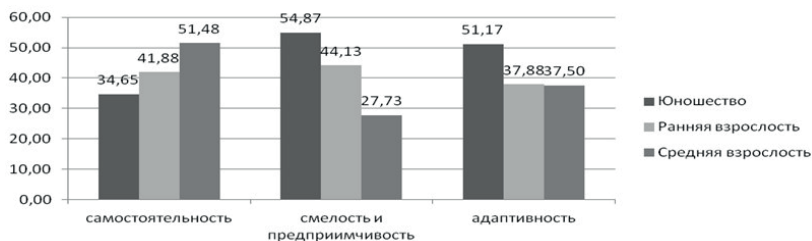


Рис. 1. Различия в характеристиках самоактивации и личностной готовности к переменам в разных возрастных группах

Из представленных выше данных видно, что с возрастом увеличивается уровень одного из основных компонентов самоактивации – самостоятельности. Это вполне закономерно, т.к. самостоятельность, по словам А.К. Осницкого, связана с развитием личности и поэтому, чем старше мы становимся, тем большую ответственность за свои действия и поступки способны взять на себя, тем успешнее действуем, реализуя свои жизненные планы и цели.

Личностная готовность к переменам, особенно такие ее составляющие, как смелость, предприимчивость и адаптивность, с возрастом снижаются. Смелость, предприимчивость (*adventurousness*) трактуется как тяга к новому, неизвестному, отказ от испытанного и надежного, а адаптивность (*adaptability*) предполагает умение менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях, не настаивать на своем, если этого требует ситуация [1]. Действительно, именно в юношеском возрасте человеку необходима повышенная личностная готовность к переменам, т.к. в этот период молодые люди заканчивают школу и стоят перед выбором самоопределения, кем быть, куда пойти учиться дальше, какой жизненный путь выбрать. И такие качества, как стремление к чему-то новому, неизвестному, умение быстро перестраиваться или подстраиваться под новые условия, новую жизненную ситуацию важны как никогда. От способности принимать изменения в своей жизни и быстрой адаптации к ним зависит успешность их вхождения во взрослую жизнь.

С годами же эта способность становится менее актуальной, т.к. человек приобретает жизненный опыт, у него вырабатываются определенные стереотипы поведения в условиях изменений жизненной ситуации, он опирается на испытанные и надежные способы их преодоления. Это и подтверждают показатели личностной готовности к переменам: смелость, предприимчивость и адаптивность.

Также были исследованы различия в стилях реагирования на изменения в разных возрастных группах с использованием непараметрического критерия Краскела–Уоллиса (см. табл. 2 и рис. 2).

Таблица 2

**Различия в стилях реагирования
на перемены в разных возрастных группах**

Возраст	Консервативный	Иновационный
Юношество	31,93	53,15
Ранняя взрослость	41,92	43,19
Средняя взрослость	54,36	30,45
Уровень значимости различий p	0,002	0,002

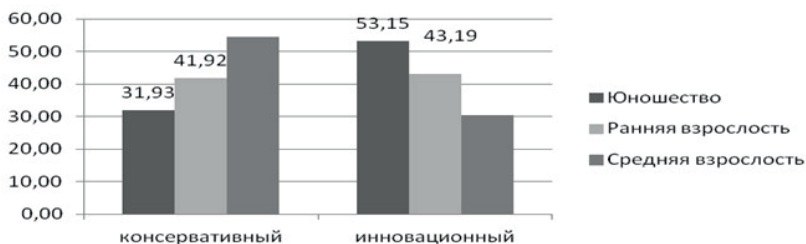


Рис. 2. Различия в стилях реагирования на перемены в разных возрастных группах

Как видим, с возрастом человек становится более консервативным и использует менее инновационные стили реагирования на изменения. С годами нам все труднее принимать изменения в своей жизни, мы предпочитаем стабильность нововведениям. Мы дольше перестраиваемся на новый лад и продолжаем держаться за старое, и чтобы принять изменения, нам надо доказать их необходимость и полезность. Характерной реакцией на изменения может быть страх, стресс, тревога, неведение в свои силы. Изменения будут приниматься постепенно, в надежде на то, что все что ни делается – делается к лучшему.

Инновационный стиль реагирования на изменения более характерен для лиц юношеского возраста и с годами становится менее выраженным. Именно молодые люди легче подхватывают любые новые идеи и начинания. Им присущ нестандартный подход к решению проблем, они более креативны, находчивы, азартны, им интересно решать задачи с неоднозначным исходом. Они легче себя чувствуют в ситуации неопределенности. Это позволяет им быть более конкурентноспособными и успешными в наше динамичное время.

В дальнейшем планируется продолжить исследования по данной тематике. Предполагается расширение выборки участников исследования, выявление различий по полу, изучение особенностей личностного динамизма, личностной готовности к переменам и стилей реагирования на них у лиц с разным уровнем самоактивации.

Литература

1. *Бажанова Н.А.* Личностная готовность к переменам в контексте исследования феномена «ожидания». Перевод и апробация опросника «Personal change-readiness survey» // Acta eruditorum. Науч. докл. и сообщения (Приложение к журн. «Вестник РХГА». СПб., 2005. Т. 2.
2. *Базаров Т.Ю., Сычева М.П.* Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения» // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 25.
3. *Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* Разработка методики самоактивации личности // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 58.

Нейропсихологический анализ депрессии в старческом возрасте

*Гребенникова Н.В.,
Еракина Л.А.*

Продолжительность уровня жизни растет, и вместе с долголетием неуклонно растут нервно–психические и неврологические нарушения в популяции пожилых и старых людей, сочетая в себе расстройства нервной системы и соматические заболевания [2]. Среди неврологических заболеваний старческого возраста ведущее место принадлежит дис-

циркуляторной энцефалопатии (ДЭ), т.е. хронической недостаточности мозгового кровообращения, которая, как правило, связана с диффузными, многоочаговыми поражениями головного мозга.

Одним из серьезных осложнений ДЭ является развитие депрессивных расстройств, которые в значительной степени ухудшают прогноз и течение основного заболевания. Частота развития депрессии у больных с ДЭ составляет, по мнению разных авторов, от 38 % до 60 %.

В настоящее время благодаря трудам Н.К. Корсаковой и ее сотрудников успешно развивается такое направление отечественной нейропсихологии, как нейропсихология позднего возраста. В русле данного направления, в частности, была убедительно показана эффективность использования нейропсихологического подхода к исследованию нарушений высших психических функций у больных с сосудистыми деменциями, где нормальное и патологическое старение рассматривается через концепцию А.Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга.

Нейропсихологический анализ нарушений высших психических функций, возникающих при ДЭ, и направленный, прежде всего, на изучение когнитивных процессов, показал, что в этом случае наблюдаются нейродинамические, энергетические нарушения психической деятельности, свидетельствующие о недостаточности первого блока мозга, а также трудности в построении программ, снижение контроля за деятельностью на фоне изменения функционирования лобных отделов головного мозга, представляющих третий блок мозга [3].

Клинические исследования особенностей сосудистой депрессии выявляют симптомы и жалобы, которые часто носят соматизированный характер (нарушения сна, болевые ощущения), также к характерным симптомам данной депрессии относят апатию, ангедонию, самоизоляцию, снижение мотивации, безразличие к происходящему. У пациентов с цереброваскулярными заболеваниями также отмечается повышенный суицидальный риск и риск самоповреждения.

Целью данного исследования является изучение особенностей депрессии при ДЭ у больных старческого возраста, а также попытка выявления связи данного аффективного расстройства с тяжестью заболевания и преимущественной локализацией повреждений в церебральных структурах.

В исследовании приняли участие 29 больных с ДЭ в возрасте 75–89 лет. По степени тяжести заболевания 14 больных были отнесены к легкой степени – I стадия развития ДЭ и 15 – к более тяжелой – II и III стадия.

Для исследования депрессии использовался опросник депрессивности Бека. Со всеми пациентами проводилось полное нейропсихологическое исследование, направленное на оценку состояния различных видов праксиса, гнозиса, мышления, памяти, внимания и речевых функций, а также краткое исследование психического состояния (MMSE). Анализ распределения больных по степени выраженности депрессии показыва-

ет, что в первой группе депрессия отсутствует у 80 % больных, а у 20 % отмечается ее легкая степень. Во второй группе отсутствие депрессии продемонстрировали 20 % больных, легкую депрессию – 20 %, умеренную – 13 %, выраженную – 40 %, тяжелую – 7 %. Проведенный корреляционный анализ также выявил наличие значимой связи выраженности депрессии с тяжестью заболевания ($r=0.87$, $p<0.05$).

В зависимости от тяжести ДЭ наблюдалась различная картина проявления депрессивного состояния. Так, если у больных с негрубыми нарушениями мозгового кровообращения на первый план в когнитивно-аффективной сфере выступают чувство несостоятельности и чувство вины, то в группе больных с более тяжелыми признаками ДЭ когнитивно-аффективные симптомы представлены в большем количестве и распределяются по степени их выраженности следующим образом: нерешительность, раздражительность, ощущение наказания, чувство вины, чувство несостоятельности, слезливость, нарушение социальных связей. По шкале соматизации различий было меньше, в обеих группах имели место утрата либидо, нарушения сна, утомляемость, утрата работоспособности, при этом выраженность этих симптомов была несколько больше во второй группе.

В этой же группе к указанной картине присоединялись явления дисморфофобии. Нейропсихологическое исследование также выявило во второй группе больных по сравнению с первой достоверно большую выраженность таких нейропсихологических симптомов, как нарушение ориентировки, оптико-пространственного гнозиса, спонтанной речи, оперативной памяти, запоминания семантически организованного материала, понимания смысла сюжетных картин, серийного счета.

Проведенный синдромный анализ позволил высказать предположение о наличии у обследованных больных дисфункции определенных церебральных структур. Было показано, что для первой группы обследованных пациентов характерна преимущественная дисфункция задних отделов (теменной области и зоны ТРО) и в такой же степени, как ТРО, недостаточность функционирования переднелобной области. У больных с более тяжелой формой ДЭ на первый план выступают нейропсихологические симптомы, свидетельствующие о заинтересованности в патологическом процессе переднелобных, базально-лобно-глубинных структур, и в меньшей степени – теменной области мозга.

Корреляционный анализ выявил наличие положительной связи выраженности депрессии с недостаточностью переднелобных ($r=0.44$, $p < 0.05$), заднелобных ($r=0.49$, $p < 0.05$), базально-лобно-глубинных ($r=0.47$, $p < 0.05$) и височных ($r=0.41$, $p < 0.05$) областей мозга. Признаки депрессии были выражены тем больше, чем в большей степени проявлялись нейропсихологические симптомы со стороны передних, глубинных и височных областей мозга. Полученные данные в определенной

степени совпадают с последними морфометрическими исследованиями, проведенными с помощью визуализирующих методов, а также рядом нейропсихологических исследований [1]. Так, некоторые авторы обнаружили уменьшение объема префронтальных ареалов мозга у больных с депрессивными нарушениями. В других работах, в которых производили прицельные измерения подколеччатой поясной извилины, также удалось показать уменьшение объема у больных с депрессией. Большой интерес у исследователей вызывают две относящиеся к лимбической системе и находящиеся в медиальной части височной области структуры: миндалина и гиппокамп. В нескольких исследованиях у больных с депрессией описано уменьшение объема гиппокампа. При сосудистой депрессии в многочисленных исследованиях повышенная сигнальная активность обнаруживается в массе белого вещества мозга, причем показано, что такая активность часто усиливается с возрастом.

Исследования, проводимые с помощью позитронной эмиссионной томографии, также свидетельствуют о глобальном уменьшении кровотока в головном мозге и о глобальном уменьшении интенсивности метаболизма у больных с депрессией. У многих больных обнаруживали так называемую гипофронтальность, т.е. снижение уровня утилизации глюкозы в области дорзолатеральной и медиальной префронтальной коры и передней поясной извилины.

Таким образом, в результате проведенного исследования были получены данные, позволяющие сделать вывод о том, что по мере развития хронической недостаточности мозгового кровообращения у людей старческого возраста происходит усиление проявления депрессивных расстройств, прежде всего за счет когнитивно-аффективного компонента, а также постепенное вовлечение в патологический процесс первого и третьего функциональных блоков мозга.

Литература

1. *Гребенникова Н.В.* Динамика восстановления высших психических функций при закрытой черепно-мозговой травме лобных долей мозга: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985. 16 с.
2. *Гурова Е.В.* К проблеме психологического консультирования пожилых людей в современных условиях // Проблемы семейного консультирования: теория и практика: Сб. научных трудов / Под ред. А.И. Лященко, О.Г. Носковой. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2005. № 2. С. 49–52.
3. *Корсакова Н.К., Московичюте Л.И.* Клиническая нейропсихология. М.: Изд-во АКАДЕМИА, 2003. 141 с.

Модель социально-психологических ресурсов жизнеспособности личности в структуре психологического благополучия человека

Дерюгина Н.И.

В этой работе проанализированы такие понятия, как психологическое благополучие личности и жизнеспособность. Создана модель и выделены основные компоненты социально-психологических ресурсов жизнеспособности. С позиций предложенной модели жизнеспособность рассмотрена как реабилитационный ресурс психологического здоровья и благополучия человека.

Ключевые слова: психологическое благополучие, резилентность, подходы к исследованию психологического благополучия личности, жизнеспособность, социально-психологические ресурсы.

Психологическое благополучие является достаточно сложным феноменом, который включает в себя удовлетворенность жизнью, психологическое здоровье, счастье человека. В более широком смысле психологическое благополучие определяется как положительный потенциал человека, от которого зависит успешность реализации жизненных задач и планов, наличие соответствующих ресурсов для достижения целей и поддержания психологического здоровья человека. Ведущим условием достижения психологического здоровья и благополучия является жизнеспособность личности.

Целью статьи является построение модели социально-психологических ресурсов жизнеспособности личности.

Теоретико-методологическими основами нашего исследования стали следующие положения: концепция стресса (Г. Селье), положения позитивной психологии по предпосылкам здоровья и долголетия (М.Э. Селигман), концепция жизнестойкости личности (С. Мадди), концепция посттравматического роста (Дж. Стивен, Tedeschi and Calhoun).

Каждая стрессовая или конфликтная ситуация вызывает определенный тип поведения. Действенность и соответствие позиции в отношении ситуации, а главное, возможность сохранения психологического здоровья, зависят от личностных факторов, связанных с устойчивостью человека к стрессу и способностью быстро восстанавливать собственные ресурсы здоровья, его жизнеспособность.

Исходя из того, что травматизация личности сказывается на всех уровнях жизни человека (телесном, личном, социальном, духовном), ресурсы жизнеспособности, по нашему мнению, тоже следует рассматривать, соответственно, как возможность к восстановлению психологического здоровья личности, а именно ее способность к самовосстановлению.

Динамический процесс положительной адаптации человека в конфликтной ситуации определяется понятием жизнеспособности, психологической резилентности (от англ. «Resilience») – упругость, эластичность).

Изучение резилентности сосредоточено на выявлении и описании характеристик личности успешных людей, которые стали такими, несмотря на сложные условия, то есть успешно адаптировались к потенциально травмирующим событиям.

Исследователи подчеркивают, что жизнеспособность, устойчивость, упругость может быть как врожденное свойство, так и приобретенное в течение жизни. Можно со временем укрепить внутреннюю сущность и веру в себя. Для этого необходимо развивать собственную компетентность и чувство мастерства.

По заключению зарубежных исследователей, резилентность позволяет человеку «подняться из пепла». Ведущими факторами резилентности являются: позитивное отношение, оптимизм, способность регулировать эмоции и способность воспринимать неудачу как форму полезной обратной связи. Личностными ресурсами резилентности является жизнерадостность, оптимизм, работоспособность.

Таким образом, жизнеспособность можно рассматривать как реабилитационный ресурс психологического здоровья человека, который позволяет противостоять разрушительным последствиям конфликта. Жизнеспособность личности обеспечивает психологическую устойчивость человека, дает возможность конструктивно преодолевать жизненные невзгоды, овладевать сложными ситуациями.

Итак, жизнеспособность личности является синонимом психического и соматического здоровья и обеспечивает психологическую устойчивость человека, дает возможность конструктивно преодолевать жизненные невзгоды, конфликты, овладевать сложными ситуациями.

Под ресурсами жизнеспособности мы будем рассматривать ресурсы, которые направлены на самовосстановление на телесном, личном, социальном и духовном уровнях.

Таким образом, для построения модели эмпирического исследования ресурсов жизнеспособности мы будем исходить из положения, что конфликтные ситуации меняют жизнь и функционирование психики по таким основным направлениям, как: «Я – духовное», «Я – реальное», «Я – социальное» и «Я – телесное» [1].

Так, ведущим ресурсом жизнеспособности индивидуума является психологическая устойчивость, которая, по С. Никифорову, непосредственно и определяет его жизнеспособность.

Показателями психологической устойчивости человека являются механизмы психологической защиты и способы овладения стресса.

Существуют различные модели, которые рассматривают копинг как неотъемлемую часть взаимодействия психологических, экологических

и биологических факторов, влияющих на здоровье и благополучие [3]. В общем, используют три модели связи копинга и здоровья. Первая модель предполагает, что копинг-стратегии имеют прямой эффект на определенные показатели здоровья (например, кровяное давление). Вторая модель предусматривает, что копинг-поведение имеет косвенный эффект для состояния здоровья, создавая изменения в поведении, связанные со здоровьем (например, поддержание постоянного контакта с врачами). Третья модель подразумевает, что копинг-стратегии являются посредниками (модераторами), которые уменьшают или усиливают стресс, что приводит к определенным проблемам со здоровьем.

Следующим ресурсом жизнеспособности является жизнестойкость личности. В англоязычной психологической литературе жизнестойкость «hardiness» рассматривается как фактор психологической резилентности «resilience». Жизнестойкость, в отличие от резилентности, определяется как личностная характеристика, которая амортизирует влияние сильного стресса [2].

Жизнестойкость характеризует способность человека выдерживать все сложности конфликта и успешно противостоять им. Это личностный конструкт, который характеризует степень способности человека выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности.

По нашему мнению, среди ресурсов жизнеспособности следует отдельно выделить способность принимать неопределенность конфликта. Состояние неопределенности всегда является характерным для сложных, травматических событий. Когда происходят внезапные конфликты, разрушаются жизненные ориентиры, человек испытывает сильный стресс, который связан с осознанием собственной несостоятельности и беспомощности перед ситуацией. Чем дольше человек находится в ситуации конфликта, тем более разрушительными для него будут последствия.

Понятия принятия и неприятия, толерантности и интолерантности, неопределенности требуют более подробного понимания в контексте объяснения ресурсов жизнеспособности. Так, интолерантность используют для определения индивидуальной тенденции воспринимать и интерпретировать ситуацию конфликта как угрозу и источник дискомфорта. Учитывая то, что сама конфликтная ситуация характеризуется как неопределенность, интолерантные индивидуумы интерпретируют конфликт как источник дискомфорта. Таким образом, интолерантность к неопределенности снижает жизнеспособность человека. Итак, исходя из концепции посттравматического роста, именно способность переживать положительные ощущения относительно возникшей ситуации является действенным фактором предотвращения стресса.

Переживания неопределенности возникшей конфликтной ситуации очень негативно влияют на личность. Когда негативные чувства запол-

няют человека, он совершенно теряет чувство безопасности и защищенности, что подрывает его онтологическую безопасность, сводит на нет чувство доверия к другим и, в конце концов, к себе.

Кроме упомянутых выше ресурсов мы считаем необходимым выделить следующие социально-психологические ресурсы жизнеспособности: диалогическое общение; поддерживающее поведение; стабилизирующие практики.

Итак, сегодня, когда количество и интенсивность конфликтных ситуаций постоянно растет, ведущее значение приобретает именно восстановление социально-психологических ресурсов жизнеспособности на социально-психологическом уровне, а именно, склонности к сотрудничеству, способности к сопереживанию и доверия к миру. В связи с вышеизложенными положениями актуальным в реалиях современности является создание модели социально-психологических ресурсов жизнеспособности.

Модель социально-психологических ресурсов жизнеспособности



Таким образом, для личности, пережившей конфликт, исцеляющим является диалогическое общение, которое строится по принципу доверительного взаимодействия с другими.

Вовлеченность человека в сеть доверия и взаимопонимания является необходимым условием для исцеления личности, восстановления ее жизнеспособности на духовном уровне.

Активация такого социально-психологического ресурса жизнеспособности, как поддерживающее поведение, выполняет как психотерапевтическую, так и стабилизирующую функцию по переживанию последствий конфликта.

Отдельным ресурсом жизнеспособности личности является способность управления рисками.

Управление рисками как процесс преобразования неопределенности позволяет эффективно осваивать конфликтные ситуации, способствует успешному самопознанию.

Итак, управление рисками как способность влиять на риск с целью его минимизации дает возможность в короткие сроки стабилизировать жизнь, пережить с наименьшими потерями конфликт.

Подводя итог, можно выделить основные компоненты модели ресурсов жизнеспособности: здоровый копинг; жизнестойкость; толерантность к неопределенности; диалогическое общение; стабилизирующие практики; поддерживающее поведение.

Таким образом, жизнеспособность можно рассматривать как реабилитационный ресурс психологического здоровья и благополучия человека, который позволяет противостоять разрушительным последствиям травматизации, содержать необходимую мотивацию самоисцеления и самовосстановления.

Литература

1. *Кадыров Р.В.* Комбинированная психологическая помощь при психической травме и критерии ее эффективности. Инновационный потенциал психологии в развитии человека XXI века // Сб. материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (25–27 июня 2009 г.) / Под общ. ред. проф. В.С. Чернявской. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2009. С. 135–140.
2. *Bonanno G.A.* Loss, Trauma, and Human Resilience. Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? // *American Psychologist*. 2016. Vol. 59. No. 1. P. 20–28.
3. *Folkman S., Lazarus R.S.* Ways of Coping Questionnaire. Sampler set: Manual, Test Booklet, Scoring Key. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc. 2014.

Отношения «родитель-взрослый ребенок» и психологическое благополучие родителей

*Егоров Р.Н.,
Шаповаленко И.В.*

Отношения родителей и детей являются многогранным социально-психологическим образованием. С одной стороны, они представляют собой систему, включающую такие понятия, как ценности, установки,

позиции, родительские роли, с помощью которых описываются детско-родительские взаимодействия в определенный момент времени (Р.В. Овчарова), с другой стороны, взаимодействие детей и родителей на определенной стадии развития семьи приводит к личностным новообразованиям (Л.С. Выготский) у обеих сторон.

По мере взросления детей характер их взаимодействия с родителями претерпевает изменения: повышение эмоциональной близости (А. Rossi, P. Rossi), снижение уровня конфликтности (W.S. Aquilino) и т.д. В литературе отмечается связь особенностей взаимоотношений (стиля отношений) с полом ребенка и супружеским статусом родителей (А. Shapiro), а также с принятием решения взрослого ребенка о сепарации от родителей (М. Kuhar, H. Reiter).

В качестве характеристики, описывающей детско-родительские отношения, в эмпирическом исследовании нами была выбрана родительская позиция (А.С. Спиваковская, Е.И. Захарова). Само понятие «родительская позиция» часто описывается в литературе как система отношений: к родительству, к ребенку, к воспитательной практике, к родительской роли и к себе как к родителю (Р.В. Овчарова) [4]. В качестве рабочей структуры основного понятия родительская позиция была определена как совокупность когнитивных установок, эмоционального отношения к ребенку и воспитательной практики родителя.

При реализации адекватной родительской позиции по отношению к взрослому ребенку отношения стремятся к типу «взрослый-взрослый» и характеризуются взаимным уважением, равноправностью точек зрения и большей эмоциональной теплотой (С.С. Жигалин).

Наше внимание как исследователей привлекли личностные новообразования родителя взрослого ребенка в период семейной сепарации, а именно – психологическое благополучие и его детерминированность факторами семейного взаимодействия. Нам представляется, что характер детско-родительских отношений, личностные особенности родителя и ребенка, а также совокупность факторов, на них влияющих, необходимо рассматривать в системе.

С точки зрения О.А. Карабановой, психологическое благополучие, как и тип детско-родительских отношений, выступают в качестве факторов, которые, влияя друг на друга, определяют родительскую компетентность и эффективность родителя.

Термин «психологическое благополучие» является достаточно разработанным в современной психологии. Среди зарубежных исследований выделяется теория К. Рифф, в которой психологическое благополучие предстает в виде наличия у субъекта «внутреннего потенциала», который позволяет с позитивной точки зрения рассматривать собственную жизнь и отношения с социальной средой. Другой аспект благополучия широко рассмотрен в отечественной литературе с опера-

ционализацией понятия «субъективное благополучие» (Е.Е. Бочарова, Р.В. Шамионов).

П.П. Фесенко определяет психологическое благополучие как интегральную характеристику направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования или факторов благополучия личности: личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими. Субъективное благополучие останавливает внимание на «переживании удовлетворенности» субъекта различными аспектами своей жизни.

Понятие «психологическое благополучие» также изучено в психологии с позиций понятия «суверенной личности» (С.К. Нартова-Бочавер), с позиций позитивной психологии (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин) и экзистенциальной психологии (Н.В. Гришина) [2].

Психологическое благополучие личности испытывает на себе влияние различных факторов: социокультурных (этнический состав общества), экономических (заработная плата, условия жизни), возрастных (социальная ситуация развития, возрастные задачи). Так, например, существует определенная относительно устойчивая возрастная динамика в переживании благополучия: наибольшие показатели благополучия свойственны периоду ранней зрелости, в юношеском и среднем возрасте уровень благополучия оказывается ниже в сравнении с ранней зрелостью [3].

Одной из форм реализации психологического благополучия является социальное поведение. Была выявлена многомерная связь психологического благополучия женщин с их родительскими установками. Так, установка на свободу ребенка оказалась связана с собственным развитием и опытом близких отношений, установка на принятие ребенка – с удовлетворенностью жизнью и с принятием мира, установка на равноправные отношения связана с личностным ростом и нравственными ценностями (Л.В. Жуковская).

В исследовании (Л.Э. Семенова, Т.А. Серебрякова, Ю.Е. Гарахина) доказывается влияние семейного статуса на уровень психологического благополучия женщины. По результатам, замужние женщины проявляли более высокую степень принятия родительской позиции и более высокий уровень психологического благополучия по сравнению с незамужними (овдовевшими, разведенными) женщинами. Также показана связь родительской позиции с уровнем психологического благополучия.

Выявлено влияние психологических характеристик качества жизни (межличностное общение, субъектная активность, состояние здоровья и личностные особенности) на родительские установки матерей (Е.Н. Персиянцева). Для психологического благополучия и родительских установок женщин характерна межпоколенная трансляция: психологическое благополучие дочери прямо связано с психологическим

благополучием ее матери, родительские установки дочерей взаимосвязаны с соответствующими родительскими установками их матерей (Л.В. Жуковская). Доказана сильная положительная связь между демократическими (гармоничными) родительскими установками (установка на принятие ребенка, равноправие, повышение автономности ребенка) и высоким уровнем благополучия родителей (Е.А. Мелехова).

В рамках пилотажного исследования в ходе факторного анализа авторского опросника «Родительская позиция по отношению к взрослым детям» были выделены следующие шкалы: принятие, автономность, дистанция и вовлеченность [1]. В ходе основного исследования проверяется гипотеза о связи между уровнем психологического благополучия родителя взрослого ребенка (как общего, так и его компонентов) и типом родительской позиции по отношению к ребенку.

Литература

1. *Егоров Р.Н.* Диагностика родительской позиции по отношению к взрослым детям: разработка опросника // Практическая студенческая конференция «Школа ответственного родительства». М.: МПУ, 2017. С. 66–70.
2. *Панюкова Ю.Г., Панина Е.Н., Болаева Г.Б.* Проблемы и перспективы исследования феномена благополучия в российской психологии [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-issledovaniya-fenomena-blagopoluchiya-v-rossiyskoj-psihologii> (дата обращения: 13.12.2018).
3. *Фомина О.О.* Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/53PSMN616.pdf> (дата обращения: 13.12.2018).
4. *Шаповаленко И.В.* Психология семьи с основами семейного консультирования: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т.Ф. Суслова, И.В. Шаповаленко. М.: Издательство Юрайт, 2017. 343 с.

Современная психология. Существуют ли гены счастья и депрессии?

*Жукова Н.В.,
Макеев М.К.*

В тезисах анализируются некоторые аспекты междисциплинарного подхода комплекса нейронаук в современной психологии, такие как: генетическая чувствительность к окружающей среде, человеческая поведенческая генетика.

Многие вопросы практической психологии затрагивают проблему различий в индивидуальной генетике, т.к. общие «шаблонные ре-

цепты», методики часто не срабатывают. А «универсальные, мотивирующие» тренинги «принудительного счастья» с советами «как стать успешным, счастливым и жизнестойким» и т.п. в работах современных психологов и психотерапевтов (С.М. Бабин, А.Ф. Бондаренко, Ф.Е. Васильюк, Е.Н. Волков, О.А. Гулевич, Б.Д. Карвасарский, С.С. Степанов, S. Brinkmann, R. Cialdini, L. Festinger, B.S. Held, B.E. Levine) названы псевдо-позитивом, который способен стигматизировать, нанести вред («обвинение жертвы») определенной категории людей (Belsky et al., 2009). В силу врожденных индивидуальных особенностей организма, психики кто-то может реагировать на схожую ситуацию более болезненно и дезадаптивно (С.А. Боринская, Б.Ф. Ванюшин, Е.И. Рогов, Н.К. Янковский, Ashlay et al, 2010; Cole et al., 2010; M. Friedman, R. Rosenman, 1959; He Meian et al., 2012; Plomin, 2017; Rokutan et al., 2015) [1; 2; 3; 4]. Поэтому вопрос нейробиолога П. Шпорка (Peter Spork), автора книги «Читая между строк ДНК. Второй код нашей жизни, или Книга, которую нужно прочитать всем», «Почему от рака умирают люди, которые регулярно занимались спортом, никогда не курили и всю жизнь придерживались здорового питания?» – далеко не риторический, а имеет научное объяснение.

Профессор Барбара Хелд (Held B.S.), авторитетный американский психолог, отмечает, что во многих европейских странах в так называемой популярной психологии бытует мнение, что, ориентируясь на «внутренние ресурсы», необходимо мыслить «позитивно» и рассматривать проблемы как «интересные вызовы». Даже от серьезно (неизлечимо) больных людей ожидается, что из своей болезни они «извлекут позитивный опыт» и не станут «виктимной жертвой», а силой воли «излечат» болезнь, не жалуясь, сумеют игнорировать физические страдания. Подразумевается, что того, кто последует аффирмации «позитива», ждет «хэппи-энд», а тот, кто не излечился – недостаточно сильно «хотел», так как «у других-то вышло» [1]. Российский общественный деятель, учредитель благотворительного Фонда помощи хосписам «Вера» А.К. Федермессер также отмечает, что даже среди инкурабельных пациентов есть немало число людей, ощутивших на себе давление вынужденной необходимости терпеть свои переживания, боясь отказа в понимании и поддержке (<https://eva.ru/foohold/interview/read-federmesser-volv-54423.htm>). И «очень немногие вслух говорят о том, что вообще-то болеть – это ужасно, и лучше бы с ними этого никогда не случилось». Кроме того, почему-то в психологии трудных жизненных ситуаций (ТЖС) часто «забывают» социально-экономические условия, т.е. происходит «деполитизация человеческих страданий» [1]. Это означает, что всевозможные человеческие проблемы списываются скорее на недостатки людей (низкую мотивацию, пессимизм и так далее), чем на внешние обстоятельства. «Во всем виноваты мы сами». Безработ-

ные не должны ссылаться в своих трудностях на закрытие градообразующих предприятий, отсутствие вакансий в небольших городах, где работали, на систему социальных гарантий при потере работы, на дискриминацию по возрасту и полу при приеме на работу и т.д., «иначе можно прослыть лентяем...» [1]. «Совершенно очевидно, что голодный человек, человек, лишившийся работы или вынужденный получать заработную плату значительно ниже прожиточного минимума, страдает далеко не в первую очередь от проблем психологических, но от социальной ситуации как таковой» (Бондаренко, с. 173. <http://pedlib.ru/Books/3/0126/3-0126-1.shtml>).

Несмотря на удивительные открытия\достижения, почти чудеса научно-технического прогресса начала XXI века, на несравнимо более комфортную жизнь, люди не защищены от проблем с телесным и душевным здоровьем, от трудных жизненных ситуаций и т.д. Значительный процент людей, обращающихся за медицинской помощью с симптомами соматических расстройств, нуждаются в психологической и психотерапевтической помощи. По прогнозам ВОЗ, к 2020 году депрессия может выйти на 1-е место по частоте встречаемости, 2-е место «разделят» онкология и сердечно-сосудистые заболевания. «Экономический рост будет нивелирован ростом расходов на здравоохранение, ранней смертностью и уменьшением производительности труда из-за массового распространения ХНИЗ, если не принять именно сейчас должных мер», – уверена генеральный директор ВОЗ Маргарет Чен (<https://rg.ru/2011/05/16/depressiya.html> Российская газета – Фармацевтика, № 5478 (102)).

Гены «счастья и благополучия». Ученые-генетики утверждают, что существует генетическая составляющая, т.е. гены при определенных условиях влияют на уровень субъективного благополучия, «уровень счастья» (регулируют выработку определенных веществ, детерминирующих работу мозга). Например, проведено масштабное исследование с участием более 190 исследователей в 140 исследовательских центрах в 17 странах: «В журнале Nature международная команда описывает, как она анализировала геномные данные от сотен тысяч людей, чтобы найти генетические варианты, связанные с нашими чувствами благополучия, депрессии и невротизма» (Cesarini D. et al., 2016). По словам А. Фрейзер-Вуд, доцента Медицинского колледжа Бейлора (Хьюстон): «...группа провела мета-анализ, то есть собрала геномные данные из многих других исследований, и использовала передовые статистические инструменты для анализа объединенных данных, как если бы это произошло из одного огромного исследования, состоящего из 298000 человек. Анализ выявил три варианта гена, связанных с чувством благополучия, два – с депрессивными симптомами и 11 – с невротизмом» («For the study, the team carried out a meta-analysis – that

is, they brought together genomic data from many other studies – and used advanced statistical tools to analyze the pooled data as if it came from one huge study of 298,000 people. The analysis pinpointed three gene variants associated with feelings of well-being, two with depressive symptoms, and 11 with neuroticism» [3]. Эти результаты указывают на то, что различия между людьми по таким сложным психологическим признакам, как трактовка смысла жизни, счастья частично обусловлены биологическими (генетическими) различиями. Профессор М. Бартельс: «Мы живем в обществе, где все ожидают процветания, достижения высокого уровня успеха, значимости жизни. Если у нас есть более корректное представление о причинах различий между людьми, мы можем использовать эту информацию, чтобы помочь людям, которые чувствуют себя менее счастливыми или борющимися со смыслом жизни» [3]. Предыдущие исследования также показали, что уровни субъективного счастья и благополучия частично могут быть связаны с генетическими различиями между людьми (Belsky et al., 2009; Caspi A., 2003; Rokutan et al., 2015). Б. Базельманс (Baselmans V.): «Эти результаты показывают, что генетические различия между людьми не только играют роль в различиях по уровню субъективного счастья, но и в различиях по смыслу в жизни. Под смыслом в жизни мы подразумеваем поиск смысла или цели жизни» [2; 3; 4].

Корреляции генотипа, психотипа, эндофенотипа и депрессии.

По данным ВОЗ, каждый 4–5 житель Земли страдает какими-либо психическими расстройствами, а к 2020 году депрессия выйдет на первое место по числу обращений. К сожалению, второе место поделят онкологические и сердечно-сосудистые заболевания, взаимосвязь которых с депрессией носит неслучайный характер (<https://rg.ru/2011/05/16/depressiya.html>). Многолетние исследования подтверждают, что при определенных условиях стресс является неспецифической основой многих заболеваний [2; 3; 4]. Конечно, стоит напомнить и тот факт, что кратковременные раздражители могут активирующе воздействовать на организм, в отличие от продолжительного стресса (дистресса). Факторами, влияющими на ответ организма, являются: тип и сила стрессора, особенности личности, жизненный опыт, наличие определенных стратегий совладания со стрессом (что тоже во многом детерминировано генами), среда (комплекс: природные условия, микро-макросреда, социокультурные факторы), *гены*. Наибольший вред организму наносит острый или длительный неконтролируемый стресс. Несомненно, есть генетическая предрасположенность к определенным заболеваниям, которая укладывается в границы нормы здоровья и не «выходит» из них при благоприятных условиях. Для того, чтобы запустился механизм болезни, должны произойти какие-либо значимо негативные стрессовые события, когда превышен «порог» природной устойчивости. Очевидно, что изучение психогенетики и эпигенетики в данном случае – это

лучший инструмент для прогнозирования многих проблем, позволяющих вовремя вмешаться, чтобы их предупредить. На сегодняшний день установлена связь аллельного состояния гена (SLC6A4), кодирующего транспортер серотонина SERT\5-Hydroxy Tryptamine Transporter c: тревожностью (Савостьянов А.Н. и др., 2014; Lesch et al., 1996; Greenberg et al., 2000), депрессией и биполярным расстройством (Caspi et al., 2003; Gonda, Bagdy, 2006; Gonda, 2008; Karg et al., 2011), чувствительностью к антидепрессантам (Durham et al., 2004; Porcelli et al., 2012), риском депрессии и суицидом (Veenstra-Vander Weele et al., 2000; Kato, 2007). В работах (Belsky et al., 2005, 2007, 2009; Brummett et al., 2008; Caspi A., et al., 2003 и др.) было показано, что генотип S/S связан с повышенным риском депрессии в средах со стрессирующими условиями, но среди тех, кто находится в более хороших условиях, S/S-генотип связан со снижением уровня депрессивных симптомов (риска возникновения) по сравнению с L/L генотипом [2; 3; 4]. Т.е. анализ взаимосвязи гены+среда предполагает, что «гены уязвимости» более адекватно концептуализовать как «гены пластичности», поскольку они делают людей более восприимчивыми к воздействию окружающей среды – к лучшему и к худшему. Столь же важную роль играют гены рецепторов дофамина, связанные с лимбической системой, носители разных аллелей отличаются чувствительностью (Felten A. et al., 2011; Tye K.M. et al., 2012).

Врачи соматического профиля часто первыми сталкиваются с пациентами, у которых имеет место коморбидная форма депрессии, утяжеляющая течение основного заболевания, депрессивные симптомы могут быть маскированными и достаточно тяжелыми. Чтобы справиться со стрессом, необходимо учитывать особенности работы иммунной системы. Обнаружились жизненно важные аспекты: люди с генетически детерминированным, более сильным воспалительным ответом оказываются более подвержены тяжелым формам заболеваний (Cole et al. 2010; Mellon S.H. et al., 2016; Rokutan et al., 2005). Усиленное продуцирование противовоспалительных цитокинов (IL6 gene) отвлекает ресурсы мозга от синтеза серотонина (Carvalho L.A., et al., 2014; Jansen R. et al., 2016; Krishnadas R., Cavanagh J., 2012; Rokutan et al., 2015; Schmidt H.D., Shelton R.C., Duman R.S., 2011) [3]. Своевременное распознавание симптомов депрессии позволяет купировать ее прогрессирование, чем избавляет от опасных соматических осложнений, т.к. такие люди априори более уязвимы. Для практических психологов необходимо запомнить правило – гены у разных людей реагируют по-разному на одну и ту же ситуацию\воздействии! Знаменитый российский врач М.Я. Мудров в начале XIX века советовал: «Врач лечит не болезнь, а больного... Каждый больной по различию сложения требует особого лечения, хотя болезнь одна и та же».

Выводы. Несмотря на существование неизменного генома, варианты развития человека зависят от многих условий, а знание генетических

и эпигенетических закономерностей изменения экспрессии генов дает нам практическую возможность в какой-то мере влиять на свои гены, т.е. на свое здоровье [2]. Эпигенетик Т. Йенувайн (Т. Jenuwein) отмечает, что в науке формируются новые биологические подходы «пост-геномного общества», прекращая споры о «социогенетизме и биогенетизме» с помощью объединяющей методологии междисциплинарных исследований. Определение нуклеотидной последовательности ДНК и последующая ее интерпретация более точно и тонко отразят генетические предрасположенности, болезни и риски, психологические особенности (и способности), чем многие известные на сегодняшний день методики. Это подробнейшая «инструкция» (для врача – по лечению конкретного пациента; для психолога – в консультировании и т.д.), призванная задать всей диагностике фантастические возможности [3]. Современная психология – это не «folk science», а наука и практика, базирующаяся на научных знаниях в столь ответственной области как психика, что означает помощь для социально успешной, гармоничной, благополучной жизни людей, без неоправданных душевных и физических страданий [1]. Клиенты с особенными, «неуточненными» психофизиологическими (генетическими) качествами, соответственно, и потребностями в индивидуальном подходе к подбору методов и методик работы с их проблемами в психологической практике, могут пострадать на фоне статистической эффективности набора практических приемов для «большинства» [2; 3; 4].

Литература

1. *Бринкман С.* Конец эпохи self-help. Как перестать себя совершенствовать. М: Альпина Паблишер, 2018. 149 с.
2. *Степанов В.А.* Геномы, популяции, болезни: этническая геномика и персонализированная медицина [Электронный ресурс] // Acta Naturae (русскоязычная версия). 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genomy-populyatsii-bolezni-etnicheskaya-genomika-i-personifitsirovannaya-medsina> (дата обращения: 29.09.2018).
3. Does a «happiness gene» exist? / By Catharine Paddock, PhD [Электронный ресурс] // Medical news today. URL: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/309537.php> (дата обращения: 20.11.2018).
4. Influence of life stress on depression: moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene. Caspi A., et al. // Science 18 Jul 2003: Vol. 301, Issue 5631, pp. 386–389 DOI: 10.1126/science.1083968

Оценка и способы улучшения модели психического (theory of mind) в пожилом возрасте

Игнатенко Ю.С.

Благополучное старение во многом зависит от модели психического состояния (theory of mind) как способности понимать не только собственное психическое состояние, но и психическое состояние других людей. Эта способность обеспечивает эффективное межличностное функционирование, терапевтический альянс между врачом и пожилым человеком, а также гибкую адаптивную реакцию на быстро изменяющийся социокультурный контекст [6]. Изменения в модели психического в позднем возрасте увеличивают социальную тревогу и ангедонию, которая может быть индикатором пограничных психических расстройств и тревожного спектра расстройств [7; 9; 11]. Показано, что изменения в этой способности являются прогностическим фактором первого эпизода большой депрессии у пожилого человека и/или его рецидива [10]. Как нами [1; 2; 3], так и нашими зарубежными коллегами [6; 7] было показано, что в пожилом возрасте наблюдаются социо-когнитивные изменения: большие изменения в когнитивном (например, понимании обмана, сарказма, иронии, блефа), нежели в эмоциональном компоненте (распознавание, дифференциация эмоций) модели психического. Наличие изменений в способности понимать психические состояния в позднем возрасте приводит к изменениям в понимании собственных психических состояний и других людей, что сопровождается *социо-поведенческими аномалиями*, приводящими к высокому эмпатическому дистрессу при общении с другими людьми [3; 8; 9]. В связи с этим в структуру оценки психологического здоровья пожилого человека мы рекомендуем включать всестороннюю оценку компонентов социального познания (табл. 1).

Таблица 1

Диагностические шкалы для оценки компонентов социального познания в пожилом возрасте

Компонент социального познания	Диагностические шкалы
Модель психического состояния	<ul style="list-style-type: none">• Тест «Странные истории» (Strange Stories test);• Тест на оценку способности понимать социальный контекст ситуаций (TASIT-S);• Тест «Чтение психического других людей по глазам» (RMET);• Тест «Интерпретации ложных убеждений» (False-belief tasks);• Диагностика способности прагматической интерпретации событий. Понимание обмана (Pragmatic interpretation short stories)

Компонент социального познания	Диагностические шкалы
Эмпатия	<ul style="list-style-type: none"> • Тест сочувствия эмоциональной боли (ЕРТ); • Индексы межличностной реактивности (IRI-EC/IRI-PT); • Мультифакторный тест эмпатии (МЕТ)
Социальная перцепция	<ul style="list-style-type: none"> • Пенсильванский тест распознавания эмоций по лицу (Penn Emotion Recognition Test); • Пенсильванский тест оценки памяти на лица (Penn Facial Memory Test); • Пенсильванский тест на точность распознавания эмоций (Penn Emotional Acuity Test 40); • Пенсильванский тест способности дифференцировать эмоции (Penn Measured Emotion Differentiation Task); • Экмановский тест распознавания эмоций по лицу (Ekman Faces test); • Флоридская батарея оценки эмоций (Florida Affect Battery)
Социальное поведение	<ul style="list-style-type: none"> • Шкала оценки социальной ангедонии (AES); • Шкала оценки фронтальных поведенческих изменений (FBI/FrSBe scale); • Нейропсихиатрическая оценка (NPI); • Шкала оценки социо-эмоциональной дисфункции (SDS); • Шкала оценки социальной дисфункции (SIRS)

Для быстрой оценки модели психического у людей позднего возраста рекомендуется использовать шкалу оценки когнитивных нарушений Блесседа (blessed dementia rating scale), которая включает в себя индекс социо-когнитивного функционирования (social cognitive index) [4]. Этот индекс позволяет оценить следующие компоненты (рис. 1).



Рис. 1. Компоненты индекса социо-когнитивного функционирования, шкала Блесседа

Нами был адаптирован пятиступенчатый алгоритм оценки снижения дефицита модели психического Дж. Хенри [5], включающий в себя сведения о том, как подходить к оценке социального познания в клинической практике, начиная со сбора данных, и последующей диагностикой и коррекцией (рис. 2).

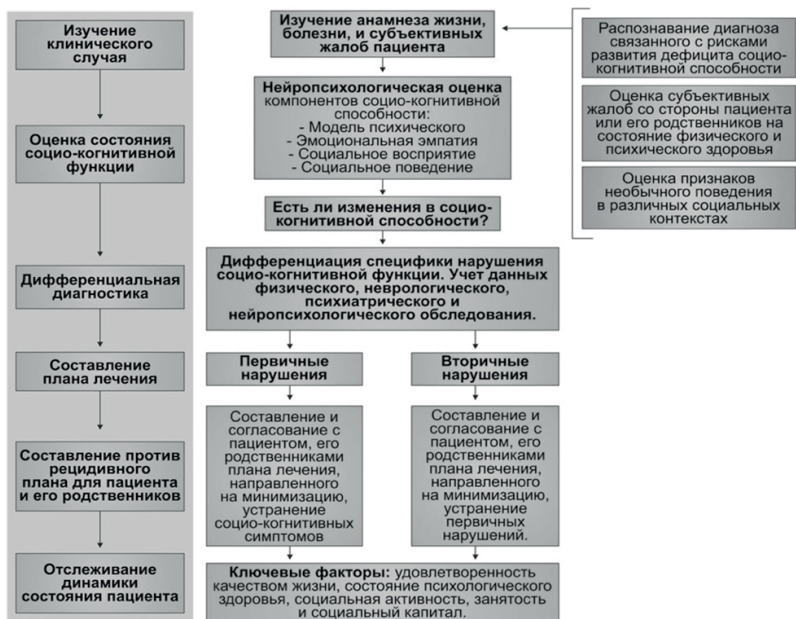


Рис. 2. Алгоритм оценки и коррекции дефицита социального познания Дж. Хенри

Нарушения в модели психического могут быть: первичными или вторичными; тотальными или парциальными; ситуативно или не ситуативно зависимыми. В позднем возрасте чаще наблюдается *вторичный, диффузный дефицит, который носит прогрессирующее течение* [1; 3; 7; 9]. В зависимости от нарушенного компонента модели психического мы выделяем следующие формы дефицита:

- *Эмоциональный компонент*: дефицит распознавания эмоций, эмоционального выражения и метаэмоций (эмоциональной совести);
- *Когнитивный компонент*: понимание обмана, юмора, иронии, двойного блефа.

Уделяется внимание следующим подходам (табл. 2) к улучшению способности в позднем возрасте понимать как собственные психические состояния, так и других людей.

Таблица 2

**Подходы к минимизации дефицита социального
познания в пожилом возрасте**

Медикаментозные подходы	Немедикаментозные подходы
	Инструментальные методы
Интраназальное введение <i>инсулина</i>	Транскраниальная магнитная стимуляция (ТМС) медиальной и префронтальной областей мозга, обеспечивающих эмпатию
	Глубокая стимуляция мозга (субталамического ядра)
	Психотерапевтические методы
Введение интраназально «просоциальных» нейропептидов: экзогенного <i>окситоцина</i> и <i>вазопрессина</i>	Когнитивная реабилитация: <ul style="list-style-type: none"> • Терапия когнитивной стимуляцией (cognitive stimulation therapy); • Когнитивно-восстановительная терапия. Когнитивные тренинги (cognitive enhancement therapy).
Комбинированная дофаминергическая и норадренергическая терапия. Например: <i>piribedilum</i>	Интерактивная социо-когнитивная, коммуникативная реабилитация с применением виртуальной реальности и окулографии: <ul style="list-style-type: none"> • Когнитивно-поведенческая психотерапия; • Метакогнитивная терапия (metacognitive therapy); • Тренинг социальных навыков, модели психического (ToM training program); • Терапия, основанная на ментализации (MBT); • Коммуникативно-трудовая терапия (community occupational therapy).
Терапия <i>атипичными нейролептиками</i> . Например: <i>olanzapine, loxapine</i>	
Терапия <i>серотонинергическими (СИОЗС) и норадренергическими (СИОЗСН) антидепрессантами</i> . Например: <i>citalopram, reboxetine</i>	

Золотым стандартом при оказании помощи пожилому человеку при дефиците модели психического является *системный когнитивно-поведенческий подход*, включающий в себя нейропсихологические и метакогнитивные тренинги; формирование и усиление имеющихся социо-когнитивных навыков и регуляцию эмоционального состояния с опорой на внутренние и внешние ресурсы; психообразование для родственников пожилого человека по тактике построения коммуникации с ним [4; 5; 11].

Литература

1. Мелехин А.И. Память на лица как индикатор социо-когнитивного дефицита в пожилом возрасте // Клиническая геронтология. 2017. Т. 23. № 9. С. 44–46.
2. Мелехин А.И. Специфика изменений в памяти на лица в пожилом и старческом возрасте // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. Т. 9. № 6. С. 11–19.

3. *Мелехин А.И., Сергиенко Е.А.* Специфика социального познания в пожилом и старческом возрасте // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 4. С. 60–77. doi:10.17759/sps.2015060405
4. *Christidi F., Migliaccio R., Santamaria-Garcia H.* Social cognition dysfunctions in neurodegenerative diseases: Neuroanatomical correlates and clinical implications // Behavioural Neurology. 2018. Vol. 1. № 1. P. 1–18. doi:1155/2018/1849794
5. *Henry J.D., et al.* Clinical assessment of social cognitive function in neurological disorders // Nat Rev Neurol. 2016. Vol. 12. № 1. P. 28–39. doi: 10.1038/nrneuro.2015.229
6. *Moran J.M. et al.* Social-cognitive deficits in normal aging // J Neurosci. 2012. Vol. 32. № 16. P. 5553–5561. doi: 10.1523/JNEUROSCI.5511–11.2012
7. *Natelson Love M. et al.* Social Cognition in Older Adults: A Review of Neuropsychology, Neurobiology, and Functional Connectivity // Medical & Clinical Reviews. 2015. Vol. 1. № 6. P. 1–8. doi: 10.21767/2471–299X.1000006
8. *Njomboro P.* Social Cognition Deficits: Current Position and Future Directions for Neuropsychological Interventions in Cerebrovascular Disease // Behavioural Neurology. 2017. Vol. 10. № 4. P. 1–11. doi: 10.1155/2017
9. *Reiter A.M., Kanske P.* The Aging of the Social Mind – Differential Effects on Components of Social Understanding // Sci Rep. 2017. Vol. 7. № 1. doi: 10.1038/s41598–017–10669–4
10. *Shiroma P. et al.* Facial recognition of happiness among older adults with active and remitted major depression // Psychiatry Research. 2016. Vol. 243. P. 287–291. doi: 10.1016/j.psychres.2016.06.020
11. *Suzuki A, Ueno M., Ishikawa K.* Age-related differences in the activation of the mentalizing- and reward-related brain regions during the learning of others' true trustworthiness // Neurobiol Aging. 2018. Vol. 73. № 8. P. 1–8.

Принятие ответственности и рефлексия конечности жизни в зрелом возрасте

Каяшева О.И.

Ответственность – это одна из основных характеристик психологически зрелой личности и ее качество, способствующее построению конструктивного взаимодействия с другими людьми и окружающим миром, активности и самостоятельности. Принятие ответственности является длительным процессом, берущим начало с периода детства и достигающим качественно высокого уровня как в когнитивном, эмоциональном и поведенческом аспектах в период средней зрелости – к 30–40 годам. Проблема ответственности перешла из философии в контекст психологических исследований и изучалась как отечественными (К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Алексеева, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Ф. Сафин и др.), так и зарубежными психологами (А. Бандура, Дж. Келли, К. Левин, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, И. Ялом и др.).

Доминирующие тенденции человека в зрелом возрасте, связанные со стратегиями избегания, экстернальностью (переносом вины на других), прокрастинацией, свидетельствуют о неготовности принятия ответственности. Желание поддержания позитивных представлений о себе становится основой для игнорирования любой негативной информации и дискредитации негативного источника информации о себе [2]. Страхи, тревога, нежелание выходить из комфортного инфантильного, «регрессивного состояния» и перенос ответственности на других людей позволяют осуществлять отказ от ответственности за свою собственную жизнь и жизнь близких. Самообман позволяет человеку оставаться в мире иллюзий длительное время (в некоторых случаях – всю жизнь) и не реализовывать работу по саморазвитию и конструктивному самоизменению. Одной из потерь человека в данном случае становится потеря им своей свободы с отказом от осуществления собственного выбора.

Когнитивный компонент ответственности предполагает осознание личностью своего участия в жизни и самопознание своих состояний, мыслей и поведения, т.е. рефлексю. Рефлексия является одним из неотъемлемых условий достижения психологической зрелости личностью [3]. Сложные экзистенциальные вопросы становятся наиболее актуальными с подросткового возраста и занимают важное место в период зрелости. Проблема осознания конечности жизни экзистенциальна и имеет многовариативное понимание для человека.

В отечественных и зарубежных исследованиях отмечается, что осознание конечности жизни приходит впервые в период дошкольного детства. Тем не менее, И. Ялом в работе «Экзистенциальная психотерапия» приводит примеры, показывающие, что понимание смерти доступно ребенку уже в раннем детстве, но сложно для изучения в связи с неразвитыми у ребенка речью и абстрактным мышлением. Постепенно усложняясь, осознание конечности жизни в зрелом возрасте может становиться важным мотивирующим фактором для изменения отношения к прожитой жизни и планирования своего будущего. Желание «наверстать упущенное», оставить о себе память и совершить значимый вклад в жизнь близких и общества становятся следствием сложной экзистенциальной работы.

Один из видов рефлексии – экзистенциальная рефлексия, сложный феномен, способствующий процессу разрешения возникающих проблемно–конфликтных ситуаций и позволяющий проводить оценку сложности самой ситуации, протекания и окончания процесса решения, выстраивать смысловую картину личности и выявлять опорные смыслы и смысловые связи и др. [1]. Осознание конечности жизни входит в проблемное поле экзистенциальной рефлексии и является важным аспектом для дальнейшего изучения.

Литература

1. *Аникина В.Г.* Экзистенциальная рефлексия личности в проблемно-конфликтных ситуациях: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 223 с.
2. *Анциферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
3. *Каяшева О.И.* Самопонимание как условие развития личностной зрелости // Психология личности: Изучение, развитие, самопознание: Сб. научных трудов / Под общ. ред. О.И. Каяшевой, Н.В. Николаевой. М., СПб.: УРАО, НИЦ АРТ, 2014. С. 5–18.

Представления об отношениях с собственной матерью женщин, воспитывающих ребенка в одиночку

Керпек С.Ю.

Настоящее исследование посвящено актуальной проблеме психологической теории и практики оказания психологической помощи одиноким женщинам – проблеме отношения с матерью у взрослой дочери, воспитывающей детей в одиночку.

Значительная трансформация социальных отношений в современном обществе влечет за собой новые формы семейных отношений. Институт семьи и брака претерпевает глобальные изменения, связанные с кризисом современной семьи. Кризис, который переживает семья в современной России, проявляется в первую очередь в сфере детско-родительских отношений: ослабляются социальные связи между родителями и детьми, снижается значимость родства и родительства, роль и значение семьи как общественной ценности. Это ведет к появлению негативных социальных явлений – добрачные сексуальные отношения в молодежной среде, гражданские браки, рост разводов, семейное неблагополучие, что демонстрирует низкую готовность молодых людей к семейной жизни.

На этом фоне увеличивается количество разводов, а также число внебрачных рождений в общей доле рождений. Данные негативные явления ослабляют традиционные функции семьи. Меняется распределение обязанностей и ролей в семье. Меняется статус женщины в социуме. Женщины во многом вынуждены участвовать в бизнесе и производственных делах наравне с мужчинами, при этом выполнять обязанности по дому и воспитанию детей. Материнство в неполной семье связано с рядом жизненных затруднений, преодоление которых во многом зависит от социальных условий, личностных и духовно-нравственных качеств одиноких матерей и тех отношений, которые связывают женщину со своей кровной семьей.

В современном мире одинокие женщины, воспитывающие детей, испытывают особо сильную потребность в поддержке и помощи со

стороны. Чаще всего жизненные обстоятельства не просто не позволяют, а вынуждают женщин в такой ситуации жить и воспитывать детей совместно со старшим поколением, со своей матерью. Одна неполная семья переходит в другую неполную семью. И мы сталкиваемся с ситуацией одинокой матери, которой помогает собственная одинокая мать, с так называемым феноменом расширенной неполной семьей по материнской линии. Важным аспектом в семейной системе такого типа является не только характер детско-материнских отношений, определяющих тип воспитания ребенка, но и отношения между женщиной и ее собственной матерью.

Несмотря на большое количество научных работ, посвященных изучению вопросов расширенной семьи и детско-родительских отношений, в том числе и в неполных семьях, вопросы об отношениях с собственной матерью у женщин, воспитывающих ребенка в одиночку, требуют своего дальнейшего исследования.

Целью нашего исследования стало изучение представлений о характере взаимоотношений с собственными матерями у женщин, воспитывающих детей в одиночку. Нами была выдвинута гипотеза, что женщины, воспитывающие детей в одиночку и проживающие совместно со своей матерью, в отличие от женщин, проживающих отдельно, характеризуются зависимым и напряженным характером взаимоотношений с матерью. Также мы предположили, что характер взаимоотношений с матерью у женщин, воспитывающих детей в одиночку, более напряженный, в отличие от замужних женщин.

В исследовании приняли участие 60 женщин, проживающих на территории РФ, воспитывающих детей дошкольного и младшего школьного возраста. **1 группа** – незамужние женщины с детьми, проживающие со своими матерями (16 человек); **2 группа** – незамужние женщины с детьми, проживающие отдельно от своих матерей (14 человек); **3 группа** – замужние женщины, проживающие со своими матерями (10 человек); **4 группа** – замужние женщины, проживающие отдельно от матери (20 человек).

В эмпирическом исследовании применялись методики: PARI авторов Е.С. Шефер и Р.К. Белл, Опросник родительской привязанности М.В. Яремчук; Модифицированная методика «20 утверждений» М. Куна «Моя Мать»; Опросник межличностной зависимости Р. Гиршфильд. Обработка данных проводилась с помощью статистических методов (U-критерий Манна-Уитни).

В результате сопоставления данных групп по методике PARY были выявлены значимые различия между группами замужних и незамужних женщин. Одиноким женщинам, воспитывающим ребенка, в отличие от замужних женщин значимо реже удовлетворены ролью хозяйки дома. Это связано с тем, что одинокие женщины, совмещая функции и мужчины, и

женщины в семье, больше времени заняты в профессиональной деятельности, поскольку вынуждены удовлетворять финансовые потребности семьи в ущерб реализации семейных ролей и функций. В отношениях с детьми одинокие женщины в большей степени склонны к чрезмерной заботе о ребенке, бояться обидеть ребенка, компенсируя, таким образом, отсутствие отца у ребенка. Реализуя одновременно и материнские, и отцовские функции в воспитании ребенка, они склонны к подавлению агрессивности и сексуальности ребенка. Отсутствие мужа, который может выступать посредником в конфликтах с ребенком, побуждает одиноких женщин к уклонению от конфликта с ребенком. Не имея мужа и, соответственно, эмоциональной поддержки от него, одинокие женщины проецируют взрослые партнерские отношения на ребенка, стремясь к уравненным отношениям с ребенком и к ускорению развития ребенка.

По опроснику родительской привязанности (М.В. Яремчук) было выявлено, что у замужних женщин надежный тип привязанности к матери встречается значимо чаще, чем в группе незамужних женщин, для которых более характерными являлись избегающая привязанность, отражающая отчужденный характер отношений с матерью, и тревожно-амбивалентная привязанность, отражающая противоречивый характер отношений с матерью, которая испытывает то интерес к дочери, то игнорирование ее потребностей; напряженность, непоследовательность, непредсказуемость матери в отношениях с дочерью порождает тревогу и напряжение у дочери.

Анализ типов привязанности к матери внутри группы одиноких женщин показал, что одинокие женщины, *проживающие совместно с матерью*, чаще характеризуются тревожно-амбивалентной привязанностью к матери, а одинокие женщины, *проживающие отдельно* от матери – избегающей привязанностью к матери (различия между группами значимы при $p \leq 0,05$). В группе замужних женщин значимых различий по типу привязанности у женщин, проживающих раздельно и совместно с матерью, выявлено не было.

С помощью модифицированного варианта методики «20 утверждений» М. Куна «Моя мать» были выделены категории, которые женщины использовали для описания образа своей матери: социальный статус, эмоциональные качества, деловые качества, внешние качества, семейные роли и навыки. Сопоставив описания матери по этим категориям в исследуемых группах, мы выявили, что у замужних женщин в представлении образа матери доминирующими являются качества, отражающие семейные роли женщины, и эмоциональные качества. Это связано с тем, что образ матери для замужних женщин в первую очередь отражает мать как хранительницу очага и как человека, который может оказать эмоциональную поддержку и помощь, проявить эмоциональные качества. У незамужних женщин в представлении образа матери наряду с

семейными ролями матери акцентируются внешние и деловые качества матери. Возможно, это связано с тем, что они вынуждены в большей степени реализовывать себя вне семьи, поэтому в образе матери как объекте идентификации для них ведущими являются качества, которые имеют значимость в профессиональной сфере. При этом интересно, что у незамужних женщин, проживающих отдельно от матери, приоритет отдается семейным ролям и навыкам, у одиноких женщин, проживающих совместно с матерью, – деловым качествам.

С целью изучения межличностной зависимости в материнских отношениях в исследуемых группах женщин проанализированы результаты, полученные по тесту межличностной зависимости Р. Гиршфильда. Результаты исследования показывают, что как в группе замужних женщин, так и в группе женщин, воспитывающих ребенка в одиночку, выявлен высокий уровень потребности в эмоциональной опоре, что отражает такие характеристики женщин, как ориентация на эмоциональную поддержку других людей, в частности, матери, направленность на получение высокой оценки с ее стороны, чувствительность к неодобрению и критике матери, тревога по поводу ее возможной утраты.

В отличие от замужних женщин, у которых неуверенность, стремление к автономии и зависимость от матери имеют оптимальный уровень ($M=28,2; 30,5; 50,3$), у одиноких женщин данные показатели лежат в области высоких значений ($M=57,9; 44,4; 69,4$). Незамужние женщины характеризуются противоречивыми качествами, с одной стороны, сомнения и неуверенность в себе, ожидание негативных оценок, с другой – стремление к принятию ответственности за свои действия и чувства, к свободе выбора способа поведения, уместного в данной ситуации, несмотря на окружающее влияние (результаты между группами значимы при $p \leq 0,01$).

Следующей задачей исследования стало изучение межличностной зависимости в группе одиноких женщин, воспитывающих ребенка, проживающих отдельно и совместно с собственной матерью. Результаты исследования показывают, что как в группе одиноких женщин, проживающих совместно с матерью, так и в группе одиноких женщин, проживающих отдельно от матери, выявлен высокий уровень потребности в эмоциональной опоре ($M=53,7$ и $57,9$), с одной стороны, высокий уровень неуверенности, с другой – высокое стремление к автономности и зависимость от матери ($M=57,3$ и $58,9$; $M=44,8$ и $44,5$; $M=66,2$ и $72,3$). Сравнительный анализ исследуемых показателей у одиноких и замужних женщин, проживающих совместно и отдельно от матери, проведенный с помощью статистического анализа с использованием U-критерия Манна-Уитни, статистически значимые различия не выявил, что демонстрирует, что совместное или раздельное проживание с матерью у замужних и одиноких женщин не влияет на уровень зависимости от матери.

Анализ результатов исследования позволил сделать **следующие выводы:**

1. Одиноким женщины, воспитывающие ребенка, в отличие от замужних женщин не удовлетворены ролью хозяйки дома. В отношениях с детьми одинокие женщины в большей степени, чем замужние женщины проявляют чрезмерную заботу о ребенке, боятся обидеть ребенка, склонны к подавлению агрессивности и сексуальности ребенка, склонны уклоняться от конфликта с ребенком, стремятся к уравненным отношениям и к ускорению развития ребенка.
2. Одиноким женщины, проживающие совместно с матерью, в отличие от одиноких женщин, проживающих отдельно от матери, характеризуются высокой тревожно-амбивалентной привязанностью к матери, сопровождающейся тревогой и напряженностью; одинокие женщины, проживающие отдельно от матери, в отличие от одиноких женщин, проживающих совместно с матерью, характеризуются высокой избегающей привязанностью к матери, сопровождающейся отчуждением. Замужние женщины в отличие от одиноких женщин, воспитывающих ребенка, характеризуются высокой надежной привязанностью к матери.
3. У одиноких женщин, воспитывающих ребенка в одиночку, в образе матери наряду с семейными ролями доминирует описание внешних и деловых качеств матери. При этом у одиноких женщин, проживающих отдельно от матери, приоритет отдается семейным ролям и навыкам, а у одиноких женщин, проживающих совместно с матерью – деловым качествам. У замужних женщин, проживающих отдельно от матери, приоритет отдается описанию семейных ролей, навыков и эмоциональных качеств; у женщин, проживающих совместно с матерью – внешним, деловым качествам, а также семейным ролям и навыкам.
4. Одиноким женщины, воспитывающие ребенка, в отличие от замужних женщин характеризуются высокой степенью неуверенности и стремлением к автономности при одинаковом среднем уровне потребности в эмоциональной поддержке и высокой зависимости от матери.
5. Одиноким женщины, воспитывающие ребенка, независимо от характера совместного или раздельного проживания с матерью характеризуются высоким уровнем потребности в эмоциональной опоре, с одной стороны, высокой неуверенностью и зависимостью от матери, с другой – высоким стремлением к автономности.
6. Замужние женщины, проживающие совместно с матерью, в отличие от замужних женщин, проживающих отдельно, характеризуются более низким уровнем автономности от матери.

Феномен психологического благополучия и его особенности в ранней взрослости

*Климаков О.В.,
Шаповаленко И.В.*

Высокий уровень и качество жизни выражается в понятии благополучия. Всемирная организация здравоохранения относит к составляющим объективного благополучия условия жизни и возможности для реализации своего потенциала [1, с. 107]. Важнейшей составляющей благополучия является здоровье [1, с. 109] и объективные популяционные показатели, такие как образование, доход и жилищные условия. При этом даже общее благополучие является субъективной и индивидуальной категорией. Тем более это относится к наиболее субъективной его составляющей – психологическому благополучию (далее – ПБ).

Несмотря на то, что понятие ПБ (psychological well-being) было введено Н. Бредберном в 1969 г., оно до сих пор не имеет общепринятого определения [2]. Сам Н. Бредберн описывал его как баланс между положительными и негативными аффективными (эмоциональными) комплексами. Другой американский психолог Э. Динер, продолжив исследования этого вопроса, добавил к «эмоциональной двуполюсности» дополнительный компонент – удовлетворение. При этом он несколько запутал суть вопроса, назвав благополучие не психологическим, а субъективным и считая, что субъективное благополучие является составной частью психологического. Сама суть человека, его психологии заключается в ее субъективности, в субъективном отражении объективной действительности. Поэтому называть что-то в психологии человека субъективным – это все равно, что называть какой-либо объект в океане мокрым. Кроме того, если вернуться к общему благополучию человека, то в нем можно выделить разные его аспекты – экономическое (материальное), психосоматическое (здоровье), социальное (статус, уважение), аффилиативное (близкие отношения), семейное, профессиональное и т.д., и – психологическое. И уровень, степень, показатель благополучия в каждой из этих жизненных сфер, как и в интегральной их совокупности, будет субъективным, как и все в психологии человека.

Мы рассматриваем человека с позиций системного подхода как сложную, открытую, нелинейную, саморазвивающуюся, самоорганизующуюся и целеустремленную систему. Исходя из этого, наиболее близким к описанию сути феномена ПБ является определение Р.М. Шамионова [6]. ПБ – состояние динамического равновесия, которое достигается разнонаправленными по валентности переживаниями удовлетворенности в различных сферах жизнедеятельности, когда на уровне состояния неудовлетворенность в одной сфере компенсируется удовлетворенностью в другой, а на уровне внутренней динамики

неудовлетворенность создает определенную зону напряжения, которая становится движущей силой развития, а удовлетворенность – зону разрешения. Правда, Р.М. Шамионов дает это определение субъективному благополучию, но разбор понятия «субъективное» применительно к благополучию мы сделали выше и считаем более правильным таким образом описывать именно ПБ.

Другими словами, ПБ – это состояние внутренней гармонии, которое переживается человеком как удовлетворенность своей жизнью и выражается в хорошем настроении. ПБ является именно состоянием – интегральным, аккумулирующим и отражающим степени множества как объективных внутренних или внешних условий, так и собственно психологических составляющих, входящих в структуру ПБ. Состоянием, которое человек, прежде всего, переживает на уровне самоощущения и эмоциональных процессов.

Равновесие отражает принцип цельности системы, характеризующий успешность функционирования системы, которая обусловлена тем, насколько «подогнаны» друг к другу ее элементы, насколько согласованно они взаимодействуют. Динамичность – принцип устойчивого динамического неравновесия, описывающий противоречивость разнонаправленных сил и отношений, запускающих развитие системы и являющихся источником активности.

В физиологии описание человека как динамической равновесной системы находит подтверждение в учениях о гомеостазе (К. Бернар, У. Кеннон) и доминанте А.А. Ухтомского, а также в теории функциональных систем П.К. Анохина, являющихся одной из наиболее разработанных моделей структуры поведения человека.

Человек является, прежде всего, представителем биологического вида и как любое живое существо подчиняется законам, запрограммированным в его геноме. Главным законом, задачей всего живого, на наш взгляд, является сохранение и продолжение жизни. Поведенчески это проявляется в инстинкте самосохранения как генеральной линии, которая детерминирует психическое, организует его вокруг этой задачи. Инстинкт здесь понимается не как программа рефлексов, которые выполняют первично-адаптационную роль, а у насекомых составляют базовую часть поведения. Вслед за И.М. Сеченовым [4, с. 140] можно обозначить его как «чувство самосохранения».

Если мы признаем главенствующую роль в детерминации поведения и психического функционирования за чувством самосохранения и продолжения рода, то это приводит нас к выводу: человек не может быть психологически благополучным, если его поведение противоречит задаче самосохранения и продолжения рода. Он не может быть благополучным, если у него не удовлетворены его биосоциальные потребности. Только если человек понимает, что он не отдельное ино-

вселенное явление, живущее по своим особенным виртуальным законам, а прежде всего – один из представителей биосферы Земли и подчиняется общим для любого живущего задачам – сохранения и продолжения жизни, строит свою жизнь согласно этим задачам, только в этом случае он может рассчитывать на ее благополучное проживание. Конечно, мы допускаем, что могут быть исключения из этого правила, когда человек живет удовлетворениями потребностей высшего уровня, игнорируя биосоциальный там, где это возможно (художник, погруженный в предмет своего творчества, иннок, живущий в молитвах и посте, йог, медитирующий в пещере, и т.д.). Но, во-первых, это лишь исключения из правила, а во-вторых, нельзя утверждать наверняка, что эти люди психологически благополучны.

На физиологическом уровне существует отработанная миллионами поколений система подкрепления эволюционно целесообразного (соответствующего само- и родовому сохранению) поведения. Центры подкрепления расположены в вентральной области покрышки, прилежащем ядре, гиппокампе, гипоталамусе и той части мозга, которую называют медиальным переднемозговым пучком [5]. В этих же областях (лимбическая система) расположены центры регуляции эмоций. Нейроны этих областей используют нейротрансмиттер дофамин. В экспериментах ученых Дж. Олдса и Питера Милнера, а также схожих экспериментах Б. Скиннера было показано, что если имплантировать электроды в эти участки мозга, то крысу можно приучить нажимать рычаг в клетке, включающий стимуляцию низковольтными разрядами электричества. Когда крысы научились стимулировать этот участок, они нажимали рычаг до тысячи раз в час и иногда умирали от истощения или нехватки воды.

Таким образом, первый аспект психологического благополучия человека, то, что роднит его со всем живым на Земле – связь ПБ и биологически, эволюционно целесообразного поведения.

Второй аспект – уникальность собственно человеческой природы, которая кардинально расходится даже с ближайшими родственниками из семейства гоминид. Человек является уникальным представителем всего живого на нашей планете в виду того, что, во-первых, его биологическая сущность неразрывно связана с социальной, и он, таким образом, предстает как социобиологическое существо. А во-вторых, природа человека является отдельным феноменом, отличным от природы любого представителя живого мира. Проявления этого феномена многообразны: начиная от изощренных способов уничтожения себе подобных (например, преступления нацизма) и себя самого (например, «эффект Вертера») до примеров самоотверженного нравственного служения и необычайных творческих достижений.

Анатомо-физиологически эта уникальность человека связана, прежде всего, с неокортексом – новыми областями коры головного мозга, которые у низших млекопитающих только намечены, а у человека составляют основную часть коры. Разрастание коры головного мозга, ее структурная эволюция связаны с тем, что ряд элементарных функций, которые у животных целиком осуществляются низшими отделами мозга, у человека уже требуют участия коры. В процессе эволюции происходит дальнейшая кортикализация управления поведением, большее подчинение элементарных процессов коре по сравнению с тем, что наблюдается у животных. Эволюция коры головного мозга в процессе филогенеза человека наряду с его развитием обусловила возможность появления высшей формы развития психики – сознания. Главенствующее положение в устройстве нервной системы, а значит и психического функционирования и регуляции поведения принадлежит именно неокортексу [3]. И.П. Павловым было показано, что именно кора регулирует протекание и выражение эмоций, держит под своим контролем все явления, происходящие в теле, оказывает тормозящее влияние на подкорковые центры.

Таким образом, к общему для всех живых существ, основному, но не главному способу саморегуляции у человека добавляется новый – сознательно-волевой, который тем больше имеет вес в регуляции поведения, чем больше у человека развито самосознание, но в основном связан с сознанием и имеет социальное происхождение.

Сознательно-волевая регуляция, не отменяя потребностей биосоциальных уровней и зависимости ПБ от их удовлетворения, не отменяя сути человека как биосоциального существа, позволяет достичь и поддерживать определенный уровень контроля ПБ, автономности от объективных факторов, влияющих на ПБ и управление субъективными факторами, такими как самооценка и оценка жизненной ситуации, само- и мировосприятие и пр., имеющими важное значение в ПБ в силу субъективности психического функционирования человека.

Обобщая вышеописанные рассуждения о двухаспектной обусловленности ПБ, мы предполагаем, что, с одной стороны, чтобы быть ПБ, человеку необходимо понимать и принимать свою биосоциальную сущность, не противостоять своей биологической природе и обществу себе подобных и реализовывать свое основное жизненное предназначение – сохранение и продолжение жизни. С другой – ему необходимо развивать самосознание и индивидуальность, чтобы иметь возможность управлять своими эмоциональными и когнитивными процессами, своей психикой и поведением.

Возраст с 20 до 30 лет принято рассматривать как лучшее время, самый счастливый период жизни, что ведет к завышенным ожиданиям со стороны подростков и к высокой ретроспективной оценке его у старшего поколения [9]. Однако такие требования к молодым людям,

их достижениям и успехам могут приводить к появлению у них фрустрационных переживаний, а количество и высокая частота значительных событий в этот период приводит к повышенному уровню стресса. Эмпирические наблюдения не подтверждают житейские представления об этом жизненном периоде как о периоде пиковых переживаний удовлетворенности жизнью. Удовлетворенность жизнью изменяется на протяжении всей взрослости. Результаты одного из последних метаанализов литературы по вопросу изменения ПБ в онтогенезе [8] показали, что люди в силу особенностей генетики и личности с самого рождения предрасположены к определенному уровню благополучия, и поэтому даже важные позитивные или негативные жизненные события оказывают лишь временный эффект на удовлетворенность жизнью, предопределяя ее возвращение через некоторое время к первоначальному, биологически заданному уровню. Общая динамика изменения ПБ, согласно этому же исследованию, в онтогенезе напоминает букву U – постепенно уменьшаясь, благополучие достигает минимума в среднем возрасте (35–50 лет), далее отмечается тенденция его повышения до 65 лет, когда оно вновь начинает снижаться. К. Муздыбаев отмечает самую низкую удовлетворенность жизнью у молодых людей до 25 лет, которая в дальнейшем (от 25 до 30 лет) сильно повышается, но потом (до 50 лет) снова снижается. Согласно другим исследованиям, осуществленным уже в США, одни компоненты благополучия (согласно модели К. Рифф) имеют тенденцию повышаться с возрастом («Управление средой» и «Автономия»), другие – снижаться («Личностный рост» и «Цели в жизни») [7]. Исследование Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко [7], которое они провели на российской выборке, показало результаты, лишь частично согласующиеся с американскими. Например, суммарные оценки по шкалам «Личностный рост» и «Цели в жизни» снижаются у представителей старшей возрастной группы, но ожидаемого повышения средних значений компонентов «Автономия» и «Управление средой» не произошло. Кроме того, молодые люди в возрасте от 20 до 35 лет имели более высокие оценки по шкалам «Самопринятие» и «Позитивные отношения с окружающими». В целом испытуемые молодого возраста из российской выборки оказались более психологически благополучными, чем представители старшей возрастной группы.

Литература

1. *Всемирная организация здравоохранения*. Доклад о состоянии здравоохранения в Европе, 2012 г. Курс на благополучие. Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 2013. 168 с.
2. *Идובהва О.А.* Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности: Дис. ... док. психол. наук. М., 2013. 389 с.
3. *Психофизиология: Учебник для вузов / Под ред. Ю.И. Александрова*. СПб.: Питер, 2014. 464 с.

4. *Сеченов И.М.* Психология поведения. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 320 с.
5. *Циркин В.И., Багаев В.И., Бейн Б.Н.* Роль дофамина в деятельности мозга (обзор литературы) // Вятский медицинский вестник. № 1. 2010.
6. *Шамионов Р.М.* Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект // Проблемы социальной психологии личности. Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2008.
7. *Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П.* Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.
8. *López Ulloa B., Moller V., Sousa-Poza A.* How Does Subjective Well-Being Evolve with Age? // A Literature Review. IZA Discussion Paper No. 7328. 2013.
9. *Lowenthal M.F., Turnher M., Chiriboga D.* Associates. Four Stages of Life. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

Онтогенетические особенности старения

*Корсакова Н.К.,
Рощина И.Ф.*

С 80-х годов XX века в медицине, биологии и психологии начались интенсивные исследования, направленные на изучение особенностей био-психо-социального функционирования людей в пожилом и старческом возрасте. Это обусловлено изменением демографической ситуации, характеризующейся старением населения во всех странах. Возрастание числа лиц позднего возраста ставит перед обществом и наукой множество проблем, решение которых в значительной степени связано с психологическими особенностями людей на позднем этапе жизни. В связи с этим проблемам изменений психической деятельности при нормальном (физиологическом) и патологическом старении посвящается большое число публикаций, отражающих новые направления в науке о старении, вводятся такие научные понятия и термины, как «нейрогеронтопсихология», «возрастные симптомы», «нейрокогнитивный дефицит при старении», «когнитивная неудовлетворенность». Основой для этих инноваций в подходе к пониманию причин и механизмов психического старения во многих исследованиях являются представления об обусловленности особенностей психики в позднем возрасте структурными изменениями и перестройками в церебральном функционировании [1].

Естественные изменения в работе нервной системы от периферии до головного мозга приводят к возникновению так называемых возрастных симптомов в виде, прежде всего, ограничений в когнитивной сфере. Это, в свою очередь, затрудняет сохранение динамического равновесия (гомеостаза) между человеком и внешней средой, между прежними представлениями о себе и иными собственными возможностями и может приводить к изменениям в балансе связей и взаимо-

действий в био-психо-социальной триаде. Ранее такие изменения рассматривались в парадигме «развитие – распад», что соответствовало недавним представлениям о старости как о моменте постепенно уходящей индивидуальной активности. Значительное увеличение продолжительности жизни, возрастание когорты людей, активно функционирующих, несмотря на возраст, привели к пересмотру взглядов на старение как на период распада.

Современное состояние взглядов на нормальное психическое старение характеризуется представлениями о сложности, противоречивости и нелинейности изменений, происходящих в системах жизнедеятельности, в том числе и в психике. В связи с этим речь идет не столько о нарушениях в психическом функционировании, а о его особенностях в позднем возрасте.

Наряду с возрастными симптомами ограничений имеются эффективные, заложенные в культуре и в личном онтогенезе, компенсаторные феномены регуляции активности и деятельности. В пользу такого заключения свидетельствует адаптационно-регуляторная концепция (В.В. Фроликс), согласно которой естественные компенсаторные механизмы имеются во всех системах жизнедеятельности. На этом основании возрастные ограничения рассматриваются как особые проявления, доступные преодолению и коррекции. Все вышеперечисленное позволяет ввести понятие «поздний онтогенез», связанное с появлением в психике и поведении нового, не бывшего на предыдущих этапах жизни (Л.С. Выготский). В этом же ряду находится и тезис И.В. Давыдовского о «сапиентизации человека», позволяющей вносить коррективы в естественный, заданный эволюцией ход жизни. Можно вспомнить и метафору М. Алданова об «освоении ремесла старости» в придумывании человеком «зацепок» для связи с жизнью. Б. Скиннер также указывал на встраивание в психику новых способов, новых стратегий и интер- и интрафункциональных взаимодействий.

Следует подчеркнуть, что актуализация компенсаторных ресурсов становится возможной, поскольку и в позднем возрасте действуют главные законы развития, характерные для более ранних периодов онтогенеза: гетерохронность, гетеротопность, гетеродинамичность изменений в психике (Н.Ф. Шахматов). Эти законы проявляются на морфофункциональном уровне, т.е. касаются и субстрата (мозга), и психики. Составляющие психики изменяются в разное время, разные психические функции характеризуются различной чувствительностью к влиянию дезадаптирующих факторов и различной скоростью изменений. Именно наличие сохранных звеньев в структуре психики и поведения создает условия для встраивания новых компенсаторных стратегий и способов психического отражения и позволяет говорить о позднем этапе жизни как этапе продолжающегося развития.

Важным параметром нормального старения является его индивидуальность. Роль предшествующего старению физиологического и психического развития так же велика, как и генетическая информация, количество, вид и продолжительность воздействия факторов риска и соматических заболеваний. Большое значение имеют устойчивые эмоционально-личностные особенности человека, его готовность сознательно и ответственно справляться с новыми обстоятельствами жизни, структура познавательной деятельности, профессиональные знания и навыки, оснащённость стратегиями регуляции поведения, особенности когнитивных стилей. Индивидуальный прошлый опыт является источником средств саморегуляции в позднем возрасте.

В отечественной клинической психологии и нейрогеронтопсихологии анализ и описание структурно-функциональных особенностей познавательной сферы при старении эффективно осуществлялись с использованием концепции трех функциональных блоков мозга (ФБМ) в их совместной деятельности (А.Р. Лурия). С опорой на нейропсихологическую методологию школы А.Р. Лурии описан синдром нормального физиологического старения [2]. К числу наиболее часто встречающихся возрастных симптомов относится, прежде всего, замедление темпа деятельности (латентность), особенно на этапе ее инициации (наиболее отчетливо это проявляется при извлечении информации из систем хранения в памяти). Несколько позднее наступает сужение объема психической активности в виде ограничения присущих молодому возрасту возможностей одновременного многоканального параллельного выполнения различных действий (трудности переключения и распределения внимания). Эти симптомы могут сопровождаться замедлением скорости переработки информации, в частности, при восприятии речи, произносимой в быстром темпе.

Одним из ведущих возрастных симптомов являются ограничения в текущем запоминании, обусловленные повышенной тормозимостью следов памяти под влиянием вновь поступающей информации, снижение помехоустойчивости текущего запоминания к отвлекающим факторам. Названные изменения в интегрированном виде могут рассматриваться как первая составляющая когнитивного старения, связанная с функциональной дефицитарностью первого блока мозга. Снижается уровень энергетического обеспечения психической деятельности и преобладают тормозные процессы, то есть изменяются фоновые нейродинамические регуляторные компоненты активности человека.

Вторая составляющая нормального старения связана с ограничениями в переработке пространственных характеристик информации. Достоверно верифицированы затруднения стареющих людей в актуализации зрительно-пространственных представлений при выполнении рисунка, в расстановке стрелок на часах без циферблата, в зрительно-

пространственной памяти при запоминании последовательности контурных невербализуемых фигур и др. Многочисленные данные об ограничениях в зрительно-пространственной сфере свидетельствуют о снижении степени участия правого полушария в когнитивных процессах. При этом наиболее отчетливо представлена дисфункция височно-теменно-затылочной ассоциативной области.

Одновременно возникают проблемы и с параллельной многоканальной переработкой информации, поскольку интегрированное во времени выполнение различных задач не только требует распределения и переключения внимания (первый ФБМ), но и опирается на обеспечиваемую правой гемисферой мозга симультанность в познании мира. В связи с этим ведущей стратегией в психическом функционировании при старении становится стратегия поэтапности (сукцессивности) выполнения действий, гомонимная для левого полушария мозга в психическом отражении и в процессах адаптации.

Таким образом, характерной особенностью позднего онтогенеза является весьма специфическая дефицитарность в когнитивной сфере, доступная преодолению на основе изменения ведущего вектора активности полушарий мозга в сторону доминирования левой гемисферы. На это указывает целый ряд исследований, в которых подчеркивается роль компенсаторных функций левого полушария в отношении возрастной дезадаптации. Более того, его функциональная сохранность рассматривается как фактор-протектор от возможного развития ослабоумливающих процессов [3]. Интенсивное использование самоконтроля, в том числе опосредствованное речевой регуляцией деятельности при осознанном включении стратегий ее поэтапного планирования и реализации, является одной из базисных предпосылок благополучия человека в позднем онтогенезе.

Литература

1. Корсакова Н.К., Московичюте Л.И. Клиническая нейропсихология. М.: Академия, 2003.
2. Корсакова Н.К., Роцина И.Ф. Нейропсихологический подход к исследованию нормального и патологического старения // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2009. № 3–4. С. 4–8.
3. Корсакова Н.К. Типология нормального старения и факторы риска декомпенсации: нейропсихологический подход // Материалы III-го Международного конгресса «Нейрореабилитация—2011». М., 2011. С. 77–78.

Наставник в контексте социальной ситуации развития молодежи

Красило Д.А.

Наша трактовка понятия «наставник» расходится с его определением в житейской психологии и педагогике. В последнем случае термины «наставник», «ментор», «воспитатель», «учитель» используются как синонимы. Понятие «наставник» вводится нами для обозначения тех качественных изменений в социальной ситуации развития, которые связаны с внутренней переориентацией субъекта на саморазвитие.

Молодому человеку в самом начале периода вхождения во взрослость особенно сложно, так как у него часто не сформирована еще готовность к реальному самоопределению, т.е. существуют разрыв и, следовательно, конфликт между идеальной и реальной формой самоопределения, который сознанием взрослеющего человека пока не интериоризирован окончательно. По нашей гипотезе, готовность к реальному самоопределению и субъективация перехода к саморазвитию формируются в процессе взаимодействия со «значимым другим» – наставником, который ориентирует молодого человека в средствах, с помощью которых становится возможным успешное решение возрастных задач.

В принципе, наставник футбольной команды, педагог танцевальной студии, учитель в школе, родители, да и все окружающие люди могут потенциально быть наставниками и в жизни, т.е. быть теми «образцами» взрослости, которых ищет молодой человек на стадии актуализации задач развития. Однако станут ли они реальными наставниками, т.е. будут ли входить в социальную ситуацию развития и эффективно ориентировать молодого человека в способах и стратегиях преодоления трудностей на пути решения этих задач, зависит от многих факторов и в первую очередь – от степени актуализации жизненных задач субъектом.

По общей логике, переход к саморазвитию должен отражаться в изменении социальной ситуации развития в связи с выделением новой идеальной формы субъектом, а следовательно – новых задач развития. Однозначного ответа на вопрос, кто является носителем нового содержания развития, заключающегося в решении задач реального самоопределения, отечественная психология пока не дает.

В поисках ответа мы обратились к хорошо известному западному направлению, изучающему проблему взросления в русле «жизненных задач» (Э. Эриксон, Р. Хэвигерст, П. Хейманс, Д. Левинсон, Б. Ливехуд) [2]. Его сторонники полагают, что кризис развития возникает в любом возрасте, когда личность становится готовой встретиться лицом к лицу с новой жизненной задачей или с новым набором выборов. Это время является поворотным для человека, а исход кризиса заранее трудно представить.

Психологический смысл термина «preceptor» (наставник) – «проводник во взрослую жизнь», поиск которого выступает как одна из важнейших задач развития во взрослости, мы заимствуем у Д. Левинсона [3]. В рамках нашего исследования мы обозначили *четыре типа* наставника: 1) идеальный наставник, 2) реальный наставник из семьи, 3) реальный наставник вне семьи и 4) внутренний наставник (самостоятельная ориентировка).

Наставник включается в процесс развития молодого человека опосредованно, через представленность его качеств, поступков, жизненных стратегий в ориентирующем образе субъекта. Нередко случается, что наставник и молодой человек внезапно прекращают отношения и расходятся; также наблюдается плюрализм или частая смена наставников, что характеризует поиск наставника как активный, избирательный, субъективный процесс.

Эмпирическое исследование взаимосвязи образа наставника с готовностью к решению задач развития у студентов 2–3 курсов МГППУ (применялись авторские методики ОСОН ОРС) [1] позволило выявить значимые корреляционные связи (Спирмен, r):

- Высокие показатели самостоятельности и интернальности наблюдаются у тех испытуемых, чья готовность к реальному самоопределению в целом выше. При этом прямая связь (Спирмен, $r < 0,05$) с изменением уровня общей готовности к реальному самоопределению наблюдается по переменной «внутренний наставник» (самостоятельность).
- Выраженность опосредующей функции «идеального наставника» обратно пропорциональна ($r < 0,01$) общей готовности к реальному самоопределению и готовности в сферах любви, дружбы и отношений с родителями. Его высокая субъективная значимость является, по нашему предположению, прямым свидетельством неготовности к решению психосоциальных задач развития.
- Общий показатель субъективной значимости наставника из семьи положительно коррелирует ($r < 0,01$) с готовностью построения взрослых отношений с родителями (психологической автономизации от родительской семьи), и эта связь наблюдается во всех сферах «семейного наставничества», кроме сферы дружбы. Помимо этого, значимая прямая связь ($r < 0,05$) наблюдается между «наставником из семьи» в сфере мировоззрения и успешностью профессионального самоопределения, готовностью к построению карьеры. Обнаружена также обратная связь ($r < 0,05$) субъективной значимости «наставника из семьи» в сфере любви с готовностью построения отношений в этой сфере, что свидетельствует о низкой ориентирующей функции родителей в сфере любви.

- Общий показатель субъективной значимости «наставника вне семьи», а также показатели его ориентирующей функции в сферах любви и дружбы имеют значимую обратную связь ($p < 0,05$) с готовностью к решению задачи увязания мечты и реальности. Выраженность в ориентирующем образе «наставника вне семьи» в сферах карьеры и дружбы отрицательно связана ($p < 0,05$) с достижением устойчивой ценностно-мировоззренческой позиции. Наблюдается положительная значимая связь ($p < 0,05$) «наставника вне семьи» в карьере с готовностью к обеспечению предварительного основания для карьеры.

Значимых корреляционных связей между хронологическим возрастом и типом ориентирующего образа наставника не было обнаружено, что может отражать индивидуальную динамику социальной ситуации развития в кризисе вхождения во взрослость.

Развитие готовности к реальному самоопределению в кризисе вхождения во взрослость можно проследить в динамике субъективной значимости типов наставника. Сначала все «внешние» наставники имеют высокую субъективную значимость, отражая активный процесс поиска средств, затем роли «идеального наставника» и «наставника вне семьи» снижаются, на первый план выходит «наставник из семьи», и в конце кризиса возрастает роль «внутреннего наставника» (самостоятельность).

Литература

1. Красило Д.А. Методика исследования реального самоопределения подростков и молодежи // Психологическая диагностика. М., изд-во ООО «Центр психологических исследований и технологий». 2017. № 1.
2. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. Калуга, 1994.
3. Levinson D. The seasons of a man's life. New York: Knopf, 1978.

Наставничество как генеративность поздней взрослости

Кузнецова О.В.

Проблема самореализации на этапе поздней взрослости представляет собой одно из наиболее перспективных исследовательских направлений.

Существует много различных периодизаций, описывающих стадии психического развития на протяжении онтогенеза и отличающихся вариативностью. Дифференцируется ранняя взрослость – от 20 до 40 лет; средняя взрослость – от 40 до 60 лет; поздняя взрослость – от 60 лет и старше. Рассмотрим периодизацию зрелых возрастов, предложенную Ирэн Бернсайд (Burnside, Ebersole & Monea, 1979). В данной периодизации поздняя зрелость подразделяется на четыре десятилетия: 1) «молодые пожилые» (от 60 до 69 лет); 2) «пожилые люди среднего возраста»

(от 70 до 79 лет); «старые пожилые» (80–90 лет); 4) «очень старые пожилые» (от 90 лет и старше).

Вхождение в возрастной период поздней зрелости несет для человека значительные перемены в жизни. Существует множество стереотипов, придающих этому возрастному этапу негативную окраску. Приведем лишь некоторые примеры ложных представлений/отрицательных стереотипов (данные примеры касаются профессиональной деятельности): многие пожилые люди не вполне успешно выполняют свои профессиональные обязанности; их производительность труда и мотивация снижаются; они с трудом воспринимают перемены, им свойственна ригидность; снижается скорость мышления и т.п.

С другой стороны, во многих странах мира считается, что пожилые люди обладают мудростью, проницательностью. В культуре Востока существует особое отношение к старости, почитание людей старшего поколения как мудрых старцев, хранителей культуры, традиций, верований (вспомним архетип Мудреца в юнгианской парадигме).

Знания, связанные с мудростью, подразделяются на пять категорий: 1) фактические (реальные) знания; 2) методологические знания; 3) жизненный контекстуализм; 4) ценностный релятивизм (относительность ценностей); 5) неопределенность (сомнение) (Baltes, 2000). Мудрость рассматривается как когнитивное качество, основу которого составляет кристаллизованный интеллект в сочетании с культурными традициями и опытом личности, и представляет собой экспертную систему знаний, позволяющую выносить взвешенные суждения (Staudinger, Pasupathi, 2000). Мудрость помогает в решении важных и трудноразрешимых вопросов, нередко связанных со смыслом жизни и экзистенциальными темами.

Трансформация социальных норм, представляющая отличительную черту нашего времени, способствует росту неопределенности и социальной вариативности (Д.А. Леонтьев, Н.В. Гришина, 2015). При этом все в большей степени возрастные закономерности поведения определяются в процессе личного выбора, в то время как снижается степень зависимости человека от общественных норм (О.Ю. Стрижицкая, 2017).

Стремление человека оказывать значимое влияние на окружающую действительность было описано Э. Эриксоном как явление *генеративности*. По мнению Э. Эриксона, генеративность – задача периода взрослости, представляющая в своей основе *направленность на помощь и поддержку следующих поколений*, а также желание внести изменения в окружающую среду.

С точки зрения Э. Эриксона, генеративность – это, прежде всего, *«заинтересованность в создании следующего поколения и руководстве им, или в создании всего того, что на данной стадии может стать объектом, на котором сосредоточена вся родительная ответствен-*

ность» [3]. И если созидание не происходит, то проявляется «регрессия от генеративности», приводящая к стагнации.

Генеративность – необходимое условие для формирования чувства реализованности, принятия своего жизненного пути на этапе его завершения.

Обнаружена связь генеративности и психологического благополучия (Aubin, Bach, 2015; Erikson, 1963; Rothrauff, Cooney, 2008; Stewart et al., 2001), а также связь генеративности и наличия жизненных смыслов и целей (Damon et al., 2003; Goodman, Silverstein, 2006; Pratt et al., 2009; и др.).

Э. Эриксон рассматривал различные грани генеративности (культурные, социальные, религиозные, ценностно-смысловые и мировоззренческие).

Феномен генеративности включает в себя следующие компоненты: 1) социальный контекст; 2) желание символического бессмертия; 3) направленность на следующие поколения; 4) положительное отношение к человечеству; 5) формулирование генеративных целей; 6) действие для их достижения; 7) нарративное содержание действий (McAdams, Aubin, 1992).

Во многом генеративность связана со спецификой жизни человека в зрелом возрасте. В профессиональной деятельности генеративность может приобретать характер наставничества и помощи (Peterson, Stewart, 1996). К показателям высокого уровня генеративности относят высокий уровень образования и включенность в профессиональную среду (Hofer et al., 2014; Son, Wilson, 2011; Urrutia, 2009). Вероятно, деятельность в сфере «человек–человек» предоставляет большие возможности для проявления генеративности.

В исследованиях Kooij, Voorde (2011); Ackerman et al. (2000) показано, что осознание конечности жизни коррелирует с ростом генеративности. Генеративность трансцендентна по своей природе и соотносится с символическим желанием продления жизни.

М.К. Полякова и О.Ю. Стрижницкая (2016) отмечают связь генеративности и временной перспективы настоящего и будущего [1]. При высоком уровне генеративности люди видят свою жизнь событийно насыщенной и наполненной смыслами; по мнению Lawford, Ramey (2015) они активны в когнитивной, аффективной и духовной сферах.

Представим некоторые результаты исследования временной перспективы на этапе поздней зрелости (О.В. Кузнецова, 2014, 2018) при помощи методик Ж. Нюттена (Метод мотивационной индукции, МИМ), Ф. Зимбардо (ОВПЗ, в модификации А. Сырцовой); в качестве одного из диагностических инструментов была использована Шкала «Компетентность во времени» – составная часть теста самоактуализации личности (САТ), созданного на базе опросника личностной ориентации (РОИ) – Э. Шострем (1963):

1. анализ мотивационных индукторов респондентов возрастной категории «поздняя зрелость» показал, что значительная часть ответов

- связана с описанием различных видов активности, включая профессиональную активность. Лидирующую позицию заняли ответы категории «социальные контакты»;
2. среди временных индукторов преобладают показатели по двум шкалам – «текущий момент» (Т) и «в течение года» (Г), что подтверждает значимость для респондентов настоящего и ближайшего будущего;
 3. у 1/3 представителей данной выборки выявлен высокий уровень ориентации во времени, предполагающий способность субъекта жить в настоящем и переживать его во всей полноте, ощущая при этом единство прошлого, настоящего и будущего (единство временной перспективы).
- У респондентов группы «от 60 и старше» ориентация на будущее по сравнению с респондентами более молодой возрастной категории не снижается.

Таблица 1

**Временная перспектива на этапе взрослости
(ОВПЗ Ф. Зимбардо)**

	ПН	НГ	Б	ПП	НФ
<i>40–50 лет</i>					
Низкий	10	15	0	15	5
Ниже среднего	45	85	20	60	65
Выше среднего	40	0	80	25	25
Высокий	5	0	0	0	5
<i>60 лет и старше</i>					
Низкий	9	27	0	18	9
Ниже среднего	36,5	73	9	27	36
Выше среднего	36,5	0	82	5	46
Высокий	18	0	9	0	9

Примечание. ПН – прошлое негативное; НГ – настоящее гедонистическое; Б – будущее; ПП – позитивное прошлое; НФ – настоящее фаталистическое.

В сознании представителей возрастной группы «от 60 и старше» ближайшее будущее преобладает над отдаленным, уменьшается протяженность временной перспективы. При этом существуют различия восприятия временной перспективы личности, зависящие от степени активности человека. Так, пассивность сочетается с фиксацией на прошлом, в то время как активность предполагает ориентацию на будущее, определение целей, видение перспектив, построение планов.

В процессе кризиса середины жизни происходит изменение вектора, общего направления движения психики – от идентичности Эго к идентичности Самости. В случае неблагоприятного прохождения кризисов взрослости человек начинает испытывать чувства неудовлетворенности

и горечи, ощущение *«гибели внутреннего смысла»*. При благоприятном прохождении кризиса у человека появляются перспективы для роста творческого потенциала, обретения мудрости и проживания трансцендентных аспектов сознания в старости, по Э. Эриксону, *«целостность Эго или отчаяние»*: *«Только у того, кто каким-то образом заботился о делах и людях, кто переживал триумфы и поражения в жизни, кто был вдохновителем для других и выдвигал идеи – только у того могут постепенно созревать плоды семи предшествовавших стадий. Я не знаю лучшего определения для этого, чем эго-интеграция (целостность)»*.

Потребность в самореализации и потенциал активности могут быть реализованы через наставничество.

Е.А. Климов отмечает важность наставничества как этапа профессионального развития личности (стадия наставника), Э.Ф. Зеер пишет о стадии мастерства – высшем уровне проявления и раскрытия человека в профессиональной сфере, ступени, на которой проявляются общечеловеческие и профессиональные смыслы.

Смыслы профессиональной деятельности включают самооценку человеком своей профессиональной деятельности, – это личностно опосредствованное отношение человека к своему труду. Смыслы трудовой деятельности могут претерпевать изменения на протяжении всей профессиональной жизни человека. Как правило, с возрастом человек открывает для себя новые, более глубокие индивидуальные смыслы труда.

Для некоторых людей выбор профессии, осознание своего призвания – своего рода прозрение. Но что же помогает найти именно свой путь? Что помогает «дорости» в профессии до уровня мастерства и творческой реализации? Одним из основных условий профессионального самоопределения является встреча с наставником, человеком, способным пробудить интерес к той или иной области деятельности.

Реализуя себя в качестве наставника, человек может в достаточной степени раскрывать свои личностные качества, способствующие сохранению и развитию генеративности в более зрелых возрастах.

В контексте префигуративной культуры наставничество может приобретать новые очертания, а творческое взаимодействие молодых специалистов и зрелых профессионалов – раскрывать новые горизонты на пути профессионального развития.

Известны четыре функции наставничества: *признание* – способность почувствовать наличие таланта у ученика; *поощрение* – поддержка, помогающая ученику поверить в свои силы; *содействие* – особая роль здесь принадлежит своевременным советам наставника; *расширение возможностей ученика* – помощь в преодолении неуверенности.

К. Робинсон отмечает, что «истинный наставник всегда напоминает ученику, что его целью никогда не должны быть средние показатели» [2].

Наиболее востребовано наставничество в сферах деятельности «человек–человек» и «человек–художественный образ», т.е., в тех областях, где особенно важна индивидуальная передача опыта. В психологии наставничество, обращение за профессиональной помощью и поддержкой к более опытному профессионалу – необходимое условие профессионального роста.

В исследовании О.Ю. Стрижицкой (2017) предпринята попытка анализа наставничества как возможного ресурса развития взрослого человека. Результаты ее исследования свидетельствуют о неоднозначности феномена наставничества: респонденты с такими личностными характеристиками, как автономность и аутосимпатия, составляющими симптомокомплекс параметров психологической зрелости, не продемонстрировали высоких показателей по параметру «наставничество».

Вероятно, в противоречивых характеристиках феномена наставничества нашли отражение межпоколенческие конфликты, проявляющиеся, в том числе, и в профессиональной области.

В эпоху *префигуративной культуры* роль наставника может трансформироваться, но, тем не менее, сохранять свою значимость. Наставник, Мастер, Учитель помогает сохранять и развивать традиции научных школ и направлений, передает живое, творческое отношение к профессии.

Таким образом, в этом направлении представляются следующие исследовательские перспективы: изучение феномена генеративности «молодых пожилых» и «пожилых среднего возраста»; выявление личностных характеристик, способствующих проявлению генеративности; исследование наставничества как формы межпоколенного взаимодействия; выявление и анализ специфики наставничества в сфере психологии; исследование образа наставника и представлений о наставничестве.

Литература

1. Полякова М.К., Стрижицкая О.Ю. Генеративность и особенности социальной сферы взрослого // Психологические исследования. 2017. № 10(51). С. 5.
2. Робинсон К. Призвание. Как найти то, для чего вы созданы и жить в своей стихии / Пер. с англ. Валентины Кукушкиной. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010. С. 257.
3. Эриксон Э. Детство и общество. СПб: Ленато; АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.

Индивидуально-психологические предикторы зависимого поведения

Лобза О.В.

Проблема зависимости от психоактивных веществ становится в последние годы одной из наиболее актуальных и остро заявляющих о себе. Согласно статистическим данным МНПЦ наркомании, в 2018 году в России было зарегистрировано 459000 наркозависимых и 20457 потребителей ненаркотических психоактивных веществ. Средний возраст наркозависимых составляет 20–39 лет, каждый четвертый потребитель инъекционных форм наркотиков имеет ВИЧ-инфекцию.

По мнению О.Ж. Бузика, зависимость – это когда привязанность переходит в ранг болезни, это своеобразный уход от реальности, когда реальная действительность становится фактором стресса, человек с ней не справляется и уходит в сферу удовольствий. Такое поведение выглядит как добровольное подчинение, глубокая, рабская зависимость от некоторой власти, от непреодолимой вынуждающей силы, которая обычно воспринимается и переживается как идущая извне. Психоактивные вещества постоянно используются в качестве искусственной аффективной защиты, они компульсивно употребляются для избавления от переполняющих человека переживаний. При этом всегда присутствует блокирование аффекта и фармакологически подкрепленное отрицание. Отрицается какая бы то ни было связь внутреннего конфликта, внутренней реальности в целом с жизненными проблемами [2].

Зависимость от психоактивных веществ имеет ряд характерных психопатологических проявлений: патологическое влечение, рост толерантности, абстинентный синдром, клиническая динамика и изменения личности [1]. В психологии появляется большое количество эмпирических исследований, подтверждающих факт изменения личностных особенностей людей, зависимых от психоактивных веществ. По данным М.Л. Рохлиной, снижение «уровня личности» выявляется у 82 % наркозависимых.

Деформация личности наркозависимых проявляется в психической неустойчивости и эмоциональной лабильности, повышенной тревожности и пессимистичности, склонности к риску и стремлении идти на поводу у своих желаний (С.Л. Соловьева, М.Г. Ерофеева, 2006); ригидности мышления, «зажатых аффектах», честолубии, инфантилизме, слабости самоконтроля с позиции самодостаточности и самозначимости (Ф.З. Сиафетдинова, 2005); неудовлетворенности собой и жизнью, отклонении от нормативного использования механизмов психологических защит, отсутствии ясных целей и смыслов жизни (Н.А. Соловова, 2009); подверженности страхам с эмоциональной неустойчиво-

стью, раздражительностью, низкой фрустрационной толерантностью, низким самоконтролем (О.Б. Поляк, 2009); в преобладании ипохондрических и астенических переживаний, наличии межличностных конфликтов, высокой вероятности невротизации личности (И.С. Ганишина, 2016). Кроме того, им свойственны неадекватная самооценка, низкая когнитивная дифференцированность образа Я, снижение способности к рефлексии, доминирование инфантильных гедонистических установок, преобладание внешнего локуса контроля (Э. Вагнер, Х. Уолдрон, 2006); бедность мотивационной сферы и деформация ценностно-смысловой сферы личности (Е.А. Брюн, А.В. Цветков, 2017). Анализ литературы по проблеме исследования показал, что изучение личностных особенностей наркозависимых является одним из приоритетных направлений психологии, так как позволяет создавать новые подходы в реабилитации и коррекции наркозависимых, ориентированных на личностные изменения лиц с зависимым поведением.

Целью исследования являлось изучение индивидуально-психологических особенностей мужчин, зависимых от психоактивных веществ (находящихся на лечении), выздоравливающих и независимых от ПАВ. В исследовании принимали участие 70 человек, все мужчины, в возрасте от 19 до 64 лет. Основными критериями при формировании эмпирической базы для исследования являлись зависимость испытуемых от ПАВ и здоровый образ жизни, который не подразумевает никакой альтернативы употреблению наркотических веществ, изменяющих сознание. Для чистоты проводимого исследования были сформированы три группы: группа 1 (выздоровливающие) – 22 человека из сообщества АН, выздоравливающие наркоманы, имеющие стаж активного употребления наркотиков, которые активно работают по Программе выздоровления АН и имеют устойчивую ремиссию к наркотикам от полугода до 18 лет; группа 2 (независимые) – 24 человека, студенты и преподаватели военного московского института; группа 3 (зависимые) – 24 человека, находящиеся на стационарном лечении от наркозависимости (*МКБ-10, F1*) в реабилитационных центрах МНПЦ наркологии ДЗ г. Москвы и г. Дмитрова, срок пребывания в реабилитационном отделении от 2 недель до 30 дней. Для изучения индивидуально-психологических особенностей использовались следующие методики: Пятифакторный личностный опросник (5-ФЛО); Опросник ценностных ориентаций (ЦОЛ) Ш. Шварца; Методика оценки индивидуальной стратегии преодолевающего поведения С. Хобфолла; Психологическая диагностика индекса жизненного стиля (LSI); Опросник «Стрессоустойчивость»; Опросник волевого самоконтроля (ВСК-1) и Многофакторный опросник эмпатии, Iгi Дэвис.

С целью изучения личностных свойств мужчин, зависимых от ПАВ (находящихся на лечении), выздоравливающих и независимых от ПАВ нами использовалась методика 5-ФЛО. В целом для выборки мужчин,

участвующих в эмпирическом исследовании, характерны высокий уровень экстраверсии и низкий уровень добросердечности, добросовестности и нейротизма. Сравнительный анализ показал, что у мужчин, зависимых от ПАВ, в отличие от выздоравливающих мужчин достоверно выше уровень экстраверсии ($p \leq 0,01$) и добросердечности ($p \leq 0,05$). Различий в личностных свойствах зависимых и независимых мужчин не выявлено. Достоверно выше экстраверсия в группе зависимых от ПАВ.

При изучении механизмов психологических защит у мужчин, зависимых от ПАВ (находящихся на лечении), выздоравливающих и независимых от ПАВ, нами использовалась методика LSI. Сравнительный анализ психологических защит показал, что в целом для выборки мужчин, участвующих в эмпирическом исследовании, характерны высокий уровень регрессии, проекции, замещения и компенсации и низкий уровень таких механизмов защиты, как отрицание, интеллектуализация. Реактивное образование имеет среднее значение во всех группах. Достоверно ниже отрицание в группе выздоравливающих ($p \leq 0,02$). Достоверно выше уровень выраженности регрессии ($p \leq 0,00$) и замещения ($p \leq 0,00$) у выздоравливающих и зависимых от ПАВ. Особое внимание следует обратить на регрессию, которая у выздоравливающих достоверно выше, чем у зависимых и независимых от ПАВ. Регрессия развивается для сдерживания чувств неуверенности в себе и страха неудачи, связанных с проявлением инициативы. Регрессия предполагает возвращение к инфантильным паттернам поведения и удовлетворения.

На следующем этапе нами изучались копинг-стратегии у мужчин, зависимых от ПАВ (находящихся на лечении), выздоравливающих и независимых от ПАВ, с помощью Опросника оценки индивидуальной модели и стратегии преодолющего поведения С. Хобфолла. Во всех группах исследуемых наименее выражены ассертивные действия, про-социальные действия и активность, ниже средних значений и на уровне средних значений – вступление в социальный контакт и осторожные действия, что в совокупности может говорить о том, что преобладает малоэффективная стратегия преодоления. У зависимых в сравнении с выздоравливающими ярче выражены ассертивные действия ($p \leq 0,04$). В группе независимых выше уровень импульсивных действий, чем у зависимых ($p \leq 0,00$). В группе независимых преобладает активная стратегия преодолющего поведения в сравнении с выздоравливающими.

Следующий этап исследования был посвящен изучению ценностных ориентаций личности у мужчин, зависимых от ПАВ (находящихся на лечении), выздоравливающих и независимых от ПАВ. С этой целью нами использовался Опросник ценностных ориентаций личности Ш. Шварца. Мы составили иерархию ценностных ориентаций обследуемых мужчин. На первом месте у зависимых и независимых расположились традиции, власть и гедонизм. В группе выздоравлива-

ющих первые позиции занимают гедонизм, власть и традиции. Интересно, что во всех группах самостоятельность и достижения оказались на последних позициях. Лишь в группе выздоравливающих достижения как ценность поднялось на пятую позицию. Сравнительный анализ показал, что достоверные различия по ценностным ориентациям немногочисленны. Статистически значимо лишь различие по шкале «доброта», которая менее выражена в группе выздоравливающих, нежели в группах независимых и зависимых ($p \leq 0,02$).

С целью изучения волевого самоконтроля у мужчин, зависимых от ПАВ (находящихся на лечении), выздоравливающих и независимых от ПАВ, нами использовался опросник ВСК, разработанный А.Г. Зверковым и Е.В. Эйдманом. В результате исследования у мужчин, участвующих в обследовании, был обнаружен достаточно низкий балл по всем шкалам опросника ВСК, что может характеризовать мужчин как чувствительных, эмоционально неустойчивых, неуверенных в себе и ранимых. У таких людей невысокая рефлексивность. Общий фон активности, как правило, снижен. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений. Это может быть связано как с незрелостью, так и с выраженной утонченностью натуры, неподкрепленной способностью к самоконтролю. Вместе с тем у независимых чуть выше балл по всем шкалам опросника, что может свидетельствовать о более высоком уровне волевой саморегуляции. Достоверно значимые различия обнаружены в группах выздоравливающих и независимых по всем шкалам. Так, у независимых уровень волевого самоконтроля ($p \leq 0,00$), настойчивости ($p \leq 0,00$) и самообладания ($p \leq 0,00$) значительно выше, чем у выздоравливающих. У мужчин, зависимых от ПАВ (находящихся на лечении) и независимых от ПАВ, обнаружены достоверно значимые различия по шкале «настойчивость» ($p \leq 0,05$). У независимых мужчин уровень настойчивости значительно выше, чем у зависимых, т.е. независимых мужчин отличает сила намерения, их стремление к завершению начатого дела.

С целью изучения стрессоустойчивости у мужчин, зависимых от ПАВ (находящихся на лечении), выздоравливающих и независимых от ПАВ, нами использовался личностный опросник «Стрессоустойчивость-1». Результаты исследования показали, что для мужчин во всех исследуемых группах характерны низкий и ниже среднего уровни выраженности доверия, самооценки, удачи, контроля, вовлеченности, принятия риска, жизнестойкости, позитивной аффективности. У независимых от ПАВ уровень выраженности выше по всем шкалам. У выздоравливающих значительно ниже уровень контроля в отличие от зависимых и независимых ($p \leq 0,00$). Принятие риска у независимых значительно выше, чем у зависимых ($p \leq 0,02$). Достоверно значимые различия установлены по шкалам «самооценка» ($p \leq 0,04$), «контроль»

($p \leq 0,00$), «жизнестойкость» ($p \leq 0,03$) и «вовлеченность» ($p \leq 0,03$) в группах выздоравливающих и независимых. Данные по этим шкалам в группе выздоравливающих значительно ниже, чем в группе независимых.

При изучении способности к эмпатии было выявлено, что все показатели представлены в рамках среднестатистической нормы. Но наблюдаются более низкие показатели по шкале «эмпатическая забота» и высокие показатели по шкале «эмоциональный дистресс». У зависимых от ПАВ шкала дистресса значительно превышает норму, что может свидетельствовать о том, что зависимые от ПАВ в большей мере испытывают чувство дискомфорта и раздражительности в межличностном взаимодействии и пытаются избавиться от негативных чувств, связанных с переживаниями других людей. Самые высокие значения по шкале «эмоциональный дистресс» обнаружены у выздоравливающих мужчин, что отличает их от зависимых и независимых от ПАВ.

Таким образом, в результате сравнения выборки зависимых, выздоравливающих и независимых по выраженности механизмов психологических защит обнаружено, что зависимые и выздоравливающие в отличие от независимых показывают более высокие значения по шкале «замещение». У выздоравливающих по сравнению с зависимыми и независимыми более выражена регрессия. Уровень отрицания значительно ниже у выздоравливающих. Независимые от выздоравливающих отличаются более высоким уровнем выраженности интеллектуализации. Проведенный сравнительный анализ стратегий преодолевающего поведения показал, что использование ассертивных действий в стрессовых ситуациях чаще встречается у зависимых и независимых, чем у выздоравливающих. У независимых в сравнении с выздоравливающими выше уровень проявления импульсивных действий и активной стратегии преодоления. Результаты изучения волевого самоконтроля показали, что уровень выраженности настойчивости, волевого самоконтроля и самообладания значительно ниже у выздоравливающих по сравнению с независимыми. Кроме того, выявлено, что все показатели стрессоустойчивости также достоверно ниже у выздоравливающих мужчин в отличие от независимых. При изучении способности к эмпатии выявлены достоверно значимые различия по шкале «эмоциональный дистресс». У зависимых и выздоравливающих показатели по данной шкале значительно выше, чем у независимых.

Проведенный нами сравнительный анализ в группах зависимых и независимых от ПАВ продемонстрировал, что две группы мужчин различаются между собой. Группа зависимых от ПАВ мужчин имеет достоверное отличие от группы независимых от ПАВ по уровню выраженности: волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания, контроля, регрессии, проекции, замещения, эмоционального дистресса, импульсивной и активной стратегии преодолевающего поведения.

При этом существенную значимость в различии данных групп имеют личный дистресс ($p \leq 0,000$), импульсивная стратегия преодоления ($p \leq 0,000$), замещение ($p \leq 0,001$). У зависимых от ПАВ мужчин показатели по шкалам «эмоциональный дистресс» и «замещение» достоверно выше в сравнении с независимыми от ПАВ. А уровень импульсивных действий ярче выражен в группе независимых от ПАВ.

Полученные в ходе сравнительного анализа результаты представляются крайне важными и позволяют сформулировать некоторые рекомендации по реабилитации зависимых от ПАВ. Установлено, что даже после длительной реабилитации по программе «12 шагов» по своим индивидуально-психологическим особенностям выздоравливающие практически не приблизились к независимым от ПАВ. Стоит направить усилия на осознание зависимыми от ПАВ психологических защит и стратегий преодолевающего поведения с последующей возможной их коррекцией, на развитие коммуникативных навыков, эмпатической заботы и децентрации, на формирование способности ставить ближайшие достижимые цели и достигать их.

Литература

1. Брюн Е.А., Цветков А.В. Практическая психология зависимости. М.: Наука, 2014. 294 с.
2. Психология и лечение зависимого поведения / Пер. с англ. Р.Р. Муртазина; под ред. С. Даулинга. М.: Независимая фирма «Класс», 2007. 232 с.

Взаимосвязь агрессивности и суицидальных наклонностей в зрелом возрасте

*Лякина В.И.,
Лучшева Л.М.*

Зрелость – это пик развития человека: как организма, так и личности. Самый активный и продуктивный период жизни, когда уже есть опыт и понимание своих желаний, а также силы, чтобы задуманное осуществлять или сдаваться вовсе.

Поскольку по рейтингу стран с высоким уровнем суицида Россия занимает 15-ю строчку, проблема суицидальных наклонностей более чем актуальна. Проблема суицидальных наклонностей является актуальной как в научном, так и в теоретическом плане.

Исследования показали, что наибольшее число завершенных самоубийств совершается в период от 40 до 65 лет [4]. Количество самоубийств выше среди мужчин, типичными причинами являются ситуация развода, потеря близкого человека, увольнение с работы, финансовый кризис, смерть членов семьи, кризис зрелого возраста.

Взрослость, несмотря на кажущуюся устойчивость, такой же противоречивый период, как и другие. Человек, находящийся в периоде

зрелости, одновременно переживает и чувство стабильности, и смятение по поводу того, действительно ли он понял и реализовал настоящее предназначение своей жизни [3]. Данные переживания могут привести к самоедству, самокопанию, недовольству собой, агрессии.

В.П. Зинченко под агрессивностью (от лат. *aggressio* – нападать) понимает стабильную, устойчивую характеристику, свойство, отражающее осознаваемую или неосознаваемую предрасположенность личности к достаточно последовательному агрессивному поведению, целью которого является причинение объекту физического или психологического вреда [2].

Необходимо отметить тенденцию в отечественных работах по изучению данного феномена, проявляющуюся в изучении только отдельных аспектов агрессивности. Кроме этого, почти отсутствуют экспериментальные исследования о формировании агрессивного поведения в периоде зрелого возраста.

В ходе исследования нами было выдвинуто предположение о существовании взаимосвязи между агрессивностью и суицидальными наклонностями в зрелом возрасте, а именно, чем выше уровень агрессивности, тем выше выражены суицидальные наклонности.

В нашей работе применялись следующие методики: проективный тест «Ваши суицидальные наклонности» (З. Королева); «Диагностика состояния агрессии» (опросник Басса–Дарки); тест «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильина, П.А. Ковалева); методика выявления склонности к суицидальным реакциям (ср-45).

Проведенный анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что у респондентов агрессивность проявляется в пределах нормы у 85 % опрошенных (методика «Диагностика состояния агрессии» (опросник Басса–Дарки)) и 75 % респондентов (методика «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев)). По полученным результатам методики «Диагностика состояния агрессии» (опросник Басса–Дарки), можно сделать вывод, что наиболее частой проявляемой формой агрессии у опрошенных является подозрительность (35 %) и косвенная агрессия (35 %). Полученные результаты по методике «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) позволяют говорить о том, что наиболее преобладающим агрессивным поведением респондентов являются прямая вербальная (45 %) и косвенная физическая агрессия (40 %).

У большинства опрошенных респондентов (70 %) не выявлена тенденция к суицидальным наклонностям. Только у 30 % испытуемых суицидальная реакция может возникнуть на фоне долгой психической травматизации.

В методике выявления склонности к суицидальным реакциям (ср-45, П.И. Юнацкевич) было выявлено, что 50 % респондентов имеют низ-

кий уровень склонности к суицидальным реакциям, 45 % опрошенных имеют риск суицидальных реакций на уровне ниже среднего. У 5 % опрошенных уровень склонности к суицидальным реакциям на среднем уровне, «потенциал» склонности к суицидальным реакциям не отличается высокой устойчивостью.

С помощью коэффициента корреляции Пирсона проверялась гипотеза о взаимосвязи между агрессивностью и суицидальными наклонностями в зрелом возрасте, а именно, чем ниже уровень агрессивности, тем выше выражены суицидальные наклонности. Обнаружена сильная положительная взаимосвязь между агрессивным поведением (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) и суицидальными наклонностями (З. Королева) ($r=0,9$ при $p \leq 0,01$). Чем выше физическая прямая и косвенная агрессия, вербальная прямая и косвенная агрессия, тем выше у человека суицидальные наклонности, которые выражаются в предрасположенности субъекта к сознательному стремлению отказа от жизни. Выявлена положительная взаимосвязь между состоянием агрессии (опросник Басса-Дарки) и суицидальными наклонностями респондента (З. Королева) ($r=0,55$ при $p \leq 0,05$), это говорит о том, что чем больше проявляются у человека суицидальные наклонности, тем больше этот человек проявляет агрессивность.

Гипотеза в ходе эмпирического исследования подтвердилась. Можем сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между суицидальными наклонностями и агрессивностью в зрелом возрасте, а именно, чем выше суицидальные наклонности субъекта, тем выше уровень агрессивности.

Литература

1. *Ермолаев О.Ю.* Математическая статистика для психологов. М.: Флинта, 2003. 117 с.
2. *Зинченко Б.Г.* Психологический словарь. М.: Педагогика–Пресс, 1999. 16 с.
3. *Кулагина И.Ю.* Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие. М.: Академический проект, 2015. 201 с.
4. *Постовалова Л.И.* Сравнительно – возрастные исследования в суицидологии. М.: Эдева, 2014. 98 с.

Социальное познание в пожилом и старческом возрасте: специфика и предикторы

Мелехин А.И.

В пожилом и старческом возрасте происходят изменения в восприятии эмоциональной информации по лицу другого человека [4; 9; 10; 12]. Эти изменения рассматривают как один из симптомов социо-когнитивного дефицита [2; 3; 6; 8]. Состояние социо-когнитивных функций или социального познания выступает посредником между когнитивным и функциональным статусом пожилого человека (рис. 1) [5].



Рис. 1. Модель влияния социального познания на удовлетворенность качеством жизни

Является индикатором имеющегося потенциала к социальной адаптации, благополучному старению, независимо от уязвимостей и психопатологического диатеза [8]. Эффективная реабилитация после инсульта, тяжелой черепно-мозговой травмы зависит от восстановления социо-когнитивных способностей [10]. На рис. 2 показано, что в DSM-5 одним из диагностических компонентов для определения степени нейрокогнитивных расстройств, а также дифференциации их подтипов является оценка социального познания [6].

Изменения в социо-когнитивных способностях рассматривают как маркер лимбической реактивности при аффективном спектре расстройств, а также рисков развития поведенческих симптомов при болезни Альцгеймера и лобно-височной деменции [3]. Эти изменения выступают дополнительным диагностическим критерием эмоционально-поведенческих нарушений при ряде неврологических [6; 7; 9; 11] и психических расстройств [2; 7]. При изменениях в социо-когнитивных функциях у человека позднего возраста снижается чувствительность к предупреждающим знакам о возможных негативных рискованных

действиях, что увеличивает риски стать жертвой социальной эксплуатации, мошенников, совершить преступление [9]. Социо-когнитивный дефицит в позднем возрасте связан с высоким семейным стрессом; рисками социальной изоляции; трудностями установления терапевтического альянса «пациент-врач» [2; 6]. В основе изменений в социо-когнитивных способностях лежит полиморфность и полиэтиологичность [6]. В связи с этим **целью исследования** является выявление особенностей и предикторов распознавания, дифференциации эмоций и памяти на лица в пожилом и старческом возрасте.

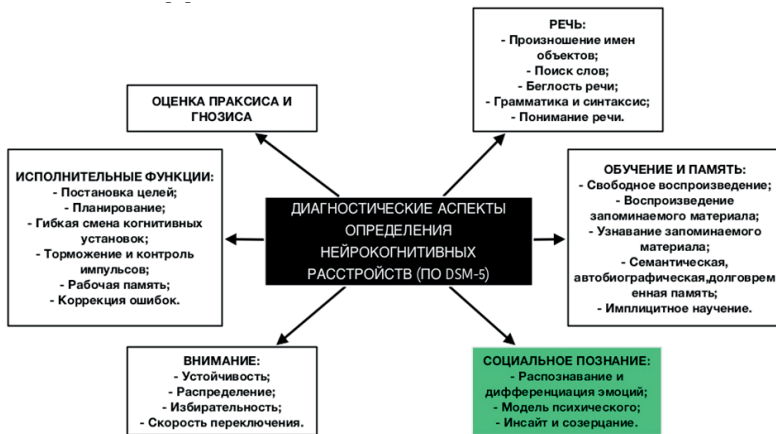


Рис. 2. Диагностика нейрокогнитивных расстройств в DSM-5

Участники исследования: три группы респондентов: 1) 55–60 лет – 120 человек (17 мужчин и 103 женщины, $M \pm SD_{age} = 56,6 \pm 1,8$); 2) 61–74 лет – 120 человек (13 мужчин и 107 женщин, $M \pm SD_{age} = 66,7 \pm 3,9$) и 3) 75–90 лет – 50 человек (11 мужчин и 39 женщин, $M \pm SD_{age} = 79,4 \pm 3,5$), проходивших комплексную гериатрическую оценку состояния здоровья в городских поликлиниках г. Москвы.

Методики исследования: тест «Память на лица с отсроченным и непосредственным воспроизведением» (Penn Facial Memory Test); тест распознавания простых положительных и отрицательных эмоций по лицевой экспрессии (Penn Emotion Recognition Task-40); тест дифференциации интенсивности эмоций по лицевой экспрессии (Penn Measured Emotion Discrimination Task).

Результаты:

- Память на лица. Больше трудностей в воспроизведении лиц по памяти наблюдаются у людей 75–90 лет в отличие от 55–60 лет и 61–74 лет. К симптомам нарушения памяти на лица в возрасте следует относить: 1) снижение объема запоминаемого материала при

непосредственном и отсроченном воспроизведении; 2) трудности в распознавании запоминаемого материала среди лиц-дистракторов с преобладанием большего времени при выборе правильного ответа; при распознавании лиц наблюдается увеличение ошибочных выборов; преобладает неопределенная оценка. Наблюдаются следующие компенсаторные феномены при воспроизведении лиц по памяти: смещение к своему возрасту; эффект другой расы при распознавании эмоций другого человека.

- Распознавание и дифференциация эмоций. В позднем возрасте наблюдаются эмоционально-специфические изменения в распознавании и дифференциации интенсивности эмоций по лицу другого человека в форме эмоциональной гетерогенности.
- Изменения во времени отклика. При распознавании и дифференциации интенсивности эмоций было отмечено, что в старческом возрасте по сравнению с группами респондентов 55–60 лет и 61–74 лет наблюдаются изменения во времени отклика в сторону его замедления.
- Феномен положительного перцептивного смещения. Эмоция радости была хорошо распознаваемой у респондентов 55–60 лет (8 правильных ответов из 8), 61–74 лет (7 правильных ответов из 8) и 75–90 лет (7 правильных ответов из 8), что говорит о гиперчувствительности к положительным эмоциям. Лучше дифференцируется интенсивность эмоции радости, чем печали. Наибольшие трудности наблюдаются при декодировании отрицательных простых эмоций: гнев, страх и печаль, что говорит о гипочувствительности к отрицательным эмоциям. Это согласовывается с теорией социо-эмоциональной селективности Л. Карстенсен [1]. Избегание негативных эмоций может быть связано с их когнитивной оценкой как несущих опасность, неопределенность. Следует учитывать специфику визуального сканирования эмоциональной информации, нейроанатомических и нейрохимических (истощение дофамино-серотонинергической системы) сдвигов в позднем возрасте [4; 7; 9]. Наблюдались трудности при определении эмоционально нейтральных лиц у респондентов 55–60 лет (6 правильных ответов из 8) и 75–90 лет (5 правильных ответов из 8).
- Феномен гендерного уклона. В группах 55–60 лет и 61–74 лет женские лица распознаются лучше, чем мужские, что подтверждает гипотезу об участии в декодировании эмоциональной информации схемы эмоций Н.С. Эбнера [12].
- Эффект высокого порога интенсивности эмоций. В группах пожилого возраста лучше распознаются эмоции при их высокой, чем низкой интенсивности экспрессии. Высокая интенсивность экспрессий способствует лучшему распознаванию страха, гнева и печали.

- Феномен ложной эмоциональной атрибуции. При распознавании экспрессии спокойного лица у респондентов трех возрастных групп наблюдались трудности в форме приписывания других эмоций. В большинстве случаев спокойному лицу приписывалась эмоция **печали**, в меньшей степени – **злости**. Наличие этого феномена может говорить о гиперментализации для мобилизации ресурсов с целью защиты себя от зловредных намерений других людей [2]. Приписывание печали нейтральному лицу символизирует оценку ситуации старения как потери, осознание конечности жизни и недостижимости целей. В конфликтных ситуациях люди позднего возраста чаще реагируют печалью, в меньшей степени гневом, в отличие от молодых людей. Единично в пожилом возрасте (55–60 лет и 61–74 лет) наблюдалось приписывание страха.

Гериатрический статус и эмоциональное восприятие. С помощью регрессионного анализа показано, что преморбидный когнитивный ресурс – уровень образования – влияет на распознавание эмоционального состояния по экспрессии лица в позднем возрасте. В пожилом возрасте (55–60 лет и 61–74 лет) состояния психосоциальных ресурсов (семейное положение и рабочий статус) выступают предикторами распознавания простых эмоций. Изменения в удовлетворенности качеством жизни, возрастной идентичности, наличие симптомов депрессии и субъективного чувства одиночества выступают предикторами, влияющими на способность понимать эмоциональные состояния по экспрессии лица другого человека. У респондентов 61–74 лет и 75–90 лет изменения в полиморбидном статусе и когнитивном функционировании выступают предикторами, влияющими на изменения в распознавании простых эмоций. Говоря про дифференциацию интенсивности эмоций по лицу показано, что преморбидный когнитивный ресурс – уровень образования, социальный ресурс – семейное положение влияют на дифференциацию интенсивности эмоций в позднем возрасте. В пожилом возрасте (55–60 лет и 61–74 лет) рабочий статус выступает предиктором, влияющим на способность к дифференциации эмоций. Изменения в удовлетворенности качеством жизни, наличие симптомов депрессии и субъективного чувства одиночества выступают предикторами, влияющими на способность дифференцировать эмоциональные состояния по экспрессии лица другого человека. У респондентов 61–74 лет и 75–90 лет изменения в полиморбидном и когнитивном статусе выступают предикторами, влияющими на изменения в дифференциации простых эмоций.

Литература

1. Carstensen L.L., Isaacowitz D.M., Charles S.T. Taking time seriously. A theory of socioemotional selectivity // *Am Psychol*. 1999. Vol. 54. № 3. P. 165–181.
2. Dejko K. Examining mentalizing ability in the process of psychiatric and psychotherapeutic diagnosis // *Psychiatr Pol*. 2015. Vol. 49. № 3. P. 575–584.

3. *Dickerson B.C.* Dysfunction of social cognition and behavior // *Behavioral Neurology and Neuropsychiatry*. 2015. Vol. 21. № 3. P. 660–677.
4. *Fölster M., Hess U., Werheid K.* Facial age affects emotional expression decoding [Электронный ресурс] // *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. № 30. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3912746/pdf/fpsyg-05-00030.pdf> (дата обращения: 28.10.2018) <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00030>
5. *Green M.F., Horan W.P., Lee J.* Social cognition in schizophrenia // *Nat Rev Neurosci*. 2015. Vol. 16. № 10. P. 620–631.
6. *Henry J.D., von Hippel W., Molenberghs P.* Clinical assessment of social cognitive function in neurological disorders // *Nat Rev Neurol*. 2016. Vol. 12. № 1. P. 28–39.
7. *Langenecker S.A., Bieliauskas L.A., Rapport L.J.* Face emotion perception and executive functioning deficits in depression // *J Clin Exp Neuropsychol*. 2005. Vol. 27. № 3. P. 320–33.
8. *Moran J.M., Jolly E., Mitchell J.P.* Social-cognitive deficits in normal aging // *J Neurosci*. 2012. Vol. 32. № 16. P. 5553–5561.
9. *Natelson Love M., Ruff G., Geldmacher D.* Social Cognition in Older Adults: A Review of Neuropsychology, Neurobiology, and Functional Connectivity // *Medical & Clinical Reviews* 2015. Vol. 1. № 1. P. 1–8.
10. *Njomboro P.* Social Cognition Deficits: Current Position and Future Directions for Neuropsychological Interventions in Cerebrovascular Disease [Электронный ресурс] // *Behavioural Neurology*. 2017. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5512037/> (дата обращения: 18.03.2018).
11. *Shany-Ur T., Rankin K.P.* Personality and Social Cognition in Neurodegenerative Disease [Электронный ресурс] // *Current Opinion in Neurology*. 2011. Vol. 24. № 6. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3808271/pdf/nihms499194.pdf> (дата обращения: 28.10.2018)
12. *Ebner N.C., Fischer H.* Emotion and aging: evidence from brain and behavior [Электронный ресурс] // *Frontiers in Psychology*. 2014 № 5. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4158975/pdf/fpsyg-05-00996.pdf> (дата обращения: 28.10.2018)

«Кризис середины жизни» как нормативный период онтогенеза

Минакова С.С.

На данный момент понятие «кризис» с психологической точки зрения интерпретируется как эмоциональное состояние, характеризующееся невозможностью реализации человеком своих потребностей и мотивов.

Таковыми психологами, как Б.С. Братусь, В.Ф. Моргун, В.И. Слободчиков, отмечено, что описать критические точки периода жизни взрослого человека намного сложнее, чем периода детства [1]. Это связано с тем, что развитие в зрелом возрасте практически не зависит от самой цифры возраста, а обуславливается жизненным опытом, сферой деятельности

человека, его установками и т.п. Однако кризисы взрослой жизни имеют ряд характеристик и особенностей, которые можно выделить. Возрастные кризисы наиболее осознанны и протекают скрытно; возникают редко и с длинным разрывом; обусловлены социальным и психологическим возрастом личности и его физиологическими признаками.

Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев выделяют следующие кризисы взрослости: «кризис молодости» (30 лет), «кризис середины жизни» (40 лет), «пенсионный кризис» (55–60 лет) и «кризис смерти» [2].

Кризис середины жизни расценивается как неотъемлемый и закономерный этап развития здорового взрослого человека. Кризис среднего возраста дает осмыслить непрерывность процессов развития; личность самоактуализируется и сохраняет тождественность в условиях социальных изменений. Как и кризис самоопределения, кризис середины жизни относится в большей степени к феномену развития, чем к патологическому феномену.

В среднем возрасте человек пытается понять меняющиеся требования к нему как к родителю, сотруднику, супругу. Индивид, переживающий данный кризис, сталкивается с физиологическими, психологическими и социокультурными проблемами: осознание того, что половина жизни пройдена, роли в профессиональном и семейном статусах меняются, физические силы и привлекательность убывают, появляются расхождения между мечтами, целями и реальностью, подвигающиеся рефлексии. Все это приходится, согласно американскому психологу А. Levinson, на возраст 40–45 лет.

Исследование О.В. Белановской и Ю.В. Строгая кризиса середины жизни в работе «Проблема кризисов зрелого возраста» было направлено на изучение особенностей его протекания у мужчин и женщин [3]. Из 445 человек от 35 до 45 лет с помощью методики «Симптомы нормативного кризиса» были отобраны респонденты, имеющие явные проявления переживания кризиса, и из них исключены те, кто переживают невротические или травматические кризисы. 71 % респондентов находились в кризисе середины жизни, проявляющемся в неудовлетворенности своей жизнью, пониженном эмоциональном состоянии, потере смысла деятельности.

В мужской половине 74 % респондентов открыто обозначили свое состояние как кризисное, в женской – 68 %. Это говорит о том, что кризис середины жизни – объективно существующий феномен.

Для определения особенностей содержания кризиса у тех и у других была использована методика «Кризисы развития» Л.Г. Петрявской. Представилось возможным продиагностировать причины кризиса у женщин: взволнованность состоянием близких, уход из семьи детей, неудовлетворенность семейными отношениями; у мужчин: проблемы со здоровьем, неудовлетворенность карьерными достиже-

ниями, социально-экономическое неустройство. Критический момент у тех и у других характеризовался общими проявлениями: снижение позитивного восприятия жизни, эмоциональная неустойчивость, отсутствие самоуважения, принижение собственных успехов, нарушение уровня психического здоровья и т.п.

Таким образом, кризис середины жизни можно рассматривать как нормативный период развития человека, свойственный большинству взрослых в возрасте 40–45 лет, характеризующийся общими признаками протекания: ощущением безысходности, потерей смысла жизни и деятельности, горечью жизненных потерь и неудач, утратой самоуважения.

Литература

1. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Проблема возраста. М.: Педагогика, 1984.
3. *Строгая Ю.В., Белановская О.В.* Проблема кризисов зрелого возраста // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014. № 4.

Взаимосвязь самоконтроля и жизнестойкости взрослых с инвалидностью с разным уровнем самостоятельности

Морозова М.И.

В современном обществе люди с инвалидностью стремятся реализовать себя так же, как и условно здоровые. Именно в настоящее время с развитием интернета и дистанционных технологий, идей инклюзии для этого появились возможности. Люди с инвалидностью наравне с условно здоровыми стремятся получить образование, работать, создать семью. По результатам исследования Э. Майковой [2], проведенного в 2010 году, автономность как личностная позиция самоподтверждается через такие личностные качества, как самодетерминация, саморегуляция, самоактуализация, ответственность, воля, рефлексивность. Через ряд подобных терминов происходит обозначение развития человека, проявляющего активность и независимость в собственной жизни. Если рассматривать человека с инвалидностью, стремящегося к самореализации, то можно выделить базовые характеристики этого процесса: самоактивация, самоконтроль, жизнестойкость, самостоятельность и др.

Д.А. Леонтьев вводит понятие «личностный потенциал», которое охватывает собой такие феномены, как «личностная автономия» и «самодетерминация». Одной из обязательных составляющих самодетерминации любой системы, в том числе и человека как образца в высшей степени сложной системы, является самоконтроль.

Философские аспекты самостоятельности, лежащие в теоретической основе понимания ее сущности и структуры, определены в работах А.И. Савенкова, В.С. Чебровской, К.А. Абульхановой-Славской, Э. Фромма, В. Франкла, Р. Мэя и др.

Процесс самореализации людей с инвалидностью отягощен специфическими условиями их жизнедеятельности, связанными с определенными ограниченными возможностями их здоровья. Поэтому в нашем исследовании мы рассматриваем такое качество, как жизнестойкость. Жизнестойкость, по определению Мадди и Кошаба – это особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменения, происходящие с личностью, в ее возможности. Д.А. Леонтьев подчеркивает, что термин «жизнестойкость» используется в контексте проблематики совладания со стрессом и показывает наличие аттитудов, мотивирующих человека преобразовывать стрессогенные жизненные события.

Изучение проблемы самоактивации личности с инвалидностью – относительно новое направление в отечественной психологии. Самоактивация личности, по определению М.А. Одинцовой [3] – это «личностный ресурс, базирующийся на: 1) самостоятельности при решении жизненно важных задач (автономия, независимость, свобода выбора, самоорганизация и т.п.); 2) психологической активности (жажда деятельности, инициативность, стремление к достижению целей, интерес к жизни и т.п.); 3) физической активации как стремлении к сохранению оптимального функционального и эмоционального состояний».

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ литературы по вопросам самореализации людей с инвалидностью показал, что исследование в этой области на данный момент немного. В 2018 году было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 60 взрослых человек (34 – без инвалидности, 26 – с инвалидностью) в возрасте от 23 до 45 лет. В исследовании были использованы методики: методика самоактивации (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова, 2018), опросник самоконтроля (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Д.Д. Сучков, Т.Ю. Иванова, О.А. Сычев, В.В. Бобров, 2016), тест жизнестойкости (Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова, 2013), проективная методика «Траектория» (Д.А. Леонтьев, А.Е. Миюзова, 2016).

Результаты исследования показали, что нет значимых различий в самоактивации ($p=0,293$), самоконтроле ($p=0,794$), жизнестойкости ($p=0,202$) и самостоятельности ($p=0,181$) между взрослыми с инвалидностью и без инвалидности. Обнаружено различие по шкале физической активации ($p=0,053$), что подтверждается ранее проведенными исследованиями Б.Б. Айсмонтаса, М.А. Одинцовой, 2018 [1]. Это дало нам основание для проведения кластерного анализа методом k -средних по всей выборке. Были выделены три группы с разным уровнем самостоятельности. В первую группу вошло 15 человек с низким

уровнем самостоятельности, во вторую – 21 участник исследования со средним уровнем самостоятельности; в третью – 24 человека с высоким уровнем самостоятельности.

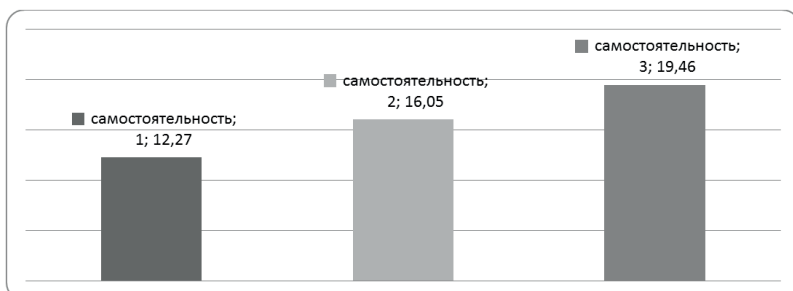


Рис. 1. Уровень самостоятельности в разных группах взрослых

Далее был проведен анализ различий между выделенными группами по всем исследуемым характеристикам. Было обнаружено, что группы значимо различаются между собой по характеристикам жизнестойкости ($p=0,000$), самоконтроля ($p=0,000$), самоактивации ($p=0,000$).

Попарное сравнение групп выявило следующее: люди с низким уровнем самостоятельности проявляют значимо более низкий уровень самоконтроля, жизнестойкости, психологической и физической активности ($p=0,000$). При этом лица со средним и высоким уровнем самостоятельности более схожи друг с другом по уровню самоконтроля, но значимо различаются по уровню жизнестойкости и самоактивации ($p=0,000$). Исходя из этого, можно сделать вывод, что такие качества, как жизнестойкость и самоактивация, связаны с высоким уровнем самостоятельности личности. Вероятно, высокий уровень самостоятельности человека связан с наличием достаточных личностных ресурсов, таких как самоактивация, и готовностью преобразовывать стрессогенные жизненные события.

Люди с более низким уровнем самостоятельности чаще всего (Хи-квадрат 16,364 при $p=0,000$) представляют траекторию своей жизни таким образом:



Рис. 2. Символическое изображение хода жизни по методике «Траектория»

Данный вариант представления такой траектории жизни может означать, что взрослые с низким уровнем самостоятельности обращают внимание на подъемы и падения по ходу жизни, но не видят дальнейшего развития. Акцентируясь на сиюминутных проблемах и удачах, они недостаточно контролируют происходящие с ними события и не преобразовывают их в свои потенциальные возможности.

Взаимосвязь исследуемых характеристик у людей с разным уровнем самостоятельности анализировалась с помощью критерия Спирмена. Полученные данные представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1

**Взаимосвязь самоконтроля и жизнестойкости
у взрослых с низким и высоким уровнем самостоятельности**

Группа взрослых с низким уровнем самостоятельности	Самостоятельность	Самоактивация	Группа взрослых с высоким уровнем самостоятельности	Физическая активация	Самоактивация
Самоконтроль	,407	,414	-	-	-
Вовлеченность	-,378	-,439	Вовлеченность	0,519	0,402
Контроль	-,292	-,452	Контроль	0,339	0,424
Жизнестойкость	-,252	-,424	Жизнестойкость	0,503	0,472

Таблица 2

**Взаимосвязь самоконтроля и жизнестойкости
у взрослых со средним уровнем самостоятельности**

	Психологическая активация	Самостоятельность	Физическая активация	Самоактивация
Самоконтроль	-,062	,215	-,152	-,006
Вовлеченность	-,040	-,125	,284	,082
Контроль	,130	-,273	,189	,032
Принятие риска	,273	,132	,265	,378
Жизнестойкость	,147	-,175	,374	,208

Как видим:

- у взрослых с низким уровнем самостоятельности существует положительная корреляция между самоактивацией и самоконтролем; отрицательная корреляция между самоактивацией и вовлеченностью, контролем, жизнестойкостью. Чем выше самоактивация взрослых с низким уровнем самостоятельности, тем ниже их жизнестойкость. Самоактивация и самостоятельность этой группы взрослых повышается с усилением самоконтроля как умения регу-

лировать свои импульсивные реакции при столкновении с трудными жизненными ситуациями;

2. у взрослых с высоким уровнем самостоятельности существует положительная связь между самоактивацией и вовлеченностью, контролем, жизнестойкостью; средняя положительная корреляция между физической активацией и вовлеченностью, жизнестойкостью. Самоактивация и физическая активация данной группы взрослых повышается с повышением их жизнестойкости;
3. у взрослых со средним уровнем самостоятельности корреляций между исследуемыми характеристиками не выявлено. Возможно, их самостоятельность зависит от других личностных ресурсов, что требует дальнейших исследований в этом направлении.

Полученные данные позволяют предположить, что взрослые с низким уровнем самостоятельности не склонны к самоактивации в целом, но при этом у них развит самоконтроль. Взрослые со средним уровнем самостоятельности, вероятно, обладают разнообразным паттерном личностных характеристик, позволяющих им справляться с жизненными ситуациями, который сложно определить в рамках данного исследования. У взрослых с высоким уровнем самостоятельности высоко развиты физическая активация (стремление к сохранению оптимального функционального и эмоционального состояний) и вовлеченность как фактор жизнестойкости.

Таким образом, проведенное исследование позволило заключить:

1. Значимых различий в самоактивации, самоконтроле, жизнестойкости и самостоятельности между взрослыми с инвалидностью и без инвалидности не обнаружено. Исключением является физическая активация в силу реальных физических ограничений по здоровью у взрослых с инвалидностью.
2. У взрослых с низким уровнем самостоятельности менее выражен самоконтроль, жизнестойкость, психологическая и физическая активация. Вместе с тем самоактивация и самостоятельность этой группы взрослых повышаются с усилением самоконтроля как умения регулировать свои импульсивные реакции при столкновении с трудными жизненными ситуациями. Взрослые с низким уровнем самостоятельности обращают внимание на подъемы и падения по ходу жизни, но не видят дальнейшего развития. Акцентируясь на сиюминутных проблемах и удачах, они не достаточно контролируют происходящие с ними события, им сложнее преобразовывать их в свои потенциальные возможности.
3. Самоактивация взрослых со средним уровнем самостоятельности зависит от других личностных ресурсов, что требует дальнейших исследований в этом направлении.

4. У взрослых с высоким уровнем самостоятельности высоко развиты физическая активация (стремление к сохранению оптимального функционального и эмоционального состояний) и вовлеченность как фактор жизнестойкости.

Как видим, жизнестойкость и самоактивация связаны с высоким уровнем самостоятельности личности.

Литература

1. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 29–41.
2. *Майкова Э.* Автономия как личностная ценность // Власть. 2012. № 11.
3. *Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* Разработка методики самоактивации личности // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 58.

Освоение родительской позиции матерью на протяжении первого года жизни ребенка

Набокова Е.С.

В настоящее время имеется немало исследований, в которых анализируются различные аспекты влияния семьи на ребенка. Нормальное развитие ребенка и формирование успешно действующих защитных механизмов возможно лишь при хорошем приспособлении к социальной среде. Родившийся ребенок, почти не обладая никакой самостоятельностью, в то же время является частью диады. Другая часть диады – мать, основное условие жизнедеятельности ребенка и его развития. Мать формирует его как будущую личность, способную противостоять изменениям среды и бороться со стрессами. В этом основополагающую роль играет привязанность или чувство любви, возникающее между младенцем и его матерью. Сформировавшаяся эмоциональная связь между матерью и ребенком побуждает его искать у родительницы защиты при любом проявлении опасности, осваивать под ее руководством все необходимые навыки, без которых у него не разовьется необходимое для жизни чувство безопасности и уверенности в своих возможностях.

Младенца можно рассматривать как максимально социальное существо, поскольку с момента рождения его жизнь включена в общее бытие с другими людьми. Его отношения с миром напрямую зависят от близких взрослых. Психологическое отделение от взрослого происходит в более поздние периоды.

Первое полугодие жизни является периодом непосредственно-эмоционального или ситуативно-личностного общения младенца со взрослым.

Во втором полугодии меняются отношения ребенка со взрослыми. Во-первых, младенец начинает по-разному реагировать на отрицательные и положительные воздействия взрослого. Во-вторых, дети демонстрируют качественно различные отношения к близким и посторонним взрослым: по отношению к близким взрослым устанавливаются и ярко проявляются аффективно-личностные связи; к посторонним взрослым ребенок испытывает недоверие и страх. И, в-третьих, отношение к взрослому определяется удовлетворением потребности ребенка в практическом сотрудничестве.

В родительском сознании существует представление о сложностях первого года жизни ребенка. Это проблемы кормления, бессонных ночей, «беспричинного» плача – все это нужно просто пережить, перетерпеть. Именно в силу данной установки и недостаточного знания особенностей детского развития у родителей младенцев не возникает мысли о том, что имеющиеся у них трудности выходят за рамки нормативных. Посещение консультации родителями младенца – событие исключительное, и остается только надеяться, что в результате усиливающейся в настоящее время работы психологов с будущими родителями ситуация может измениться. Профилактическая просветительская работа помогает направить внимание на те стороны психического развития ребенка, которые в дальнейшем будут определять его успешность, дает необходимые средства контроля. Пока же работа с будущими родителями не заняла полноценного места в консультативной практике, проблемы развития младенца редко решаются с помощью психолога-консультанта. В результате психолог встречается не столько с самой проблемой, сколько с ее отсроченными последствиями. Так, проблемы, с которыми приходят в консультацию родители двух-четырёхлетних детей часто являются отголоском особенностей развития ребенка в младенчестве.

Одной из первых проблем, с которыми приходится сталкиваться родителям, является налаживание гармоничного взаимодействия. С первых дней жизни ребенка взрослый стремится к установлению контакта с ним, организации нового ритма. Эти усилия уже в первые месяцы родительства могут оказаться неэффективными из-за неадекватного представления родителей об уровне возможностей новорожденного ребенка. Недооценивают родители и изначальной беспомощности ребенка. Его жизнь и связь с миром осуществляется опосредовано, через взрослого. Ни одна потребность не может быть удовлетворена самостоятельно. Непонимание родителями уровня возможностей ребенка подталкивает их к ложным интерпретациям его поведения, заставляет видеть в нем проявление злой воли, что пагубно сказывается на формировании отношения к ребенку.

В период ожидания ребенка происходит актуализация опыта отношений со своими родителями. Нередки случаи, связанные с осозна-

нием того, что освоение родительской роли строится во внутреннем диалоге со своими родителями в стремлении разрешить нерешенные в той сфере отношений проблемы. Опасения родителей не являются беспочвенными. Нерешенные в детстве проблемы порождают новые проблемы, но уже в другой плоскости отношений – отношений со своим собственным ребенком.

Принятие материнской роли – подходящий повод для того, чтобы предпринять попытку решения проблем на новом уровне, с позиции взрослого человека.

Понятие «родительство» является фундаментальной категорией социально-психологического знания, раскрывающего сущность поведения человека в обществе. Оно возникает в тесной связи с выделением детского периода развития, определяемого как начальный период онтогенеза, основным содержанием которого является подготовка к взрослой самостоятельной жизни в обществе. Неспособность к самостоятельному существованию, отсутствие врожденных форм поведения, предполагает выживание и развитие ребенка только при условии заботы со стороны взрослого человека. Родитель – тот человек, который обеспечивает ребенку возможность существования и развития до того времени, когда он сможет войти в жизнь человеческого сообщества на правах равного, взрослого человека. Так возникает родительство, активное изучение которого в настоящее время обусловлено в первую очередь той значительной ролью, которую оно играет в становлении ребенка.

Женщины, отличающиеся высоким уровнем социальной зрелости, обладающие качествами, обеспечивающими гармонию в сфере близких отношений, демонстрируют высокую готовность к принятию социальной позиции родителя. Успешное становление внутренней позиции родителя значимо связано с высоким уровнем социальной зрелости женщины. Такие характеристики межличностных отношений, как эмпатия и толерантность, позитивное отношение женщины, вносят существенный вклад в успешность освоения родительской позиции. Высокий уровень чувствительности и понимания причин поведения своего ребенка позволяет матери успешно прогнозировать развитие ситуации, что снижает неопределенность; низкая коммуникативная нетерпимость позволяет принимать несостоятельность ребенка, порождающую зависимость позиции родителя. Высокие значения уверенности в себе и представление о позитивном отношении окружающих помогают женщине спокойно и уверенно осваивать новую позицию.

Рассмотрение содержания психологической готовности взрослого человека к родительству позволяет говорить о ней как о комплексном психологическом образовании, имеющем сложную структуру.

Готовность к родительству рассматривается как готовность к осуществлению «помогающего поведения», обусловленная наличием пред-

ставлений о содержании родительской деятельности (операционно-техническая составляющая) и особым состоянием мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы личности будущего родителя, при котором ценности, связанные с ребенком, не будут конкурировать с базовыми личностными ценностями (смысловая составляющая) [2].

Основной родительской функцией является уход за ребенком. Поскольку человеческое дитя является самым беспомощным существом, оно не может самостоятельно удовлетворить ни одну из своих потребностей, на родителя возлагаются обязанности, связанные с их удовлетворением.

Дальнейшее раскрытие содержания родительской позиции мы находим в еще одной социологической категории – социальная роль, через которую и происходит реализация предписанных позицией требований. Социальная роль, понимаемая как функция, образец поведения, ожидаемый от каждого человека, занимающего данную позицию, никак не зависят от воли и сознания отдельного человека: их субъектом и творцом является не индивид, а общество. Социальная роль, таким образом, – это и вид социальной деятельности, и способ поведения личности в соответствии с общественным предназначением группы, к которой принадлежит человек, и с тем, чего от него ожидают.

Вхождение в родительство как период жизни, отправной точкой которого становится жизненное событие – рождение ребенка, учитывая значительную протяженность родительства как периода жизни и его неоднородность, предлагается несколько сузить поле рассмотрения проблемы, сосредоточив внимание на начальном этапе родительства – этапе освоения новой социальной роли, нового вида деятельности и новой системы отношений, связанной с необходимостью осуществления родительских функций.

Теоретическим основанием выделения периода вхождения в родительство в качестве элемента жизненного пути человека служит получающий все большее распространение субъектный подход, в рамках которого возможность выделения периодов в жизни человека рассматривается в связи с наступлением события. События имеют прямое отношение к личностному выбору человека, в связи с чем содержат в себе высокий потенциал для развития его личности.

Специфика периода вхождения в родительство определяется существенной перестройкой системы социальных отношений взрослого, в первую очередь, семейной системы. Отношения между супругами реализуются теперь в двух планах: в плане собственных супружеских отношений – как отношения между мужем и женой; и в плане родительских отношений – как отношения между отцом и матерью, воспитывающими ребенка. Перестройку супружеских отношений дополняет перестройка отношений между прародителями и супругами–родителями ребенка на основе признания их нового возрастного и ролевого статуса [1].

Проблемы принятия родительской позиции. В силу глобальности социальных перестроек данный период появления ребенка в семье называют кризисным. Однако не все исследователи единодушны во мнении относительно кризисного характера изменений. Большинство супружеских пар сообщают, что они испытывают лишь незначительные трудности в приспособлении к новой ситуации.

Исследователи склоняются к тому, чтобы говорить о кризисе перехода к новой семейной структуре в связи с разной степенью готовности семьи к этим изменениям. Также обсуждаются проблемы реализации родительской сферы деятельности в связи с ее отсутствием. В социологической и психологической литературе обсуждается тенденция сдвига сроков рождения первого ребенка к более зрелым возрастам: родительство все чаще становится «поздним» в связи с признанием приоритетов карьерного развития или устойчивой гедонистической направленностью личности. Все чаще состоявшиеся родители передают свои функции в руки помощников, возрождается уже было забытая традиция приглашения няни для ребенка. Крайним вариантом избегания материнской роли является осознанный отказ от ребенка или, собственно, родительства. Неприятие родительской позиции на неосознанном уровне, по мнению многих исследователей, может стать причиной соматических осложнений процесса гестации. Острота рассматриваемой проблемы делает актуальным выявление содержания психологической готовности к освоению родительской позиции.

Выделяют в родительской позиции два структурных компонента – личностное и предметное, определяющих своеобразие и внутреннюю конфликтность родительского отношения к ребенку, отражающих ее двойственность. Личностное начало выражено в безусловной любви родителей к ребенку и глубинной привязанности. Предметное задает объективное оценочное отношение взрослого к ребенку, направленное на формирование социально ценных качеств и свойств его личности. Оценочное отношение обусловлено ответственностью, которую несет родитель за будущее благополучие своего ребенка и его развитие.

Итак, родительская позиция характеризуется эмоциональным отношением к ребенку в терминах приема–отвержение, особенностями родительского образа ребенка (когнитивное видение), определенным стилем общения с ребенком, где важной составляющей является структурирование позиций как равноправных или как позиций доминирования–подчинения, дисциплиной как родительских требований, ценностями родительского воспитания, степени устойчивости (стабильности) или противоречивости (непоследовательности) родительского отношения [1; 2].

Положительное родительское отношение определяют:

- относительная непрерывность, стабильность родительского отношения во времени;

- изменение родительского отношения с возрастом ребенка, учитывая специфику его психологического возраста (Е.О. Смирнова). Очевидно, что при анализе родительского отношения к ребенку необходимо учитывать, насколько оно адекватно возрасту ребенка, задачам его развития и возрастно–психологическим особенностям;
- уравнищенность в родительском отношении двух противоположных тенденций: тенденции к установлению максимальной близости с ребенком с целью защитить, обеспечить безопасность и заботу и тенденции к оказанию ребенку автономии и самостоятельности в решении возникающих проблем [3].

Система родительских представлений, включающих глобальный и дифференцированный образ ребенка, определяется следующими факторами. В различных культурах представления о возрастно–психологических особенностях ребенка неодинаковы. Например, североамериканские матери проявляют более высокие ожидания относительно поведения детей и, соответственно, предъявляют более высокие требования к ребенку, чем в Японии, где в школе ему разрешается практически все, или в европейской культуре, где требования к поведению, достижениям и компетентности ребенка предъявляются значительно раньше. Во-вторых, особенности когнитивного образа ребенка определяются позицией, которую занимает отец в отношении к ребенку. Авторитарные мамы преувеличивают в своем образе реальные возможности ребенка, поэтому они больше нуждаются от детей и меньше им помогают, чем матери, реализующие демократический стиль общения.

Принимая эту роль под давлением культуры, большинство пар осознают, что роль родителя отмене не подлежит. В отличие от супружеских отношений, человек чаще всего продолжает исполнять роль и обязанности родителя даже тогда, когда обстоятельства его жизни меняются.

Литература

1. *Захарова Е.И., Строгалина А.И.* Особенности принятия родительской позиции // Психологическая диагностика. 2005. № 4. С. 58–71.
2. *Захарова Е.И.* Развитие личности в ходе освоения родительской позиции // Культурно-историческая психология. Москва. 2008. № 2. С. 24–28.
3. *Смирнова Е.О., Быкова М.В.* Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 3–14.

Особенности самоактуализации женщин на разных этапах взрослости

*Нестеркина О.В.,
Гурова Е.В.*

Основным показателем зрелой личности выступает потребность в саморазвитии через творчество и максимальную реализацию талантов и способностей. Будучи наиболее активным членом социальной жизни, способным осознавать и принимать ответственность за свои действия, человек зрелого возраста самоактуализируется благодаря своему непосредственному вкладу в общественную жизнь, тем самым испытывая на себе влияние общества, но в то же время и изменяя его.

Мужчины и женщины одинаково склонны к самоактуализации. Хотя социальные нормы, в большей степени поддерживая мужчин, облегчают их путь к самоактуализированной личности. В то же время женщины в большей степени способны сопереживать, испытывая эмоциональный отклик, что подталкивает их искать возможность самоактуализации в семье и личных отношениях [2]. Для женщин важны потребности в привязанности и близости. Вместе с тем развитие общества влечет за собой изменение в компонентах самоактуализации современной женщины. Она уже ищет применение своих способностей не только в семье, но и в профессиональной сфере. Социальная ситуация развития современных женщин ставит их перед необходимостью карьерного роста в ущерб реализации материнских функций. Но на разных этапах жизни меняются ценности, жизненные приоритеты, одни роли и грани личности женщины имеют более важное значение, а другие отходят на второй план. Время идет, женщина меняется, и вот уже главное место в ее жизни занимает что-то иное.

В науке имеются исследования специфики самоактуализации у женщин в контексте ее семейного положения, профессиональной занятости, образования и т.д. [3]. Но вместе с тем эти исследования не дают ответа на вопрос, есть ли различия в характере самоактуализации у женщин на начальном этапе своего взросления и во второй половине взрослости? Приступая к исследованию, мы предположили, что такие отличия должны быть.

Выборку исследования составили 50 женщин, находящихся на разных этапах взрослости, из них 39 – на первом этапе взрослости (21–35 лет), 11 – на втором этапе взрослости (36–55 лет) согласно возрастной периодизации, принятой Международным симпозиумом по возрастной физиологии. В дальнейшем мы будем их называть молодые и зрелые женщины.

Для проверки выдвинутой гипотезы использовался модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ

(А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина), представляющий собой последнюю русскоязычную адаптацию методики Э. Шострома.

Результаты исследования уровня самоактуализации у женщин на разных этапах взрослости представлены в таблице 1.

Таблица 1

Среднее значение и значимость различий в компонентах самоактуализации у женщин на разных этапах взрослости

	Среднее значение		U эмп	Значимость Р
	первый этап взрослости (21–35 лет)	второй этап взрослости (36–55 лет)		
Общий показатель самоактуализации	56,82	64,36	114,50	0,019*
Ориентация во времени	9,58	10,64	172,50	0,317
Ценности	10,44	10,73	195,00	0,644
Взгляд на природу человека	6,77	9,41	91,00	0,003**
Потребность в познании	8,27	8,18	209,00	0,895
Креативность	9,90	10,73	151,50	0,133
Автономность	8,26	7,18	161,50	0,211
Спонтанность	7,56	8,82	167,00	0,262
Самопонимание	8,15	8,32	207,00	0,858
Аутосимпатия	7,90	8,64	189,00	0,548
Контактность	7,46	9,00	135,50	0,060
Гибкость в общении	7,88	9,82	123,00	0,028*

*Примечания. * различия значимы на уровне $p < 0,05$;*

*** различия значимы на уровне $p < 0,01$.*

Полученные данные свидетельствуют о том, что в целом по выборкам значение показателей различных компонентов самоактуализации варьируется в пределах среднестатистической нормы. Анализ общего уровня стремления к самоактуализации и ее отдельных характеристик показывает, что у женщин на первом этапе взрослости выше показатель в области потребности в познании ($M=8,27$), чем у женщин в более зрелом возрасте ($M=8,18$). На начальном этапе взросления у женщин более выражена жажда нового, они более открыты новым впечатлениям. Они интересуются новинками в сфере своих увлечений и интересов, стараются следить за новостями литературы и искусства. Прилагают усилия для познания нового и получают от этого удовольствие. Усилия, затра-

ченные на познание чего-то нового, стоят того, т.к. доставляют удовольствие. Они разделяют мнение о том, что человек должен учиться всю жизнь и заниматься тем, что ему интересно.

Также на первом этапе взрослости у женщин выявлен более высокий показатель в области автономии ($M=8,26$). У женщин на втором этапе взрослости этот показатель составил 7,18 баллов. Молодые женщины в большей степени стремятся к внутренней свободе, они более независимы в отношениях, открыто обозначают свою позицию, менее самокритичны и в меньшей степени ориентируются на мнения других людей. Делают то, что считают нужным и не боятся быть «белой вороной».

Все остальные показатели самоактуализации у женщин на втором этапе взрослости выражены в большей степени, чем у молодых женщин. Так, среднее значение общего показателя самоактуализации у женщин второй половины взрослости составило 64,36 балла, в то время как у молодых женщин этот показатель – 56,82 балла. Зрелые женщины обладают большей способностью жить настоящим, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. У них выше показатель по шкале ценности (10,73/10,44). Зрелые женщины в большей степени разделяют ценности самоактуализирующейся личности. В области человеческих отношений (шкала «Взгляд на природу человека») они проявляют большую искренность и доброжелательность (9,41/6,77), у них более творческое отношение к жизни (10,73/9,90). Зрелые женщины более способны к спонтанному, естественному поведению (8,82/7,56), а также более чувствительны к своим потребностям и желаниям (8,32/8,15). Они обладают более высокой осознаваемой позитивной Я–концепцией и более устойчивой самооценкой (8,64/7,90). Для женщин во второй половине взрослости свойственен более высокий уровень общительности и коммуникативных способностей (9,00/7,64), они проявляют большую гибкость в общении (9,82/7,88).

Вместе с тем расчет значимости выявленных различий показал, что различия значимы в области общей самоактуализации ($U=114,5$ при $p=0,019$). Также у женщин первой и второй половины взрослости значимые различия выявлены в области взглядов на природу человека ($U=91,0$ при $p=0,003$). Зрелые женщины обладают большей верой в могущество человеческих возможностей, что позволяет им устанавливать искренние и доброжелательные отношения с окружающими людьми, проявлять симпатию, доверие и непредвзятость к людям.

Значимыми оказались различия по шкале «гибкость в общении» ($U=123,0$ при $p=0,028$). Зрелые женщины более ориентированы на личностное общение, способны к большему самораскрытию, проявляют большую искренность и заинтересованность и не склонны прибегать к фальши или манипуляциям.

Резюмируя все вышесказанное, мы можем говорить о существовании различий в самоактуализации у женщин, находящихся на разных этапах взрослости. Женщины на втором этапе взрослости демонстрируют значимо более высокий уровень самоактуализации благодаря более позитивному взгляду на природу человека и, как следствие, более развитой способности к адекватному самовыражению и адаптации к ситуации общения. Благодаря более позитивному отношению к природе человека женщины во втором этапе взрослости выстраивают более гармоничные отношения с собой, окружающим миром и близкими людьми, веря и принимая их и себя. В период второй половины взрослости женщины в большей степени склонны жить настоящим моментом, не фиксируя внимание на будущем или прошлом, в то время как более молодые женщины в большей степени ориентируются на будущее, что заставляет их упускать связь с настоящим. В более раннем возрасте женщины стремятся к познанию и свободе, в то время как в старшем возрасте тяга к получению нового опыта снижается. С возрастом женщины в большей степени находятся во внутреннем согласии и более высоко оценивают общее качество своей жизни. Женщины во втором периоде взрослости в большей степени способны понимать и принимать как себя, так и своих близких, что позволяет им понимать значимость происходящего и чувствовать истинную близость с другими, а также опираться на личностные ценности.

Таким образом, женщины во втором периоде взрослости в большей степени ориентированы на отношения с собой и с окружающими, что позволяет им, ориентируясь на настоящее, выстраивать истинно близкие отношения, не теряя связь со своими ценностями. Все это позволяет женщинам второго периода взрослости оценивать общее качество своей жизни выше, чем более молодым женщинам. В то время как слишком высокая фиксация на будущем способствует потере связи с настоящим у женщин на первом периоде взрослости.

Перспективой исследования мы видим изучение особенностей самоактуализации у женщин поздней взрослости, что позволит раскрыть динамику изменения данного психологического феномена на протяжении второй половины жизни человека. Анализ научной литературы показывает, что различные проблемы самоактуализации достаточно полно изучены применительно к подростковому и юношескому возрасту, а также в период взрослости. И практически отсутствуют исследования о том, каким образом протекает этот процесс у лиц пожилого возраста [1].

Литература

1. *Гурова Е.В.* Обучение как одна из форм самоактуализации человека в поздней зрелости // Высшее образование для XXI века. XII Международная научная конференция: Материалы и доклады. М., 2015. С. 25–30.

2. *Нестерина О.В., Гурова Е.В.* Потребность в самоактуализации в современном обществе // Социальная психология в образовательном пространстве. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М., 2017. С. 181–182.
3. *Толстая С.В.* Психологические особенности самоактуализации женщин среднего возраста: Монография. Гос. университет республики Молдова, ф-т психологии и пед. наук, каф. прикладной психологии. Chisinau, 2012.

Проявление самоактивации у представителей разных «горизонтов зрелости» в условиях вызовов современности

Одинцова М.А.

В последние годы множество междисциплинарных исследований сосредоточено на проблематике личностных ресурсов. И это не случайно, так как в условиях вызовов и рисков современности именно личностные ресурсы позволяют сохранить психологическое равновесие и преодолеть жизненные трудности. Одним из таких ресурсов является самоактивация. В исследованиях подчеркивается важность данного ресурса в саморегуляции функционально-эмоциональных состояний, в поисковом поведении человека, в поддержании его активности, в сохранении целостного поведения, в адаптации к трудным жизненным ситуациям (В.С. Роттенберг, 2002; С. Magno, 2008 и др.). Проведенные нами исследования (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова, 2018) [2] показали, что самоактивация тесно связана с самоуправлением, личностным динамизмом, жизнестойкостью, предполагает внутреннюю произвольную активность личности и включает: а) самостоятельность для решения жизненно важных задач (автономия, независимость, свобода выбора); б) личностную и поведенческую активность (инициативность, стремление к достижению целей, гибкость); в) направленность на сохранение оптимального эмоционального состояния (вера в свои возможности, вопреки ограничениям и вызовам).

Однако полученные нами результаты доказали необходимость дальнейшего углубленного анализа феномена самоактивации в контексте возрастных особенностей личности. Каким же образом проявляется самоактивация на разных «горизонтах зрелости» личности? Для ответа на данный вопрос было проведено исследование, в котором приняли участие 305 человек, из них 108 мужчин и 197 женщин разных этапов зрелости как наиболее продуктивных периодов жизнедеятельности человека, обозначенных Л.Ф. Обуховой «горизонтами».

Первый горизонт зрелости представили молодые люди в возрасте от 18 до 28 лет (N=84) – это первое поколение россиян, родившееся в новых культурно-исторических условиях после распада СССР. Второй –

переходное поколение в возрасте от 29 до 39 лет (N=113), первичная социализация которого состоялась в годы перестройки, а взросление происходило в новом автономном государстве. Третий горизонт представили люди в возрасте от 40 до 50 лет (N=74), социализация которых происходила еще по советскому типу, а подростковый и юношеский периоды развития пришлось на самые сложные времена (начало перестройки и распад СССР). Четвертый горизонт продемонстрировали люди в возрасте от 51 до 61 года (N=34), период зрелости которых совпал со значительными переменами в нашей стране.

В исследовании были использованы следующие методики: Методика самоактивации для изучения самостоятельности, физической и психологической активации людей разного возраста (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова, 2018); Тест жизнестойкости для анализа вовлеченности, контроля, принятия риска (Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова, 2013); Опросник личностного динамизма для изучения готовности представителей разных возрастных групп к изменениям (Д.В. Сапронов, Д.А. Леонтьев, 2007); Шкала самоконтроля для исследования возможностей регулирования проявлений импульсивности (Т.О. Гордева и др., 2016).

Результаты исследования показали (рис.1), что представители разных горизонтов зрелости значительно различаются по: 1) характеристикам самоактивации, таким как физическая ($p=0,047$), психологическая ($p=0,050$) активация; 2) готовности к изменениям ($p=0,052$) и 3) вовлеченности как показателю проявления интереса и открытости миру и жизни ($p=0,007$).

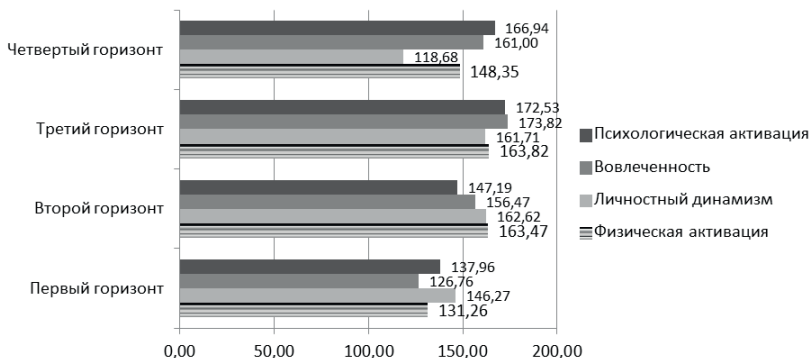


Рис. 1. Различия в самоактивации, жизнестойкости и личностном динамизме представителей разных горизонтов зрелости

Попарное сравнение разных возрастных групп позволило детализировать данные различия. Так, переходное поколение (второй горизонт) значительно отличается от представителей первого горизонта зре-

лости уверенностью в своих возможностях, вопреки ограничениям и вызовам ($p=0,009$), и открытостью новому опыту ($p=0,016$). Представители третьего горизонта зрелости отличаются от нового поколения россиян более выраженной физической ($p=0,018$), психологической ($p=0,010$) активацией, самоактивацией в целом ($p=0,016$), а также вовлеченностью ($p=0,001$) и принятием риска ($p=0,053$). Люди четвертого горизонта зрелости ни по одной из исследуемых нами характеристик не отличаются от лиц первого горизонта. Психологическая активация более выражена у лиц третьего горизонта зрелости в отличие от второго ($p=0,051$), а личностный динамизм выше у лиц второго горизонта ($p=0,009$) и представителей третьего ($p=0,020$), в отличие от четвертого. При этом, как показало наше исследование, мужчины проявляют большую самостоятельность, чем женщины ($p=0,002$) и в большей степени умеют контролировать события своей жизни ($p=0,001$).

Как видим, наиболее активными и жизнестойкими являются люди в возрасте от 29 до 50 лет (представители второго и третьего горизонтов зрелости). При продвижении к четвертому горизонту зрелости происходит значительное снижение личностного динамизма как проявления гибкости и готовности к изменениям, однако интерес к миру и жизни, жажда деятельности и физическая активность сохраняются. Самоактивация зрелой личности, предполагающая личностную и поведенческую активность, стремление к сохранению оптимального эмоционально-функционального состояния, веру в свои возможности наперекор ограничениям, по-разному проявляется на разных горизонтах зрелости. Исключением являются следующие характеристики: 1) самостоятельность как проявление автономии, независимости, свободы выбора; 2) самоконтроль как личностно-мотивационный ресурс по регулированию импульсивных побуждений; 3) контроль как возможность управлять жизненными событиями, что характерно для всех возрастных групп и является их устойчивым личностным ресурсом.

Проведенный факторный анализ (метод главных компонент с Varimax-вращением) позволил выделить значимые факторы в структуре личностных ресурсов разных возрастных групп, вобравшие в себя от 76 до 84 % общей дисперсии. В результате факторного анализа личностных ресурсов представителей *первого горизонта зрелости* было выявлено три значимых фактора, вобравших в себя 81 % общей дисперсии.

В первый фактор вошли жизнестойкость (0,902), вовлеченность (0,859), принятие риска (0,833), контроль (0,768) и личностный динамизм (0,674). Данный фактор отражает жизнестойкую и гибкую позицию молодых людей в отношении вызовов времени. Составляющими второго фактора стали самоактивация (0,900), самостоятельность (0,854), психологическая (0,812) и физическая (0,552) активация. Фак-

тор полностью вобрал все характеристики самоактивации. В третий фактор вошел самоконтроль (0,907).

При анализе личностных ресурсов представителей *второго горизонта зрелости* было обнаружено также три значимых фактора, вобравших в себя 76 % общей дисперсии. В первый фактор вошли жизнестойкость (0,916), принятие риска (0,836), контроль (0,752), вовлеченность (0,750). Данный фактор полностью отражает жизнестойкую позицию 30–40-летних людей в отношении вызовов современности. Составляющими второго фактора стали самоактивация (0,926), физическая активация (0,790), самостоятельность (0,719) и психологическая активация (0,711). В третий фактор вошел самоконтроль (0,911).

Как видим, личностные ресурсы представителей первого и второго горизонтов зрелости структурируются одинаково и включают три значимых фактора: жизнестойкость; самоактивация; самоконтроль.

В результате факторного анализа личностных ресурсов представителей *третьего горизонта зрелости* были выявлены три фактора, вобравшие в себя 80 % общей дисперсии. В первый фактор вошли: самоактивация (0,877), самостоятельность (0,799), физическая (0,609) и психологическая (0,767) активация. Данный фактор отразил личностную и поведенческую активность людей данного возраста. Во второй фактор вошли: вовлеченность (0,899), жизнестойкость (0,867), принятие риска (0,790) и контроль (0,580). Фактор вобрал в себя все характеристики жизнестойкости. Третий фактор включил: контроль (0,519), самоконтроль (0,867) и личностный динамизм (0,591), что свидетельствует о гибком реагировании представителей данного горизонта зрелости на ситуации вызова. Структура личностных ресурсов возрастной группы 40–50-летних отличается большим разнообразием и включает: самоактивацию, жизнестойкость и гибкость в сочетании с самоконтролем.

При анализе личностных ресурсов представителей *четвертого горизонта зрелости* были обнаружены также три значимых фактора, вобравшие в себя 84 % общей дисперсии. В первый фактор вошли: психологическая активация (0,865), самоактивация (0,841), физическая активация (0,788), вовлеченность (0,767), личностный динамизм (0,617), что свидетельствует об активной жизненной позиции людей данной возрастной группы. Второй фактор образовался в результате включения в него: принятия риска (0,879), контроля (0,824), жизнестойкости (0,765), самостоятельности (0,588), характеризуя данную возрастную группу как вовлеченных, заинтересованных, самостоятельных, принимающих опыт людей, вне зависимости от позитивных или негативных событий. Третий фактор включил самоконтроль (0,949).

Как видим, личностные ресурсы представителей третьего и четвертого горизонтов зрелости включают три значимых фактора: самоактивация; жизнестойкость; самоконтроль. А ключевым ресурсом данных

групп становится самоактивация, в отличие от первых двух групп, где на передний план выдвигается жизнестойкость. Устойчивую позицию в структуре личностных ресурсов представителей разных горизонтов зрелости занимает самоконтроль как необходимость в регулировании импульсивных побуждений.

Таким образом, самыми активными являются представители второго и третьего горизонтов зрелости, что согласуется с многочисленными исследованиями Д.В. Лубовского [1], И.В. Шаповаленко [3] и др. При этом их личностные ресурсы структурируются по-разному. Представители первого и четвертого горизонтов зрелости, как показало наше исследование, по степени выраженности изучаемых характеристик практически не различаются, однако структура их личностных ресурсов выстраивается по-разному. Если ключевым ресурсом нового поколения россиян становится жизнестойкость, то ключевым ресурсом представителей четвертого горизонта зрелости является самоактивация.

Проведенное исследование проявлений самоактивации, жизнестойкости, самоконтроля, личностного динамизма представителей разных горизонтов зрелости позволило выявить универсальные, обобщенные характеристики зрелой личности, среди которых: самоактивация, жизнестойкость, самостоятельность и независимость, самоконтроль. Самоактивация в разные периоды зрелости личности проявляется неодинаково, различные характеристики самоактивации по-разному выражены у мужчин и женщин. Перспективами исследования является изучение самоактивации в сочетании с другими личностными ресурсами, а также исследование проявлений самоактивации в более поздних и более ранних возрастных периодах, у мужчин и женщин разных горизонтов зрелости.

Литература

1. *Лубовский Д.В.* Понятие внутренней позиции и непрерывность развития на протяжении жизненного пути // Мир психологии. 2012. № 2 (70). С. 128–138.
2. *Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* Разработка методики самоактивации личности // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 58.
3. *Шаповаленко И.В.* Психология развития и возрастная психология. 3-е изд., пер. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2017. 576 с.

Особенности временной перспективы для разных профилей эго-защит в период средней зрелости

*Петрушова И.В.,
Кузнецова О.В.*

Временная перспектива – это зачастую неосознанное отношение личности ко времени, процесс, при помощи которого длительный поток существования объединяется во временные категории, что помогает упорядочить нашу жизнь, структурировать ее и придать ей смысл [2].

Важную роль в психологическом благополучии играет присущая индивиду установка относительно времени, связанная с его концентрацией на прошлом, настоящем или будущем. Значимо, какими красками окрашены для человека воспоминания о прошлом, радостны они и приятны или же печальны и полны сожалений. Каким он видит настоящее: полным возможностей для получения удовольствия или же состоящим из ограничений и препятствий. Как далеко простирается его взгляд в будущее, насколько удалены во времени его планы и мотивирующие цели [3].

В своем исследовании мы опираемся на труды К. Левина, Ф. Зимбардо, Ж. Нюттена, Н.Н. Толстых. Один из ведущих современных исследователей временной перспективы Филипп Зимбардо (совместно с Д. Бойд) разработал методiku для выявления временных установок и временной ориентации, которые Ф. Зимбардо считает устойчивыми личностными чертами. Из пяти временных ориентаций, выделенных Ф. Зимбардо, наиболее негативное влияние на благополучие личности оказывают ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее. Благоприятным же считают сочетание ориентаций на позитивное прошлое, гедонистическое настоящее и будущее. При такой установке человек может опираться на ресурс прошлого, планировать цели в будущем и получать энергию в настоящем.

Изучению механизмов психологической защиты посвящены многие работы отечественных и зарубежных авторов. С точки зрения З. Фрейда, защитные механизмы предназначены для борьбы Я против невыносимых и болезненных аффектов. А. Фрейд принадлежит первая попытка классифицировать защитные механизмы по функциональному назначению и генезу. Она считала, что психологические защиты служат для разрешения не только внутренних конфликтов, но и внешних (социогенных). А. Фрейд также отмечала, что каждому человеку присущ индивидуальный набор защитных механизмов, характеризующий уровень адаптированной личности. В дальнейшем проблемой психологических защит занимались М. Кляйн, К. Хорни, Э. Фромм, Э. Берн и другие.

Большой вклад в изучение защитных механизмов внес Р. Плутчик. Психологические защиты, по Плутчику, являются производными эмоций, а эмоции определяются как базисные средства адаптации. Плутчик выделяет 8 базисных эмоций, которым соответствуют 8 базовых защит, подразделяющиеся на 4 полярные пары: реактивное образование – компенсация, подавление – замещение, отрицание – проекция, интеллектуализация – регрессия [1].

Практическое значение исследований влияния напряженности защиты на благополучие личности очень велико. Нереализованные на определенных этапах развития базисные психологические потребности индивида блокируются и приводят к сверхинтенсивному использованию защитных механизмов. Напряженность психологических защит растет и оказывает влияние на качество жизни, социальную адаптацию в новых условиях, затрудняет психическое развитие личности. Профиль эго-защит индивидуален, редко, когда у человека выражена только одна защита, обычно это сочетание нескольких. При этом общая напряженность защит может быть относительно невысока, но высокая выраженность отдельных защит вносит свой вклад в формирование личности.

Изучение личностных факторов, влияющих на успешную адаптацию в новой среде и на психологическое благополучие личности, остается актуальным в психологической науке и практике.

Цель исследования – выявление особенностей временной перспективы для разных профилей эго-защит в период средней зрелости.

Общая гипотеза: существуют особенности временной перспективы для разных профилей эго-защит в период средней зрелости.

Частные гипотезы:

1. существуют различия для разных профилей эго-защит в выраженности ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее;
2. существуют различия в событийной насыщенности будущего для разных профилей эго-защит.

Описание выборки исследования. В исследовании приняли участие 117 человек в возрасте от 30 до 40 лет, из них 76 женщин и 41 мужчина.

Методическое обеспечение исследования: методика индекса жизненного стиля для диагностики типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.), опросник для изучения временной перспективы (Р. Zimbardo, J. Boyd в адаптации А. Сырцовой, О.В. Митиной), метод мотивационной индукции (J. Nuttin, в адаптации Н.Н. Толстых), авторская анкета участника исследования.

Описание результатов эмпирического исследования. Для выделения групп респондентов со схожим профилем эго-защит мы прове-

ли кластерный анализ, используя иерархическую кластеризацию по методу Уорда. Было выделено 5 кластеров с разной средней напряженностью защит и с разными профилями защит. Рассмотрим данные кластеры более подробно.

Кластер 1: общая напряженность защит – 38 %. Количество респондентов – 18. Наиболее выраженные защиты: регрессия, компенсация. Временная перспектива: негативное прошлое – 2,84, гедонистическое настоящее – 3,44, будущее – 3,63, позитивное прошлое – 3,78, фаталистическое настоящее – 2,27. Из диаграммы (рис. 1) видно, что в кластере 1 преобладает ориентация на позитивное прошлое. Отметим также, что в данном кластере проявились наиболее высокие значения по шкале «позитивное прошлое» среди 5 кластеров.

Описание кластера 2: общая напряженность защит – 31 %. Количество респондентов – 44. Наиболее выраженные защиты: среднее отрицание, остальные защиты меньше 50 %. Временная перспектива: негативное прошлое – 2,39, гедонистическое настоящее – 3,37, будущее – 3,54, позитивное прошлое – 3,46, фаталистическое настоящее – 2,32.

Описание кластера 3: общая напряженность защит – 31 %. Количество респондентов – 19. Наиболее выраженные защиты: реактивные образования. Временная перспектива: негативное прошлое – 2,33, гедонистическое настоящее – 3,15, будущее – 3,61, позитивное прошлое – 3,57, фаталистическое настоящее – 2,11. В кластере 3 был выявлен самый низкий показатель по *фаталистическому настоящему*.

Описание кластера 4: общая напряженность защит – 45 %. Количество респондентов – 19. Наиболее выраженные защиты: регрессия, компенсация, замещение. Временная перспектива: негативное прошлое – 3,05, гедонистическое настоящее – 3,53, будущее – 3,51, позитивное прошлое – 3,54, фаталистическое настоящее – 2,6. По сравнению с другими кластерами кластер 4 характеризуется наиболее высокими результатами по *негативному прошлому*.

Описание кластера 5: общая напряженность защит – 49 %. Количество респондентов – 17. Высокие показатели по всем защитами (кроме замещения и интеллектуализации), самый высокий показатель среди групп по проекции. Временная перспектива: негативное прошлое – 2,76, гедонистическое настоящее – 3,36, будущее – 3,84, позитивное прошлое – 3,72, фаталистическое настоящее – 2,68.

На втором этапе мы сравнили различия распределения признаков между кластерами с помощью критерия Краскала-Уоллеса. Были выявлены различия между кластерами по таким признакам, как выраженность ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее (рис. 1).

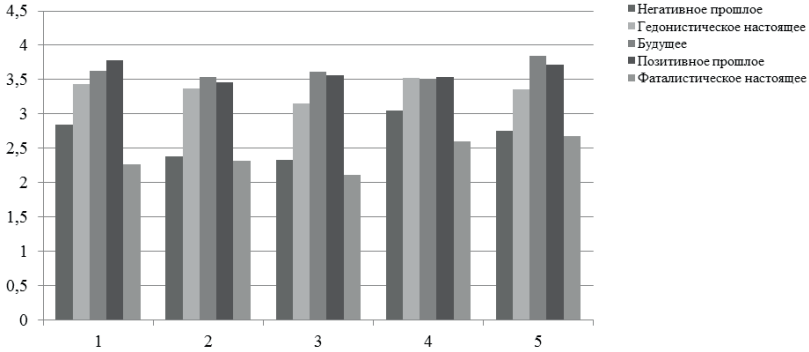


Рис. 1. Временная ориентация для разных кластеров эго-защит.

Помимо этого, различие между кластерами выявлено по признаку событийной насыщенности отдаленного будущего (рис.2).

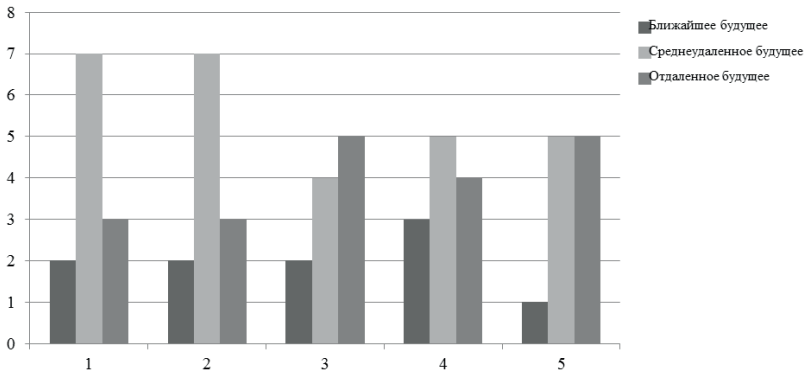


Рис. 2. Событийная насыщенность темпоральных периодов для разных кластеров эго-защит.

Обсуждение результатов анализа. На основе полученных данных мы можем сделать вывод о том, что существуют особенности временной перспективы у людей с разными профилями эго-защит. Выраженность неблагоприятных временных ориентаций, таких как негативное прошлое и фаталистическое настоящее, выше для кластеров с большей общей напряженностью защит. Таким образом, можно предположить, что чем напряженнее работают защиты, тем больше человек ориентируется на неблагоприятную временную перспективу.

При этом, если говорить об отдельных защитах, выраженность ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее выше для кластеров респондентов, у которых сильнее выражены такие за-

щиты, как регрессия и компенсация. Здесь мы можем сделать вывод о взаимосвязи неблагоприятной временной перспективы и примитивных, незрелых механизмов психологической защиты (на примере регрессии). Возникающие на ранних этапах развития, некоторые на довербальных этапах, они оказывают неблагоприятное влияние на развитие личности и такого аспекта, как временная перспектива.

Выявленное различие в событийной насыщенности отдаленного будущего нуждается в дальнейшем анализе.

Выводы. В результате проведенного исследования подтвердилась гипотеза о существовании особенностей временной перспективы для разных профилей эго-защит в период средней зрелости. Также подтвердилась гипотеза о существовании различий для разных профилей эго-защит в выраженности ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее. Совокупность таких факторов, как выраженность психологических защит (ОНЗ) и временная ориентация на негативное прошлое и фаталистическое настоящее отрицательно влияют на психологическое благополучие личности. Индивид неадекватно оценивает реакции окружающих людей, склонен видеть опасность там, где ее нет, полон невысказанных обид и сожалений о прошлом, не чувствует себя способным влиять на ход своей жизни.

Благодаря полученным данным подтвердилась гипотеза о существовании различий в событийной насыщенности будущего для разных профилей эго-защит, но она нуждается в дальнейшей проработке и сборе дополнительной информации.

Результаты данного исследовательского проекта могут быть полезны в практике психологического консультирования (индивидуального и семейного). В перспективе планируется работа по выявлению особенностей временной перспективы в разные подпериоды зрелости (ранняя зрелость, средняя зрелость, поздняя зрелость).

Литература

1. Грановская Р.М., Никольская И.М. Психологическая защита у детей. СПб., 2006. 342 с.
2. Зимбардо Ф., Бойд Д. Парадокс времени: Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
3. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.

Стиль саморегуляции как фактор личностного развития обучающегося

Пиканина Ю.М.

Актуальность поиска дополнительных факторов для личностного развития обучающихся в системе высшего образования продиктована рядом трудностей, с которыми сталкиваются студенты на разных этапах обучения. На первом этапе это, прежде всего, связано с изменением социальной ситуации обучения. Новые обязанности и обязательства предъявляются обучающимся, им приходится брать на себя ответственность за свои действия, за свое здоровье и материальное благополучие.

Статистика показывает, что число обучающихся, имеющих высокий уровень дезадаптации при переходе от школьного к вузовскому образованию, остается стабильно высоким и сопровождается психосоматическими заболеваниями. Причинами дезадаптации могут выступать социальная неготовность обучающегося, недостаточность эмоционально-волевой саморегуляции, личностная инфантильность.

При нормально протекающем периоде адаптации существуют проблемы или трудности, которые решаются самим обучающимся, при высоком уровне дезадаптации нерешенные проблемы приводят к симптомам. Безусловно, на процесс протекания адаптации и личностного становления обучающегося в вузе огромное влияние оказывает семья, ее социальные установки, психологическая поддержка или ее отсутствие [3]. Но семья выполняет свою функцию, а сам обучающийся может сделать для себя много полезного, чтобы студенчество стало для него прекрасным периодом взросления, ощущения собственных сил и открытий своих возможностей.

Стиль саморегуляции может выступать существенным фактором личностного развития обучающегося при условии востребованности внешней средой (социального окружения, профессиональной среды и др.) и собственной мотивации к саморазвитию. Саморегуляция обеспечивает ряд функций, отраженных в таблице 1.

Таблица 1
Функции саморегуляции психической активности

Функции саморегуляции	Направленность саморегуляции	Ожидаемый результат
Релаксирующая	Изменение эмоционального состояния.	Снятие напряжения, создание эмоционального равновесия.
Коммуникативная	Снижение конфликтности в общении, создание благоприятной социальной среды.	Снижение напряженности в общении, преодоление манипулятивного поведения.

Функции саморегуляции	Направленность саморегуляции	Ожидаемый результат
Активирующая	Оптимизация активности	Активация поведения с помощью энергизации мышц и баланса дыхания. Стабилизация работоспособности
Компенсаторная	Компенсирование дисгармонии личностных черт и регуляторных дисфункций.	Формирование индивидуального стиля деятельности, адаптация к требованиям внешней среды.

Все перечисленные функции включаются в процесс саморегуляции практически одновременно в разной степени выраженности в зависимости от актуальной ситуации.

Саморегуляция осуществляется по следующим уровням: когнитивно-смысловому, как управление своими мотивами, установками, целями и ценностями; эмоционально-волевому, как обеспечение волевого поведения, управление эмоциями в трудных ситуациях жизнедеятельности.

Осознанная саморегуляция является механизмом овладения собственным поведением и собственными психическими процессами. На основе осознания человек получает возможность произвольно менять смысловую направленность своей деятельности, изменять соотношение между мотивами, вводить дополнительные побудители поведения, т.е. в максимальной степени использовать свои возможности к саморегуляции.

По степени осознаваемости и произвольности уровень развития саморегуляции может быть:

- произвольный и неосознаваемый;
- произвольно-осознаваемый;
- деятельностный, обеспечивающий стиль саморегуляции.

В рамках личностной саморегуляции также можно определить *социальную саморегуляцию*. Как в личности, так и в обществе возникает и постоянно развивается огромный слой социальной регуляции и регламентации, каждому его члену предписываются нормы поведения и определенные социальные роли. Складывается своего рода социальный каркас, действующий зачастую более жестко, нежели собственно естественные ограничители. Саморегуляция возникает как процесс взаимоприспособления, взаимодействия свободы и необходимости. Человек уже связан не только природными ограничениями, которые в результате его деятельности становятся менее жесткими, но и все более и более создаваемой им самим необходимостью – всем комплексом условий жизни в обществе. Одновременно с этим процессом и параллельно ему

в обществе постоянно усложняются и процессы саморегуляции, направленные на его воспроизводство как целостности.

Стиль саморегуляции является личностным новообразованием обучающегося и отвечает за обеспечение решения различных задач жизнедеятельности.

В случае трудных ситуаций обучающийся может применять специальные психотехнологии саморегуляции, которым целесообразно обучать в образовательной среде. Должна быть организована регулярная работа в виде практических занятий в форме психологических тренингов, индивидуальных консультаций для освоения комплекса психотехнологий саморегуляции, включающего систему психомоторных упражнений на управление дыханием, мышечным тонусом, устойчивость и координацию всего тела, тренинга психофизической релаксации, ауто-тренинга, различных видов двигательной активности и др. [3].

Ориентация только на отдельные приемы и способы саморегуляции не обеспечивает устойчивость освоения и стабильность применения навыков.

В целях профилактики психосоматических заболеваний, вызванных эмоциональным и физическим напряжением, дезадаптацией обучающегося, рекомендуется в первую очередь освоить приемы саморегуляции мышечного тонуса. Эти приемы являются самыми простыми для освоения и базовыми для обучения ауто-тренингу, а также воспитывают неприужденность, легкость в действиях и самоконтроль.

По мнению В.Л. Марищука, одним из достоинств метода психической регуляции является его доступность. Упражнения доступны любому человеку, имеющему разный уровень физической подготовленности, не требуется специального оборудования. При этом не обязательно выделять специальное время, можно поставить перед собой задачу развить навык самонаблюдения за ощущениями в мышцах во время ходьбы, в транспорте, при выполнении определенных действий [1].

Задача упражнений состоит в том, что обучающийся учится осознавать и запоминать ощущения расслабленной мышцы на контрасте с ее напряжением.

Успешность овладения навыками зависит от индивидуальных возможностей занимающихся. Это значит, что каждый, кто начнет обучаться саморегуляции, может улучшить свои волевые качества, память, внимание и т.д. Но есть свои ограничения – в этот метод надо верить, необходимо потратить время, иметь терпение. Саморегуляция, также как и утренняя зарядка – не для скептиков. Освоивший навыки саморегуляции мышечного тонуса, устранения излишних мышечных зажимов способен сохранить свою работоспособность, почувствовать уверенность в собственных силах [2].

Полученные навыки являются основой для формирования стиля саморегуляции, обеспечивающего активацию всего процесса личностного становления.

Литература

1. *Марицук В.Л., Евдокимов В.И.* Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб., 2001. 260 с.
2. *Пятибратова И.В., Пиканина Ю.М., Худышева М.К.* Актуализация способности саморегуляции студентов в процессе психолого-педагогического сопровождения // Психология обучения. М.: 2017. № 5. С. 22–30.
3. *Семикин Г.И., Мысина Г.А., Шарапановская Е.В., Пиканина Ю.М.* Применение технологий саморегуляции в психологическом сопровождении обучающихся технических вузов // Живая психология. 2017. № 3(4). С. 247–254.

Вторая профессия в период ранней зрелости: современный феномен в становлении профессиональной самореализации личности

Потанов Б.В.

Профессиональная самореализация – важнейшая веха жизненного пути человека. Есть несомненная правда в том, что именно она «служит основным критерием, который дает человеку возможность выяснить, удалась его жизнь или нет» [2, с. 2]. Профессиональная самореализация – процесс, который происходит на многих этапах онтогенеза. Первоначальный выбор направления профессионального развития (в подростковом возрасте и юности) осуществляется на основании поверхностных суждений ввиду отсутствия фактического опыта и полноценной картины выполнения той или иной профессиональной задачи. Не случайно в последние годы стало популярно предлагать в сфере детского досуга разнообразные профессионально-ориентированные развивающие игры, квесты, кружки, секции, «города профессий», где ребенок может получить некоторый практический опыт для понимания той или иной профессии. Это отражение запроса общества на то, чтобы растущий человек мог с максимальной эффективностью использовать время, отведенное для получения образования и последующего трудоустройства.

Период ранней зрелости дает субъекту новые возможности в осмыслении своего профессионального пути. Одна из важнейших – возможность выбирать. Один человек может иметь массу устремлений и воплощать их в жизнь, а другой не имеет таковых и даже отрицает существующие. Для одного возможности – некий «допинг», а другого они направляют на путь предубеждений и стагнации. Но в результате и тот, и другой испытывают своеобразный кризис, конец определен-

ного этапа, который можно отнести к проблеме профессиональной самореализации в зрелости.

В современном динамично развивающемся обществе проблема профессионального самоопределения личности приобретает особую актуальность в период ранней зрелости. Фактическим подтверждением этого служит нарастание обращений людей указанного возраста к психологам по проблемам карьерного консультирования; массовые процессы получения образования в период ранней зрелости; популярность явлений профессионального коучинга, тренинга, стажировок, а также многочисленные научные исследования этого явления. Несмотря на то, что профессиональный выбор (послешкольное образование, начало карьеры) формально совершается раньше, видимо, существуют обстоятельства, вновь обращающие человека к проблемам профессионального самоопределения в возрасте 25–35 лет.

Что стоит за этим феноменом? Обзор некоторых исследований и собственные наблюдения позволяют предложить некоторые соображения.

Стремление к смене профессии в период ранней зрелости может быть ответом на социокультурные факторы. С появлением новейших технологий возникает необходимость усвоения все большего количества информации, ввиду чего появляются все более новые и современные профессиональные задачи, которые побуждают интерес к повышению уровня знаний в той или иной областях. В результате макросоциальных процессов (глобализация, вестернизация и др.) взрослость становится «полем возможностей, ландшафтом потенциальных изменений» [3, с. 8]. Играет роль и своеобразие поколения. В общественных науках и психологии дискутируется проблема поколений X, Y, Z. Поколение Y, к которому принадлежат на сегодняшний день люди, вступившие в период ранней зрелости, считается в целом высококомобильным, открытым к изменениям, стремящимся к быстрому вознаграждению за усилия, к комфортным условиям труда [1]. Вероятно, имеет значение и современный темп жизни, который ставит людей в ритм многозадачности, а это требует дополнительных знаний и навыков в выполнении профессиональных задач. Профессиональный опыт, накопленный поколениями, молниеносно теряет актуальность, для решения современных задач «старые» методы не подходят. В результате динамически меняющихся требований к решению новых профессиональных задач может усиливаться потребность к освоению дополнительных навыков, которые позволяют переходить на следующий этап познания многогранности своей профессионально-направленной деятельности, возможно, на полную профессиональную переподготовку или дополнение существующей.

Вторая группа факторов – индивидуально-психологические. Мы полагаем, что большое значение имеет система представлений о себе и рефлексия своего профессионального опыта. Не претендуя на окон-

чательность, приведем данные собственного исследования. Мы осуществили опрос людей, приобретающих вторую профессию в период ранней зрелости. Выборку составили 20 человек в возрасте от 25 до 35 лет. Все – жители Москвы и Московской области, имеющие законченное высшее образование, трудоустроенные и по формальным показателям (зарботок, должность) успешные в карьере. С каждым испытуемым проводилась полуструктурированная беседа. В ходе беседы выяснялись осознаваемые мотивы смены профессии, отношение к сделанному в юности профессиональному выбору, представления о будущем в новой профессии. В результате мы зафиксировали некоторые особенности:

1. в нашей выборке оказалось распространено отношение к профессиональному выбору как к неокончательному. Несмотря на то, что респонденты имеют образование и работают, они ищут *другую* область профессиональной деятельности. Как правило, несмежную. Интересно, что это проявилось в отношении успешных в текущей карьере людей. Например, успешный редактор–аналитик хочет стать юристом, востребованный врач–реабилитолог – психологом, психолог–консультант – специалистом индустрии красоты, экономист – дизайнером сувенирной продукции. В этих примерах видно, что респонденты стремятся не к повышению квалификации в профессии, а к выходу из профессии, возможно, даже «обнулению» предшествующего профессионального опыта;
2. отмечена тенденция к непрерывному образованию, но не в рамках своей профессиональной области. Например, экономист желает получить психологическое образование, врач высшей категории и высококвалифицированный математик – образование в сфере бизнеса (не планируя создавать бизнес-продукт в медицине или математике), IT-специалист – изучать физику, аудитор – историю. Отметим, что некоторые направления второго высшего образования воспринимаются, видимо, как универсальные, востребованные в разных сферах жизни: в нашей выборке такими универсальными направлениями оказались психология и дизайн (в равной мере по мнению мужчин и женщин);
3. респонденты отметили неудовлетворенность своим профессиональным выбором, сделанным в юности. Они отмечают ощущение себя «не на своем профессиональном месте» в работе, отсутствие чувства, что это «мое». Ретроспективно они оценивают свой выбор в юности как незрелый, поверхностный или однофакторный, ради денег, по следам родителей и т.д. Рассказывая о своей профессиональной деятельности, все респонденты сказали, что обнаружили, что содержание труда им не интересно;
4. в приоритете свободная или дистанционная занятость. Она рассматривается как материальная основа для воплощения потребностей в

- самореализации и становлении как личности, для стимулирования развития творческих способностей в эпоху возможностей;
5. респонденты озвучивали значимость для них возможности выбирать. Карьера оценивается ими как осмысленная, если есть возможность выбора. Мы полагаем, что возможность «выбирать» вообще является основополагающей для современной эпохи предпринимательства;
 6. для опрошенных характерно желание пробовать себя в чем-то другом в профессиональной деятельности. По беседам создалось впечатление, что их карьерные искания – это именно стремление к самореализации, попытки перейти от того, что они обнаружили, что «я не такой (какой я сейчас)» к вопросу «какой я?». В беседах они часто сообщали о том, что на каком-то конкретном опыте обнаружили, что могут больше, могут быть другими, могут выйти из привычной роли. Возможно, этот опыт – один из факторов стремления к получению другой профессии или второго высшего образования;
 7. наконец, в ряде случаев у респондентов отмечено стремление в сферу бизнеса. Бизнес видится ими как отказ от «работы на дядю», возможность свободы, самостоятельности; как область труда, обеспечивающая стабильный высокий доход; как насыщенная интересным содержательным общением деятельность; не скука, не рутинность; иногда – как вероятный источник повышения собственного престижа в глазах окружающих.

Таким образом, мы обнаружили, что в период ранней зрелости некоторые формально успешные в карьере люди стремятся к смене профессии, получению второго высшего образования, усматривая в этом возможности самореализации, саморазвития, выбора, выхода из привычной роли, повышения качества жизни. На наш взгляд, эти наблюдения следует осмыслить в контексте психологии развития.

Литература

1. *Зайцева Н.А.* Теория поколений: мы разные или одинаковые // Российские регионы: взгляд в будущее. 2015. Т. 2. № 2. С. 220–236.
2. *Максименко С.Д., Оседло В.И.* Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации [Электронный ресурс] // Психология и право. 2011. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n1/39330.shtml> (дата обращения: 23.11.2018)
3. *Поливанова К.Н.* Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5–10. doi: 10.17759/jmfp.2016050201

Личностные особенности, способствующие ремиссии молодых людей, зависимых от психоактивных веществ

Семенистый В.В.

Психологически зрелой личностью можно назвать человека, который достиг определенного, достаточно высокого уровня психического развития. Основной чертой такого развития принято отмечать формирование у человека умения вести себя независимо от обстоятельств, которые непосредственно воздействуют на него (и даже вопреки им). При этом он руководствуется собственными целями, которые сознательно поставлены им самим. Наличие такой способности является определяющей для активного, а не реактивного характера поведения человека и делает его хозяином обстоятельств над этими обстоятельствами и над самим собой, а не рабом.

Когда непосредственные желания одерживают победу над нравственными стремлениями, то переживания сводятся к появлению чувства стыда, раскаяния и пр., которые человек старается приглушить, используя самые разные защитные механизмы вытеснения. Именно поэтому человеку, который постоянно сталкивается с внутренними конфликтами, свойственна нерешительность, неустойчивость поведения, неспособность добиваться сознательно поставленных целей, т.е. у него отсутствуют как раз те черты, являющиеся основополагающими и входящими в референцию психологически зрелой личности.

В XXI веке широкомасштабной проблемой, представляющей угрозу для здоровья людей практически во всех развитых странах мира, стало злоупотребление алкоголем, наркотиками и другими средствами, которые изменяют состояние психики человека, дезориентируют его во времени и пространстве, разрушают жизненные ориентиры. Эти вещества называют психоактивными.

В России скорость их распространения, наркомании и алкоголизма вызывает озабоченность исследователей потому, что их употребление ведет к заболеваниям, смертности и влияет не только на демографическую ситуацию, но и качество трудовых ресурсов.

Проведено довольно большое число исследований, посвященных проблеме наркомании и реабилитации от психоактивных веществ. Но исследований о том, какие факторы влияют на позитивный результат реабилитации, недостаточно. Уточнение психологических факторов позитивной реабилитации выступило целью данного исследования. В работе проверялось предположение о том, что на успешный исход реабилитации зависимого влияют не только усовершенствованная программа и срок пребывания на реабилитации, но, в первую очередь, и психологические факторы.

Было проведено исследование формирования мотивирующих, т.е. аффективно насыщенных, целей и «внутреннего плана действий», которые дают человеку возможность так координировать свою мотивационную сферу, чтобы была обеспечена победа сознательно поставленных целей над мотивами, которые нежелательны человеку в конкретной ситуации, но являющимися непосредственно более сильными.

Теоретической основой исследования послужили труды современных отечественных и зарубежных авторов по проблемам реабилитации для лиц с зависимостью от психоактивных веществ: С.В. Березина, С.Б. Ваисова, А.В. Гоголевой, В.В. Дунаевского, О.Ф. Ерышева, М.М. Кабанова, Б.М. Левина, К.С. Лисецкого, И.Н. Пятницкой, Г.В. Старшенбаум, Л.С. Фридман и др.

Литература

1. *Ваисов С.Б., Кулаков С.А.* Руководство по реабилитации наркозависимых. СПб., 2010.
2. *Гоголева А.В.* Аддиктивное поведение и его профилактика. 2-е изд. М., 2012.
3. *Старшенбаум Г.В.* Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей. СПб., 2017.

Совокупное влияние факторов маскулинности и феминности на копинг-стратегии и перфекционизм женщин

Сороков Д.Г.

Современные эмпирические исследования подтверждают, что важным предиктором предпочтения субъектом стиля совладания выступает тип его гендерной идентичности: маскулинный, феминный, андрогинный или недифференцированный [Сороков 2018b, и др.]. С другой стороны, Н.Г. Гаранян с сотрудниками установлено, что степень зрелости когнитивных схем и уровень мобилизации копинг-ресурсов являются важными критериями отличия здорового перфекционизма от патологического. При этом эффективность и индивидуальные особенности совладающего поведения личности, равно как и адаптивный или дезадаптивный характер перфекционизма, являются важными условиями решения проблем ее самоактуализации, семейной и профессиональной самореализации, жизнестойкости, психологического благополучия, развития ее зрелости на протяжении всей жизни [Сороков, 2012].

Тем не менее, многие исследователи совладающего поведения не сосредоточили свое внимание на эмпирическом подтверждении влияния на его особенности сразу обоих гендерных факторов (маскулинности и феминности); работы же по перфекционизму часто ограничивались выявлением лишь половых различий.

Цель данного эмпирического исследования – выявление совокупного влияния обоих факторов, связанных со степенью дифференцированности/недифференцированности маскулинной (далее – фактор М) и феминной (далее – фактор Ф) характеристик гендерной идентичности взрослых женщин на показатели их совладающего поведения и перфекционизма. В нем приняли участие 104 взрослые москвички (от 30 до 43 лет) с высшим образованием. Среди методик – «Маскулинность и фемининность» Н.В. Дворянчикова с сотр.; «Опросник способов совладания» Лазаруса-Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой с сотр.; «Опросник перфекционизма» Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой.

Стремясь оценить влияние двух факторов, мы фактически интересуемся тем, будет ли одинаковым влияние на зависимую переменную одного из факторов на всех уровнях другого фактора. Если это влияние неодинаково, то второй фактор каким-то образом опосредует влияние первого и, следовательно, можно говорить о существовании взаимодействия между ними.

Для достижения цели исследования мы использовали не слишком часто применяющийся психологами метод двухфакторного дисперсионного анализа [Сороков, 2018], который позволяет проверить, на какие показатели совладающего поведения и перфекционизма влияют попарно оба фактора (попутно, естественно, показывая и влияния факторов по отдельности). В результате двухфакторный анализ влияния факторов М и Ф (2х2) выявил их совокупное влияние лишь на два (из восьми) показателя копинг-стратегий – адаптивной поведенческой «Поиск социальной поддержки» ($p=0,015$, $p<0,05$) и адаптивной когнитивной «Самоконтроль» ($p=0,002$, $p<0,01$); а также только на два (из пяти) параметра перфекционизма – «Завышенные притязания к себе» ($p=0,042$, $p<0,05$) и «Восприятие других как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими)» ($p=0,034$, $p<0,05$). Во всех случаях критерий Ливиня указывал на равенство дисперсий в обеих подвыборках ($p>0,05$), т.е. применение метода двухфакторного дисперсионного анализа по отношению к зависимым переменным являлось корректным.

Результаты влияния оказались следующими.

1. По отношению к показателям копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки» совокупное влияние факторов М и Ф «способствовало» ненормативно редкому ее использованию маскулинными женщинами и, напротив, выраженному предпочтению и сверхинтенсивному задействованию представительницами всех остальных гендерных типов. Причем при отсутствии влияния фактора М ($p=0,086$) выявлено значимое влияние фактора Ф ($p=0,000$, $p<0,001$); т.е. фактор М сам по себе не детерминирует уровень использования женщинами этой копинг-стратегии, а совокупно с фактором Ф обеспечивает самые высокие показатели его предпочтения.

Таким образом, маскулинные женщины, гендерные установки которых находятся под серьезным давлением норм индивидуальной успешности в деятельности, норм физической, умственной и эмоциональной твердости, а также норм анти-женственности, более других осознанно умеренны, разборчивы и привередливы в задействовании этой копинг-стратегии. Предпочитают они активный сбор информации с целью преодоления неопределенности и обучение на чужом опыте. Сверхинтенсивно практикующие эту копинг-стратегию андрогинные женщины получают в свое распоряжение серьезный ресурс самоусиления для эффективной, гибко реагирующей на изменение ситуации социальной адаптации (в том числе с активным делегированием ответственности). Их стратегия поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблем за счет активного привлечения внешних (в том числе социальных) ресурсов, а также подбор и поиск поддержки всех типов – эмоциональной (эмпатии, заботы, готовности выслушать), инструментальной (практической помощи), информационной (сведений о том, где можно получить поддержку), а также оценочной (привлечение позитивного подкрепления, похвалы, знаков уважения) и сетевой (поддержки от членов реальных и виртуальных социальных групп). У женщин феминного и недифференцированного гендерных типов, также демонстрирующих сверхмобилизацию данной копинг-стратегии, может возникнуть серия диз- и дезадаптационных эффектов, являющихся следствиями ее выраженного предпочтения. В первом случае – связанных с использованием преимущественно эмоционально-ориентированной компоненты данной копинг-стратегии в ущерб проблемно-ориентированной: с преобладанием эмоциональной сверх-включенности в ситуацию, с возникновением состояний обеспокоенности и угнетенности, с острой потребностью в защите и безопасности, в сочувствии и принятии. У женщин гендерно недифференцированной идентичностью наблюдается «виртуализация» и «дереализация» копинг-реагирования с обращением к т.н. «институту подруг» в интернете и социальных сетях и формированием чрезмерных ожиданий по отношению к окружающим [Сороков, 2018].

2. Совокупное влияние факторов М и Ф на показатели копинг-стратегии «Самоконтроль и сознание самообладания» сверхнормативно и критично «увеличивает» интенсивность ее применения маскулинными женщинами и, наоборот, «оптимизирует», нормализует ее задействование всеми остальными; причем при отсутствии влияния фактора Ф ($p=0,433$) выявляется значимое влияние фактора М ($p=0,000$, $p<0,001$).

Так, маскулинные женщины проявляют выраженное предпочтение этой стратегии, демонстрируя сверхнормативно высокую напряженность копинга, что предполагает сверхинтенсивные попытки преодоления негативных переживаний в проблемных ситуациях за счет

целенаправленного сдерживания эмоций, исключения их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения. В связи с этим типичным для их поведения в критической ситуации может стать стремление скрывать от окружающих (в т.ч. родных и сотрудников) свои переживания, потребности, побуждения (а порой – и запланированные ими цели). Но в данном случае отдельного анализа заслуживает роль сдерживающего, «осторожно-консервативного» фактора Ф, который сам по себе не детерминирует какой-либо уровень задействования женщинами копинг-стратегии «Самоконтроль», но совокупно с фактором М оптимизирует ее использование андрогинными женщинами по сравнению с маскулинными. И, прежде всего, – за счет «возращения» этому способу совладающего поведения его «родовых» характеристик: «феминно-бдительный» самоконтроль и «феминно-оптимистичное» сознание самообладания андрогинных женщин повышает их адаптивные возможности, делая отношение к проблемным ситуациям более осторожным, реалистичным, гибким, большей частью создаваемым, а поведение в критических ситуациях – более активным, особенно если оно включает в себя произвольный выбор. Данный тип реагирования может проявляться в стремлении к сохранению четкости и последовательности действий, контроля над ситуацией и удержанию внимания на целях деятельности на фоне повышенного эмоционального напряжения (например, при ведении переговоров). Следует отметить, что, к сожалению, все это в наименьшей степени характерно для взрослых женщин с недифференцированной гендерной идентичностью.

3. По отношению к мотивационному параметру перфекционизма «*Завышенные притязания и требования к себе*» совокупное влияние факторов М и Ф «обеспечивает» его ненормативно низкие показатели у представительниц гендерно недифференцированного типа и нормативные – у всех остальных; причем на этот параметр влияют по отдельности также и фактор М ($p=0,000$, $p<0,001$), и фактор Ф ($p=0,044$, $p<0,05$). Таким образом, невыраженность склонности ставить перед собой трудные жизненные цели и задачи можно считать и следствием гендерной «незрелости» – недифференцированности фемининного и маскулинного начал женской гендерной идентичности. Нормативных же значений данная склонность «достигает» при выраженности любой из гендерных характеристик идентичности, а тем более – сразу обеих. Разумеется, конкретные мотивы, цели и задачи феминных, маскулинных и андрогинных женщин могут существенно различаться по качеству, уровню, объему, содержанию и т.п. Тем не менее, полученные результаты позволяют предполагать, что со стороны разных уровней выраженности факторов М и Ф угроз «перерождения» мотивационного критерия здорового женского перфекционизма в патологический не наблюдается.

Оцененные маргинальные средние Восприятие других как делегирующих
высокие ожидания

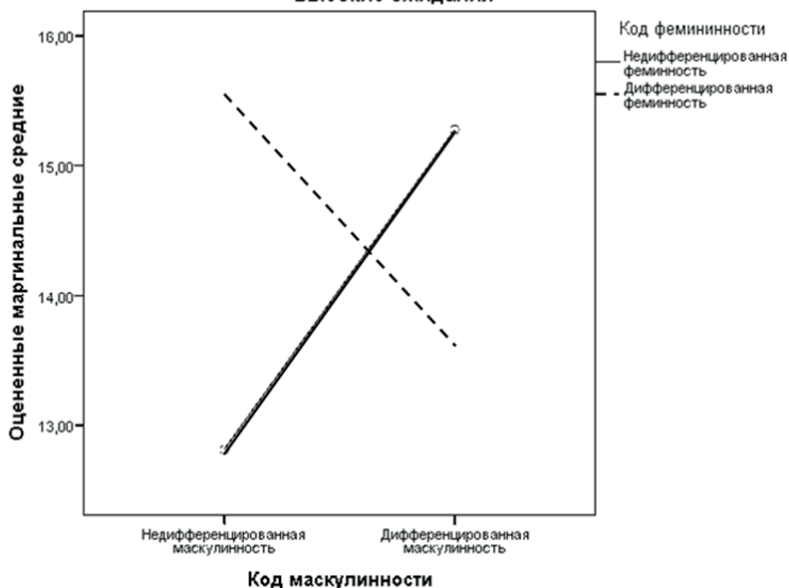


Рис. 1. Результаты двухфакторного анализа;
зависимая переменная – параметр перфекционизма
«Восприятие других как делегирующих высокие ожидания»

4. Наконец, что касается второго (когнитивного) параметра перфекционизма «Восприятие других как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими)», то совокупное влияние факторов М и Ф «приводит» к нормативным его показателям у андрогинных женщин и женщин с недифференцированной гендерной идентичностью, но к сверхнормативно высоким – у представительниц феминного и маскулинного гендерного типов. И все это – при отсутствии влияния на его показатели каждого из факторов в отдельности: и фактора М ($p=0,785$), и фактора Ф ($p=0,605$).

Эффект взаимодействия обоих контролируемых факторов при их совокупном влиянии на эту зависимую переменную наглядно представлен на графике (рис. 1). Так, у андрогинных женщин (и в гораздо большей степени, чем у женщин с недифференцированной гендерной идентичностью) мы можем предположить существование, по крайней мере, двух критериев наличия зрелых когнитивных схем: выраженность дифференцированного и точного восприятия ожиданий и требований со стороны других людей вкупе с развитой способностью к децентрации и реалистичными представлениями о диапазоне человеческих возмож-

ностей. В то время как у женщин, принадлежащих к маскулинному и феминному гендерному типам, нами обнаружены признаки, указывающие на наличие дисфункциональных когнитивных схем, особенно в части возможных искажений социальных когниций: для них характерны восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания («принуждение к совершенству»), а также возможна склонность к персонализации – перманентному сравнению себя с другими людьми при ориентации на полюс самых успешных («жизнь в режиме сравнения»).

Таким образом, полученный результат позволяет говорить о том, что со стороны данного параметра перфекционизма угроз психологическому и психическому здоровью не наблюдается для представительниц гендерно недифференцированного и андрогинного типов (вероятно, этому способствует примерный паритет в степени выраженности обеих гендерных характеристик вне зависимости от их абсолютных значений). В то же время определенные риски «патологизации» перфекционизма, исходящие от сверхнормативных значений этого его когнитивного параметра, могут грозить женщинам с «однобоко» выраженным маскулинным или феминным началом их гендерной идентичности. Так, для представительниц маскулинного гендерного типа, «упорствующих» в характерных для него способах личностной и профессиональной самореализации, угрозы образуются в связи с давлением норм физической, умственной и эмоциональной твердости, а также в связи с искажением социальных когниций, сравнением себя с образцами маскулинности и стремлением к эталонам «подлинной мужественности» (точнее, «подлинной не-женственности»), «социальной силы» и профессионализма. Для представительниц феминного гендерного типа все сказанное также справедливо, но в связи со стремлением к «эталонам подлинной женственности» – супер-жены, супер-матери, супер-хозяйки.

Литература

1. *Сороков Д.Г.* Влияние гендерного типа женщин на особенности их совладающего поведения и перфекционизма // Психология и психотерапия: методология, исследования, практика. М., 2018. С. 81–111.
2. *Сороков Д.Г.* Связь гендерных характеристик с механизмами совладания у женщин с разным типом гендерной идентичности // Психология и психотерапия: методология, исследования, практика. М., 2018. С. 112–143.
3. *Сороков Д.Г.* Современная московская молодая семья (по результатам апробации системы социо-психологического мониторинга). М., 2012.

Чего боятся современные взрослые мужчины и женщины

Трошутина А.Л.

Каждый человек в своей жизни хотя бы однажды испытывал страх. Считается, что для мужчин и женщин характерны разные страхи (А.Д. Ганюшкин, А.И. Захаров, А.Ф. Чернавский и др.). Е.Д. Смышляева и М.В. Галимзямова доказали, что женщины более интенсивно переживают страхи, у них их больше, чем у мужчин [2]. Возможно, это связано с тем, что женщины более эмоциональны и ярко выражают свои эмоции вовне, а мужчины склонны к удержанию эмоций. Обнаружено, что «мужчины самостоятельно совладают со страхом или его подавляют. Женщинам характерно обращение за социальной поддержкой для преодоления страхов» [2]. Такое различие связано с воспитанием, ведь мальчиков учат быть сильными и мужественными, а у девочек поощряется открытость, эмоциональность, восприимчивость (В.Г. Каменская и др.).

Большинство исследователей в последние десятилетия отмечают значительное повышение уровня тревоги и страхов. Постоянно меняющаяся социально-экономическая и политическая ситуация в стране приводит к росту неопределенности и непредсказуемости будущего, возникновению психологического дискомфорта у большинства людей. В связи с этим возникает вопрос: чего же боятся современные взрослые мужчины и женщины? Для ответа на него было проведено исследование, в котором приняли участие 121 человек в возрасте от 18 до 55 лет, из них: 1) молодежь от 18 до 30 лет (21 мужчина и 49 женщин); 2) люди зрелого возраста от 31 до 55 лет (19 мужчин и 32 женщины). В исследовании использовались: опросник «Ситуативное исследование страха» А.Ф. Чернавского; «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» Ю. Щербатых, Е. Ивлевой.

Было обнаружено, что мужчины и женщины значимо различаются по следующим видам страхов (рис. 1). См. стр. 125.

В результате были выявлены значимые различия по следующим видам страхов: физиологические проявления страха ($p=0,05$), страх начальства ($p=0,009$), страх войны ($p=0,03$), страх перед публичными выступлениями ($p=0,001$).

Далее был сделан анализ различий в проявлении страхов у мужчин и женщин разного возраста (рис. 2). См. стр. 125.

В результате были выявлены различия по следующим видам страхов: надуманные страхи ($p=0,026$), страх моральный ($p=0,025$), страх деятельности ($p=0,045$), страх преступности ($p=0,006$), страх перед публичными выступлениями ($p=0,009$), которые в большей степени свойственны молодежи, и прогноз опасности ($p=0,031$), который наиболее выражен у людей зрелого возраста.

Далее двухфакторный дисперсионный анализ позволил нам выявить различия в страхах между выделенными группами по полу (рис. 3). См. стр. 126.

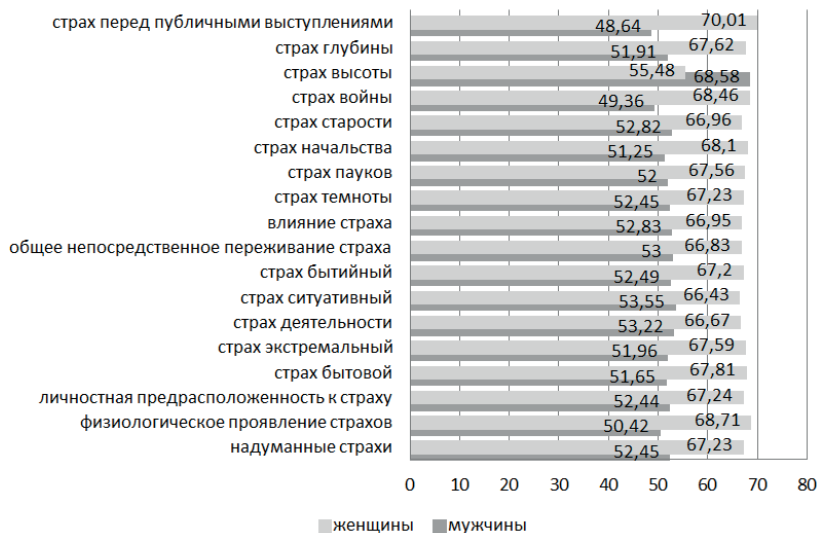


Рис. 1. Различия в страхах у современных взрослых мужчин и женщин

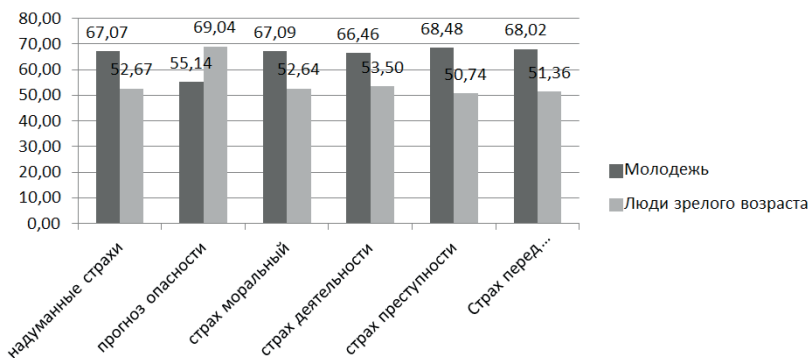


Рис. 2. Различия в страхах у современных взрослых и молодежи

В результате были обнаружены различия по следующим видам страхов: страхи, связанные с половой функцией ($p=0,020$), страх войны ($p=0,020$), страх перед публичными выступлениями ($p=0,003$), страх высоты ($p=0,038$), страх преступности ($p=0,020$), экстремальный ($p=0,018$), бытовой ($p=0,033$) страхи и физиологическое проявление страха ($p=0,032$).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод: женщины в большей степени подвержены страхам. Однако результаты исследова-

ний ясно показывают существенные различия между мужскими и женскими страхами. Если для мужчин в большей степени актуален страх высоты, то женщины чаще испытывают страх публичных выступлений, страх перед начальством, страх войны. Полученные нами данные подтверждаются научными исследованиями А.И. Захарова, А.Д. Ганюшкина, Ю.В. Щербатых и др.

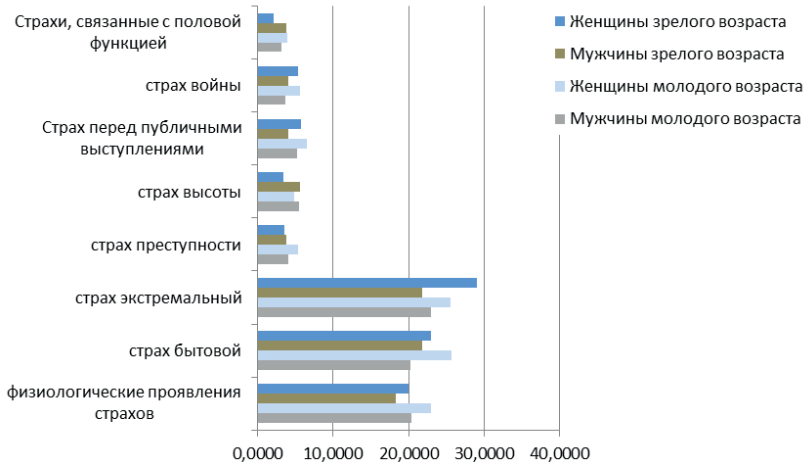


Рис. 3. Различия в страхах между выделенными группами по полу

Нами было выявлено, что у молодежи, по сравнению с людьми зрелого возраста, более выражены: надуманные страхи; страх моральный, страх деятельности, страх преступности; страх перед публичными выступлениями. У людей же зрелого возраста, по сравнению с молодежью, выражен «прогноз опасности».

С возрастом у женщин снижается страх, связанный с половой функцией, страх войны, страх высоты, страх перед публичными выступлениями, страх преступности, страх бытовой и физиологическое проявление страхов (неконтролируемые реакции), а экстремальный страх с возрастом усиливается.

Изучение тех же страхов у мужчин показало, что с возрастом повышаются страхи, связанные с половой функцией, страх войны, высоты, бытовой страх. С возрастом снижается страх перед публичными выступлениями, страх преступности, экстремальный страх и физиологическое проявление страха.

Исследования А.Ф. Чернавского подтверждают, что с возрастом у женщин и мужчин страх публичных выступлений, физиологическое проявление страха снижаются, а страх, связанный с половой функцией, у мужчин с возрастом становится все более актуальным [3].

Таким образом, нами было обнаружено, что мужчины и женщины различаются по видам страхов и интенсивности их переживания. Уровень женских страхов в значительной степени превышает мужские показатели.

Выявленные различия в специфике мужских и женских страхов в разных возрастных группах, интенсивность их переживания, актуальность и т.п. необходимо учитывать при выстраивании психологической работы со взрослыми разного возраста и пола.

В перспективе планируется проведение исследования, посвященного установлению взаимосвязи между проявлением страхов у мужчин и женщин разного возраста и теми стратегиями, которые они используют для его преодоления.

Литература

1. *Ильин Е.П.* Психология страха. СПб.: Питер, 2017. 352 с.
2. *Смышляева Е.Д., Галимзянова М.В.* Ранние дезадаптивные схемы и страхи у взрослых // Научные исследования выпускников факультета психологии. СПбГУ. 2016. Т. 4. С. 191–198.
3. *Чернавский А.Ф.* Системное исследование страха: Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург. 2008. 207 с.

Психологический портрет преступников, совершивших отдельные виды преступлений (на примере периода зрелости)

Уртигешева И.И.

В настоящее время одной из глобальных проблем в современном мире является проблема преступности. По данным статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации, в январе–декабре 2017 г. в России зарегистрировано около 2058476 преступлений. Рост любой преступности сократить невозможно, если не брать во внимание личность, совершившую преступление. Знание природы личности преступника, его индивидуально-психологических особенностей может способствовать предупреждению и сокращению преступности в стране [2].

Общепринятое понятие «преступление» (статья 14 УК РФ) рассматривается как: «виновно совершенное общественно опасное деяние, запрещенное настоящим кодексом под угрозой наказания» [1].

В криминальной и пениitenciарной психологии существует понятие «личность преступника». Данное понятие является многогранным и изучается различными специалистами: психологами, социологами, криминологами, философами и др.

Под личностью преступника понимают виновного человека, совершившего уголовно наказуемое деяние, обладающего определенными

социально-криминологическими свойствами, которые, «сталкиваясь» с криминогенными факторами внешней среды, приводят к преступному поведению [3].

В нашем исследовании для изучения индивидуально-психологических особенностей осужденных применялись такие методики, как: методика определения типа акцентуаций характера (К. Леонгард, модификация Г. Шмишек); тест «Индивидуально-типологический опросник» (Л.Н. Собчик); методика «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев); «Опросник суицидального риска» (А.Г. Шмелев, модификация Т.Н. Разуевой); методика диагностики волевого самоконтроля (А.Г. Зверков, Е.В. Эйдман).

В исследовании приняли участие 120 преступников, находящихся в федеральном казенном учреждении «Следственный изолятор № 2 Главного управления Федеральной службы исполнения наказаний по Кемеровской области» (г. Новокузнецк) в возрасте от 38 до 60 лет.

Целью исследования являлось выявление психологического портрета преступников, совершивших отдельные виды преступлений (на примере периода зрелости).

В ходе проведения исследования с помощью подобранных методик был проведен эмпирический анализ индивидуально-психологических особенностей преступников периода зрелости в зависимости от совершенных ими видов преступлений и был сделан вывод о том, что для большинства преступников характерны такие индивидуально-психологические характеристики, как: высокий уровень социального пессимизма, аффективности, несостоятельности, волевого самоконтроля, агрессивности, экстраверсии, спонтанности, самообладания, средний уровень сформированности осмысленности жизни и низкий уровень настойчивости и сензитивности, а также выраженность экзальтированного эмотивного, возбудимого, циклотимичного, гипертимного и педантичного типов акцентуации характера.

Для достижения цели исследования нами применялся t-критерий Стьюдента (при $t=2,002$, $p \leq 0,05$). В данном исследовании сравнивались между собой 4 группы респондентов: преступники, совершившие убийство, в дальнейшем – «убийцы»; преступники, совершившие изнасилование – «насильники»; преступники, совершившие кражу – «воры»; преступники, совершившие разбой – «разбойники». В ходе проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы:

- «Убийцы» отличаются от других видов преступников такими индивидуально-психологическими особенностями, как: более высоким уровнем социального пессимизма (в сравнении с «насильниками» – $t=2,073$, «ворами» – $t=3,388$, «разбойниками» – $t=2,293$); тревожности (в сравнении с «насильниками» – $t=4,081$, «ворами» – $t=3,645$, «разбойниками» – $t=3,382$); выраженностью тревожного (в сравнении с

«насильниками» – $t=3,533$, «ворами» и «разбойниками» – $t=4,935$) и возбудимого типов акцентуации характера (в сравнении с «насильниками» – $t=2,877$, «ворами» – $t=4,995$, «разбойниками» – $t=3,706$). От «разбойников» их отличает более высокий уровень слова культурных барьеров ($t=2,128$), волевого самоконтроля ($t=2,025$), целей в жизни ($t=2,281$) и выраженность застревающего типа акцентуации характера ($t=2,488$). От «насильников» – более высоким уровнем выраженности процесса жизни ($t=8,931$), локус контроля–Я ($t=3,045$), волевого самоконтроля ($t=2,021$) и общим показателем осмысленности жизни ($t=2,595$). От «воров» – наиболее высоким уровнем агрессивности ($t=2,827$), ригидности ($t=2,446$) и интроверсии ($t=2,128$).

В целом, данную группу преступников можно охарактеризовать как наиболее недоверчивых, мстительных, чувствительных, злопамятных и склонных к наиболее долгому переживанию обиды. Также для них характерна отрицательная концепция окружающего мира, целеустремленность, устойчивость намерений, агрессивность, склонность к конфликтам, инертность установок и мн. др.

- «Насильники» отличаются от других преступников более высоким уровнем агрессивности (в сравнении с «убийцами» – $t=-3,910$, «ворами» – $t=-9,301$, «разбойниками» – $t=3,252$) и низким уровнем сформированности процесса жизни (в сравнении с «убийцами» – $t=8,931$, «ворами» – $t=8,629$, «разбойниками» – $t=-7,677$), локус контроля–Я (в сравнении с «убийцами» – $t=3,045$, «ворами» – $t=7,894$, «разбойниками» – $t=-8,205$) и общего показателя осмысленности жизни (в сравнении с «убийцами» – $t=2,595$, «ворами» – $t=2,652$, «разбойниками» – $t=-2,533$). От «разбойников» их отличает более высокий уровень демонстративности ($t=2,515$), аффективности ($t=2,090$), уникальности ($t=2,286$), несостоятельности ($t=2,905$), временной перспективы ($t=2,371$), интроверсии ($t=2,644$), а также выраженность застревающего ($t=2,744$) и эмотивного типов акцентуации характера ($t=2,021$). От «убийц» – более высоким уровнем максимализма ($t=-2,499$), ригидности ($t=-3,812$), низким уровнем волевого самоконтроля ($t=2,021$) и выраженным дистимным типом акцентуации характера ($t=-2,167$). От «воров» – наиболее высоким уровнем ригидности ($t=-6,429$).

Таким образом, насильников можно охарактеризовать как эмоциональных, импульсивных, чувствительных лиц, характеризующихся наиболее подавленным настроением, пессимистичным отношением к будущему и слабостью волевых усилий. Им также свойственна тенденция привлекать внимание окружающих к своим несчастьям, реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно эмоционально, а также жестокость, инертность и др.

- «Воры» отличаются от других преступников более высоким уровнем экстраверсии (в сравнении с «убийцами» – $t=-3,208$, «насиль-

никами» – $t=5,040$, «разбойниками» – $t=2,039$) и низким уровнем ригидности (в сравнении с «убийцами» – $t=2,446$, «насильниками» – $t=-6,429$, «разбойниками» – $t=-3,819$), а также выраженностью таких типов акцентуаций характера, как гипертимность (в сравнении с «насильниками» – $t=2,103$, «убийцами» – $t=-2,629$, «разбойниками» – $t=2,461$) и экзальтированность (в сравнении с «насильниками» – $t=2,674$, «убийцами» – $t=-3,437$, «разбойниками» – $t=2,735$). От «разбойников» их отличает более высокий уровень антисуицидального фактора ($t=3,117$), целей в жизни ($t=2,674$), результативности жизни ($t=2,210$), сензитивности ($t=4,197$). От «убийц» – более высоким уровнем антисуицидального фактора ($t=-2,441$). От «насильников» – наиболее высоким уровнем выраженности процесса жизни ($t=8,629$), локус контроля–Я ($t=7,894$), общего показателя осмысленности жизни ($t=2,652$) и сензитивности ($t=5,232$).

Таким образом, данную категорию преступников можно охарактеризовать как более общительных, подвижных, подверженных к сиюминутным настроениям, легкомысленных, уверенных в себе, не склонных к тревоге лиц. Помимо этого, для воров также характерна целеустремленность, восприятие своей жизни как интересной и наполненной смыслом, стремление к самоутверждению и др.

- «Разбойники» отличаются от «воров» более высоким уровнем агрессивности ($t=-4,372$) и ригидности ($t=-3,819$), низким уровнем целей в жизни ($t=2,674$), результативности жизни ($t=2,210$), сензитивности ($t=4,197$), а также выраженностью циклотимичного ($t=-2,329$) и дистимного типов акцентуации характера ($t=-2,378$). От «убийц» – более низким уровнем социального пессимизма ($t=2,293$), слома культурных барьеров ($t=2,128$), целей в жизни ($t=2,281$), волевого самоконтроля ($t=2,025$), а также выраженностью циклотимичного ($t=-2,596$) и дистимного типов акцентуации характера ($t=-3,197$). От «насильников» – более высоким уровнем процесса жизни ($t=-7,677$), локус контроля–Я ($t=-8,205$), общим показателем осмысленности жизни ($t=-2,533$), экстраверсии ($t=-2,601$) и более низким уровнем демонстративности ($t=2,515$), аффективности ($t=2,090$), уникальности ($t=2,286$), несостоятельности ($t=2,905$) и временной перспективы ($t=2,371$), а также выраженностью циклотимичного типа акцентуации характера ($t=-2,310$).

В целом, для разбойников свойственно пессимистическое отношение к будущему, слабость волевых усилий, уверенность в себе, умение постоять за себя, низкая тревожность, отсутствие ценностей, нормативов поведения, а также отсутствие чувства ответственности. Помимо этого, для данной категории преступников характерна раздражительность, склонность к агрессивным поступкам, инертность, настойчивость, жестокость и мн. др.

Таким образом, в ходе исследования был выявлен психологический портрет преступников периода зрелости, совершивших отдельные виды преступлений. Полученные данные могут быть использованы психологами, психиатрами и сотрудниками правоохранительных органов для разработки эффективных методов и способов профилактики преступлений, воздействия на осужденных с целью их перевоспитания, а также предупреждения рецидива преступлений.

Литература

1. Барзилова И.С. Правоведение: Учебник. М.: Российская таможенная академия, 2013. 393 с.
2. Головина М.Н. Проблемы исследования личности преступника // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. Новосибирск: СибАК, 2014. С. 408–414.
3. Лунев В.В. Криминология: Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2017. 686 с.

Особенности коммуникативных способностей у лиц с инвалидностью по зрению

Цай Д.В.

В современном мире наблюдается постоянный рост количества способов и средств коммуникации и их применения в различных сферах деятельности.

В виртуальном общении физические особенности человека и, в частности, зрение нивелируются отсутствием непосредственного контакта между коммуникантами. В то же время в реальном общении эти особенности могут создавать разного рода затруднения.

Между зрячим и слепым, и тем более между зрячими и слабовидящими, различия могут наблюдаться только в динамике формирования различных личностных качеств. Конечно, уровень сформированности качеств личности определяется не наличием или отсутствием зрительной патологии, а характером социальных воздействий и, прежде всего, воспитания и обучения. Нарушение функций зрения не является непреодолимым препятствием для формирования полностью развитой личности, а также ее социально-психологической адаптации [1].

Восприятие окружающего пространства, других людей и различных объектов слепыми и слабовидящими происходит полисенсорно с применением сохранных анализаторных систем: слуха, обоняния, осязания и остаточного зрения (при частичной сохранности зрительного анализатора).

Чтобы проникнуть во внутренний мир человека, раскрыть его сущность, чувственно полученная информация требует проверки в совместных действиях. Только действия, поведение человека в разных ситуациях раскрывают его сущность, позволяют понять и оценить его достоин-

ства и недостатки. Таким образом, именно поведение служит надежной основой для межличностных контактов, тем более что в общей массе слепые люди, за исключением утративших зрение во взрослой жизни, не заинтересованы во внешнем облике партнеров по общению (изображение лица, цвет волос, глаза и т.д.).

Предпринятое нами исследование было направлено на выявление специфики коммуникативных способностей у лиц с инвалидностью по зрению в сравнении с условно здоровыми. В исследовании приняли участие 56 человек в возрасте от 20 до 35 лет. Средний возраст респондентов составил 26,8 лет. Из них 33 человека с инвалидностью по зрению на базе Всероссийского общества слепых (г. Краснодар) и 23 человека условно здоровых – свободная выборка.

Для проведения исследования использовались: тест коммуникативных умений Л. Михельсона; тест на оценку уровня общительности В.Ф. Ряховского; методика для определения направленности личности в общении С.Л. Братченко; методика диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера.

Сформулированы гипотезы о существовании общих и специфических особенностей коммуникативных способностей у лиц с инвалидностью по зрению и условно здоровыми индивидами. А также мы предположили, что могут существовать половые различия в коммуникативных способностях у лиц с инвалидностью по зрению.

Результаты эмпирического исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значимость различий в выраженности коммуникативных способностей, общительности и коммуникативного контроля у лиц с инвалидностью по зрению и условно здоровых (зрячих)

Коммуникативные способности	Средний ранг		U эмп.	Значимость различий
	Зрячие (N=23)	Незрячие (N=33)		
<i>тип реагирования в коммуникации</i>				
агрессивный	36,41	22,98	197,0	0,002**
зависимый	30,91	26,82	324,0	0,35
компетентный	22,61	32,61	244,0	0,024*
общительность	28,43	28,55	378,0	0,98
<i>направленность личности в общении</i>				
альтерго-центрическая	28,61	28,42	377,0	0,97
авторитарная	31,11	26,88	319,5	0,32
манипулятивная	24,91	31,00	308,5	0,24
конформная	31,59	26,35	297,0	0,17

Коммуникативные способности	Средний ранг		U эмп.	Значимость различий
	Зрячие (N=23)	Незрячие (N=33)		
индифферентная	27,76	29,02	362,5	0,78
<i>коммуникативный контроль</i>	27,2	29,6	352,5	0,658

Примечание: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Как показывает анализ результатов, в выборке незрячих больше выражены такие характеристики, как компетентность (32,61/22,61), общительность (28,55/28,43). У них в большей степени проявляется альтероцентрическая направленность (28,42/28,61). Также им свойственна в большей степени манипуляторная (31,00/24,91) и индифферентная направленность (29,02/27,76). В области коммуникативного контроля у них показатель также выше (29,6/27,2).

В выборке зрячих лиц более высокие показатели обнаружены по таким параметрам, как агрессивность (36,41/22,98), зависимость (30,91/26,82), авторитарность (31,11/26,88), комформная направленность (31,59/26,35).

Расчет значимости выявленных различий показал, что значимые различия есть только по таким типам реагирования в общении, как агрессивность ($U=197$; $p=0,002$) и компетентность ($U=244$; $p=0,024$). У зрячих лиц преобладает агрессивный стиль, в то время как у незрячих более выражен компетентный стиль. Это, на наш взгляд, у инвалидов по зрению связано с ощущением собственной неполноценности и пониманием, что в трудной ситуации им может понадобиться чья-то помощь, в связи с чем и приходится проявлять повышенный контроль в своей коммуникации, выстраивая свои взаимоотношения более компромиссно. Лица зрячие, в свою очередь, не связаны подобными ограничениями и могут позволить себе проявлять большую агрессивность в коммуникации.

Далее были рассмотрены различия в коммуникативных способностях у незрячих лиц в зависимости от пола. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Значимость различий в выраженности коммуникативных способностей по половому признаку в группе лиц с инвалидностью по зрению

Коммуникативные способности	Средний ранг		U эмп.	Значимость различий
	Женщины (N=18)	Мужчины (N=15)		
<i>тип реагирования в коммуникации</i>				
агрессивный	15,72	18,53	112,0	0,416
зависимый	18,47	15,2	108,5	0,347

Коммуникативные способности	Средний ранг		U эмп.	Значимость различий
	Женщины (N=18)	Мужчины (N=15)		
компетентный	16,27	15,2	122,0	0,651
<i>общительность</i>	17,8	15,9	119,0	0,575
<i>направленность личности в общении</i>				
альтероцентрическая	15,66	18,6	111,0	0,396
авторитарная	18,7	14,8	102,5	0,247
манипулятивная	18,7	14,8	102,5	0,247
конформная	17,05	16,86	133,5	0,971
индифферентная	17,72	16,1	122,0	0,651
<i>коммуникативный контроль</i>	16,33	17,8	123,0	0,678

Анализ результатов показал, что между мужчинами и женщинами в группе незрячих/слабовидящих не выявлено значимых различий по уровню развития коммуникативных способностей. Можно лишь на уровне тенденции говорить о том, что мужчины проявляют большую агрессивность (средний ранг 18,53/15,72). Также у них в большей мере проявляется альтероцентрическая направленность (18,6/15,66). Показатель коммуникативного контроля у них также выше, чем у женщин (17,8/16,33). Мужчины более сдержаны в проявлении своих эмоций, гибко реагируют на ситуации в общении.

У женщин более выражен зависимый тип реагирования в общении (18,47/15,2). Также у них выше показатель общительности (17,8/15,9). В области направленности у них более высокие показатели по авторитарной (18,7/14,8), манипулятивной (18,7/14,8), конформной (17,05/16,86) и индифферентной направленностям (17,72/16,1). Но вышеуказанные различия не являются статистически значимыми.

Таким образом, мы можем утверждать, что в выборке зрячих респондентов более выражен агрессивный тип реагирования, а в выборке незрячих в коммуникации более выражен компетентный тип реагирования. Различия являются статистически значимыми. Значимых различий в коммуникативных способностях у незрячих мужчин и женщин не выявлено.

В дальнейшем нашем исследовании мы планируем изучить специфику социально–психологической адаптации студентов с инвалидностью по зрению к обучению в вузе. В этом аспекте мы будем опираться также на данные, полученные Д.В. Ивановым, который изучал роль личностных качеств в процессе адаптации студентов с инвалидностью в высшем учебном заведении [2]. Особое значение для нашей работы будут иметь положения, разрабатываемые Г.В. Никулиной [3].

Литература

1. *Гурова Е.В., Гребенникова Н.В.* Особенности адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в ВУЗе // Высшее образование для XXI века: XIII Международная научная конференция. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2016. С. 35–42.
2. *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): Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 16–17 апреля 2018 г.) / Под ред. Б.Б. Айсмонтаса. М.: МГППУ, 2018. С. 250–253.
3. *Никулина Г.В.* Развитие коммуникативной культуры студентов – инвалидов по зрению как условие их включения в образовательное пространство вуза // Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: взгляд из Европы. СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. С. 164–175.

Изменение переживания прошлого в различные возрастные периоды

Шеманова Н.А.

Рассматривая влияние событий жизни на развитие личности, Л.С. Выготский применяет понятие «переживание» в качестве единицы анализа личностного развития. Одно и то же событие, в зависимости от вызываемых им переживаний, способно по-разному влиять на дальнейшую жизнь различных людей. При этом некоторые события жизни ведут к «ключевым переживаниям», вызывающим реакции, в возникновении которых участвует вся личность. Такие переживания меняют цели и мотивы человека, приводя к изменению его жизнь. По мнению Л.С. Выготского, в критические периоды развития происходит смена основных переживаний личности. Кризис представляется моментом перелома, который выражается в том, что от одного способа переживаний среды личность переходит к другому [1].

К событиям, которые вызывают ключевые переживания, можно отнести и возрастной кризис. Жизнь человека состоит из закономерной последовательности определенных периодов. Переход из одного периода к другому нередко сопровождается кризисом. Критерием того, что человек перешел на другой этап развития, является смена характера переживания себя, окружающего мира, прошлого и будущего.

Многими поэтами и прозаиками описаны различные переживания своего прошлого в различном возрасте. Приведем некоторые примеры подобных переживаний.

Так, людям свойственно переживать уход молодости. Некоторые без сожаления расстаются с ней. Множество стихов посвящено чувству утраты и расставанию с молодостью.

Ничего из всей твоей добычи

Не взяла задумчивая Муза.

Молодость моя! – Назад не кличу —

Ты была мне ношей и обузой. («Молодость», Марина Цветаева)

Также Роберт Рождественский писал:

Ну что ж! Простимся. Так и быть.

Минута на пути.

Я не умел тебя любить,

Веселая, – прости! («Расставанье с молодостью»)

Как можно видеть, переживание прошлого приводит к тому, что человек сталкивается с осмыслением своего возраста и осознанием, что он перешел на другой этап жизни.

В среднем возрасте люди сталкиваются с другими переживаниями прошлого. Они пересматривают свою жизнь, вспоминая себя в детстве, вспоминая свои надежды, которые были в юности. Некоторые понимают, что предали свои мечты и прожили жизнь не так, как мечтали. Так, главный герой фильма Никиты Михалкова «Неоконченная пьеса для механического пианино» эмоционально говорит себе и другим:

«Теперь я знаю наверняка: достаточно один раз предать, один раз солгать тому, во что верил и что любил, и уже не выбраться из цепи предательства, лжи. <...> Все погибло! 35 лет! Я ноль, я ничтожество! Ноль! Мне 35 лет! Лермонтов 8 лет, как лежал в могиле! Наполеон был генералом! А я ничего в вашей проклятой жизни не сделал!»

Воспоминания пройденной жизни вызывают пересмотр целей и мотивов человека, что приводит, в конечном счете, к построению новых планов. В это время кто-то может начать понимать, что нужна другая работа, а не та, которой он занимался до сих пор. Сорокалетний герой пьесы Евгения Гришковца «Город», находящийся в кризисе, говорит отцу о том, что он будет менять работу, хотя ранее она его полностью устраивала.

«Просто, это я тебе уже тоже говорил, я не могу больше делать то, что делал... а другого я ничего не умею, а теперь кажется, что и то, что умел делать, теперь не умею и не могу все это продолжать... Нет!... На самом деле могу! На самом деле все продолжаю и продолжаю... Суэта вся эта, телефон все время звонит, я куда-то кому-то звоню... Нет, пап, я не уволился, я, может быть, даже и вернусь... ну, обратно, на работу... но хотелось бы верить, что не вернусь» (Гришковец Е.В.).

Эти литературные свидетельства переживания своего прошлого, пройденного жизненного пути подкрепляются и эмпирическими дан-

ными. Ранее мной под руководством Л.Ф. Обуховой была выполнена работа по выявлению и описанию возрастных переходов из молодости в зрелость и в середине жизни у мужчин и у женщин. В частности, исследовались изменения отношения к прошлому при возрастных кризисах и переходах между различными периодами жизни [3].

Опрошенная нами группа в проведенном исследовании представляла собой случайную выборку 120 мужчин в возрасте 20–60 лет и выборку 225 женщин в возрасте 20–50 лет, проживающих в г. Москве. В работе была использована методика «Неоконченные предложения»: респондентов просили закончить фразы «*Если бы я снова стал (стала) молодым (молодой)...*», «*Я женщина и опечалена тем, что...*», а также был проведен анализ различных свидетельств переживания пройденной части жизненного пути.

В работе было показано, что в возрасте около 30 лет мужчины и женщины меняют отношение к своему возрасту. Динамика этого изменения отображена как у мужчин, так и у женщин в продолжениях предложения «*Если бы я снова стал/а молодым/молодой...*». Среди ответов на неоконченное предложение была выделена группа высказываний: «я молод». Динамика данного ответа показала, что 27 % женщин 20–29 лет продолжают это предложение словами «я молода», а после 30 лет таких ответов становится лишь 8 %. У мужчин схожая динамика: в 21–30 лет 46 % мужчин продолжают предложение словами «я молод», а начиная с 31 года, таких ответов становится только 5 %. Из этого видно, что в 30-летие происходит утрата чувства молодости.

После 35 лет по мере приближения к сорокалетию, по нашим данным, отмечается другая динамика продолжений респондентами предложения «*Если бы я снова стал молодым*». Растет группа респондентов, которые оканчивают это предложение выражениями, отображающими пересмотр прошлого, и желанием изменить что-то в прошлом. До 30 лет 33 % мужчин продолжают предложение утверждением, что жили бы по-другому, а после 30 лет число таких ответов растет до 57 %. У женщин до 30 лет 35 % хотели бы видеть молодость иначе, а в возрасте 35–37 лет их число достигает 67 %. Пик непринятия своего прошлого у женщин и у мужчин приходится на 35–44 года. Процесс изменения оценки своего прошлого показывает и анализ неоконченного предложения «*Я женщина и опечалена тем, что...*». Так, 39,2 % женщин 35–45 лет продолжают предложение словом «старею», тогда как в 29–34 года не было ни одного такого ответа, и только 8 % после 45 лет.

Эти данные согласуются с результатами изучения социальных представлений людей о границах молодости и зрелости. Согласно Ю.Б. Зайцевой, в массовом сознании переход из молодости в зрелость соответствует тридцати годам, а переход из зрелости в старость – шестидесяти [2].

Если динамика переживания прошлого при переходах из молодости в зрелость и в середине жизни была эмпирически описана, то исследований изменения переживания прошлого из зрелости в старость мной не проводилось. Однако имеются различные свидетельства людей этого возраста, указывающие на изменение у них переживания своего прошлого.

Чем ближе возраст человека приближается к шестидесяти, тем прожитая жизнь начинает представлять человеку более короткой, чем в молодости, что приводит к изменению восприятия своей жизни и к тому, что человек начинает вписывать прожитую жизнь в историю общества.

Так, в своем дневнике президент АН СССР С.И. Вавилов писал:

«Мне скоро 55 лет. У меня большое “историческое” чувство. Всегда гляжу назад, хотя ясно вижу всю случайность, флуктуационность человеческой истории, земли, меня самого. Как случайный камень на дороге, свалившийся с дороги. Так комар мог бы писать историю маленькой лужи, образовавшейся после дождя. Сознаю все это, а вот все же люблю архивы, старые книги, старые вещи, воспоминания. Как будто бы это большое» (Вавилов, 2004).

Время прожитой жизни в возрасте около 60 лет предстает перед человеком более обозримым, чем раньше, мимолетным по сравнению со всей историей, с вечностью, которая как бы приоткрывается ему в этом возрасте. Этому процессу помогает чтение мемуаров, характерное для людей этого и более старшего возраста. Интерес вызывают мемуары особенно тех, кто являлся современником либо самого человека, либо его родителей. Тогда, разглядывая чужую жизнь, возможно соотнесение ее со своей, и в дальнейшем это способствует принятию и пониманию каких-то моментов своей собственной жизни и помогает расширению ее горизонтов.

Если у молодого человека все внимание поглощено его жизнью в окружающем его мире, и ему не хватает воображения охватить всю историю и увидеть себя в этой истории, то шестидесятилетний человек может отстраниться и начать видеть историю целиком, найдя необходимое место своего жизненного пути в истории человечества.

Вместе с тем человек начинает чувствовать, что он словно бы прожил более долгую, чем его собственная жизнь, поскольку в нее как бы включается жизнь его родителей и прародителей, истории которых он слышал в детстве. И такая наполненная жизнь становится сопоставима с тысячелетием, с историей человечества. Приведем несколько свидетельств таких переживаний своего видения прошлого.

Вот, например, что писал историк Ю.С. Пивоваров:

«Я к истории отношусь очень эмоционально. У меня нет прошлого. Мне в некотором смысле все равно. Потому что начало 50-х годов, когда мы были с Вами детьми. Это тоже глубокая история. Особенно

для 20-летних ребят. Для меня сегодняшний день... Меня воспитала бабушка 1885 года рождения. Она дворянка была. Дворянский быт конца 19 века для меня такой же абсолютно свой, как мой городской быт начала 21 века» (Пивоваров Ю.С., 2014).

О подобном чувстве прошлого пишет также израильский писатель А. Барац:

«Признаюсь, что в минувшем году мне исполнилось 60 лет, и именно с высоты этой внушительной даты я как-то неожиданно почувствовал эту свою соизмеримость с историей. Шутка ли, я, смертный человек, прожил один процент исторического времени! ...Более того, мое детство прошло среди людей, в юности которых только стали появляться первые технические «удобства», и их время кажется мне родным и досягаемым, кажется совершенно «своим». Участь в школе, я тесно общался с теми, кто закончил гимназию еще при жизни Льва Толстого, и поэтому «историей» я начинаю ощущать только то время, о котором сам классик в следующих словах писал в своих «Двух гусарах»: «В 1800-х годах, в те времена, когда не было еще ни железных, ни шоссейных дорог, ни газового, ни стеаринового света ...» (А. Барац).

Как видно из приведенных результатов и примеров, в течение жизни характер переживания прошлого меняется. Эта динамика показывает, что человек переходит на иные возрастные этапы. При переходе в другой период жизненного пути мужчины и женщины пересматривают и переоценивают прожитую жизнь. Они обозначают период молодости как пройденный этап при переходе из молодости в зрелость, пересматривают цели и мотивы пройденной жизни в середине жизни и вписывают свой жизненный путь в историю общества при переходе в старость.

Это говорит о том, что переживание людьми своего прошлого можно отнести к ключевым переживаниям, поскольку оно вызывает реакции личности, приводящие к изменению целей и мотивов и, как следствие, к существенным переменам в жизни человека. В этом смысле ключевые переживания можно рассматривать как маркеры возрастных изменений при нормативных кризисах, так же, как и при кризисах, вызванных событиями внутренней жизни. Ключевые переживания ведут к изменению личности и обозначают вехи на ее жизненном пути.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001.
2. *Зайцева Ю.Б.* Особенности восприятия возрастных границ в различных социально-демографических группах // Психология зрелости и старения. 2006. № 4.
3. *Шеманова Н.А.* Особенности переживания прошлого и будущего мужчинами и женщинами в середине жизненного пути // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 1.

РАЗДЕЛ 8

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Применение интерактивных форм проведения занятий в процессе преподавания психологии развития в вузе

Баженова В.В.

В данной статье рассматриваются интерактивные формы проведения лекционных и практических занятий по психологии развития.

Исходя из опыта преподавания психологии развития в вузе, можно сказать, что студенты эффективнее работают в малых группах, имея возможность обсуждать вопросы лекции и совместно выполнять задания практических занятий.

Например, на практическом занятии, посвященном теме «Введение в психологию развития», студентам предлагается разделить на группы и выполнить следующее задание: определить «степень близости» различных дисциплин с психологией развития; найти точки «содержательного сближения»; представить в рисунке, либо графически, либо в модели взаимосвязь психологии развития с другими дисциплинами.

Далее каждая группа презентует свою работу. Другие группы имеют возможность задавать вопросы. Так, например, студенты представляли взаимосвязь психологии развития с другими дисциплинами в виде модели Солнечной системы, скелета человека, дерева, в виде кластера, в котором были указаны дисциплины и фамилии ученых–основоположников данной дисциплины.

Эффективно проходит работа на лекционных и практических занятиях, организованных по типу технологии «Зигзаг». В этом случае количество групп и количество студентов в каждой группе соответствует числу вопросов, выносимых на рассмотрение. С помощью технологии «Зигзаг» можно провести практические занятия, посвященные изучению тем: «Возрастная периодизация психического развития в отечественной психологии», «Возрастная периодизация психического развития в зарубежной психологии».

Сначала студенты работают в экспертных группах с одинаковой статьей, в которой рассматривается одна из теорий периодизаций психического развития. Систематизируют материал, представляя его в виде схемы, таблицы или кластера. Например, указывают главные понятия, которые использует автор статьи. Описывают факторы и механизмы развития психики, выделенные данным автором.

Далее студенты объединяются в кооперативные группы, в которые входят по одному человеку из каждой экспертной группы. В кооперативной группе каждый участник объясняет свой вопрос другим участникам группы.

После совместного рассмотрения всех вопросов каждой кооперативной группе предлагается задание по всем рассмотренным теориям.

Таким образом студенты осваивают материал всей темы.

Интересно проходят занятия в форме дискуссии. Например, на практическом занятии, посвященном теме «Факторы развития», студенты делятся на четыре группы.

Трем группам предлагается одна из пословиц: «Яблоко от яблони недалеко падает», «С кем поведешься, от того и наберешься», «Всякий человек – кузнец своего счастья».

Четвертая группа – эксперты, принимающие решение.

Каждая подгруппа разрабатывает список аргументов в «защиту» своей пословицы. В это время эксперты в своей группе обсуждают, какая пословица из представленного списка в наибольшей степени отражает их представление о процессе формирования психики в онтогенезе.

Далее по очереди выступают представители трех подгрупп. Группа экспертов выслушивает доказательства.

В итоге эксперты озвучивают те факты, с которыми согласны и не согласны, принимают решение, какая группа была более убедительной.

В рамках изучения темы «Развитие ребенка раннего возраста» студентам предлагается вопрос для обсуждения: «Когда ребенка можно назвать личностью?». Обсуждение можно провести в форме «мозгового штурма».

Студенты в парах обсуждают данный вопрос и записывают все варианты ответов на листок.

Далее по очереди каждая подгруппа называет ответ, который преподаватель записывает на доске. И так, пока все варианты ответов не будут зафиксированы. Таким образом студенты делятся друг с другом своими соображениями, пытаясь прийти к варианту ответа, который объединил бы все их идеи.

Далее преподаватель знакомит студентов с содержанием лекции, обращая внимание на то, имеется ли совпадение во взглядах ученых-психологов и ответах студентов, зафиксированных на доске.

Тематика занятий по психологии развития предоставляет широкие возможности для применения метода кейсов. Студенты в группах обсуждают кейсы, содержащие описание реальных ситуаций, и предлагают свои варианты решения.

Решение кейсов также можно организовать на основе технологии «Мировое кафе». Данная технология проводится в пять этапов:

1. Преподаватель раскрывает суть технологии (если студенты впервые работают в рамках данной технологии) и делит студентов на

группы в зависимости от количества кейсов (4–5). В каждой группе выбирается «хозяин стола», который фиксирует информацию и передает ее следующим группам.

2. Каждая группа студентов в течение 10 минут решает предложенный ей кейс. «Хозяин стола» без критики фиксирует идеи.
3. По команде преподавателя студенты меняются столами. «Хозяин стола» остается, знакомит группу с кейсом и решением. Новые участники в течение 10 минут дополняют решение своими идеями. По команде преподавателя происходит следующий переход и т.д. Время для обсуждения постепенно сокращается до пяти минут.
4. Команды возвращаются за свои столы и подводят итоги обсуждения.
5. «Хозяин» каждого стола презентует результаты всей группе.

Эффективными для обобщения и закрепления знаний по определенной теме или разделу являются игровые технологии.

Например, закрепление изученного материала может быть организовано на основе игры–соревнования «Своя игра». Студенты делятся на три команды. Каждая команда по очереди выбирает категорию и стоимость вопроса (чем сложнее вопрос, тем выше его стоимость). Если команда дает правильный ответ, то получает баллы. Если команда не дает ответ, то другие команды могут ответить на вопрос.

Так, по разделу «Особенности психического развития ребенка дошкольного возраста» студентам предлагаются следующие категории вопросов:

1. Ученые–психологи о детстве.
2. Игра как ведущий вид деятельности дошкольника.
3. Психологические новообразования дошкольного возраста.
4. Особенности общения дошкольников со взрослыми и сверстниками.
5. Кризис семи лет.

Апробация показала, что изучение материала на основе интерактивных технологий способствует поддержанию высокой активности студентов на протяжении всего занятия, повышению интереса к психологии развития, более эффективному усвоению материала, развитию коммуникативных умений, умений работать в команде.

Проблема трансформации психологических знаний студентов непрофильных вузов

Симонова М.М.

В профильных учебных заведениях немало делается для повышения качества образования. Тем не менее, из специальной литературы, а также из практики преподавания цикла социальных и психологических дисциплин можно сделать вывод о том, что как у преподавателей, так и у студентов существует целый ряд трудностей и проблем, касающихся различных сторон учебного процесса, которые требуют тщательного, скрупулезного, объемного изучения. Например, трудности изучения курса «Психодиагностика» могут быть кратко сформулированы следующим образом:

- «мы не собираемся становиться психологами–профессионалами, поэтому сам курс надуман и излишен»;
- «психодиагностика непонятна, сложна. Не понятно также, где и как я смогу использовать тесты в своей будущей работе; тем более, как говорят, неспециалисту вообще нельзя применять специальные методы исследования человека (тесты) и уж тем более – использовать результаты исследований в практике»;
- «психодиагностика не нужна вообще, ее изучение дает очень немного; есть множество прекрасных специалистов социально-культурного сервиса и туризма, слыхом не слышащих о ней».

«Вообще, это далекая от жизни, даже смешная дисциплина, – говорят наиболее продвинутые студенты. – Как можно серьезно относиться к тому, что “широкий подбородок считается свидетельством волевых качеств”, и что “диалог между шизотимиком и циклотимиком невозможен, он часто напоминает разговор двух глухих”?». И формальные отговорки, что курс изучается потому, что он включен в учебные планы и программы подготовки специалистов, бакалавров эти вопросы не проясняет. Такое положение дел, с учетом действительной сложности изучаемого предмета, приводит к отчуждению, потере интереса студентами к важнейшей предметной области психологии – внутреннему миру, собственному и чужому. А ведь умение разбираться во внутреннем мире людей является важнейшей составляющей профессионализма работников социально-культурного сервиса.

У преподавателей – свои трудности. В первую очередь – это понимание того, что строгое следование учебным программам (что предполагает обязательное знакомство с тестами, опросниками) неизбежно ведет к нарушению профессиональной этики психолога: недопущению неспециалиста к специальным методам исследования. Далее, сложность дисциплины – усвоение психодиагностики как отрасли дифференциаль-

ной психологии во всей ее полноте и сложности дается с трудом даже студентам-психологам – вкупе с недостаточностью базовых знаний у студентов-непсихологов, ее изучающих, не позволяет говорить даже о сколь угодно малом реальном усвоении содержания курса. Естественно, процесс приближения преподавателями содержания изучаемых дисциплин к реалиям жизни имеет место во многих случаях.

Что же необходимо сделать для адаптации курса «психодиагностики для непсихологов»? Изложим ее ключевые основания.

1. На наш взгляд, многие проблемы обусловлены смешением, неправомерным отождествлением разного содержания, скрывающегося под одним и тем же термином «психодиагностика». Поэтому, в первую очередь, надо дифференцировать само это понятие. Можно различать минимум четыре конкретных вида «психодиагностики». Кратко охарактеризуем их.

Под психодиагностикой для психологов понимают:

- область научных психологических знаний, сферу науки, изучающей принципы, процедуры и способы создания и использования методов исследования психики человека;
- область практики, ориентированной на решение психологических проблем и задач, выдвигаемых самой жизнью: профотбор и расстановка кадров; оптимизация обучения; консультативная и психотерапевтическая помощь и множество других вопросов [2].

Многообразие применяемых методов исследования, способов обработки результатов, решение целого ряда других проблем (надежности, валидности, релевантности и пр.), возникающих в ходе работы, таково, что их простое перечисление заняло бы не один десяток страниц. Важно зафиксировать, что психодиагностика для психологов есть сложная область психологии как науки, что ее усвоение непрофессионалами за короткий срок обучения в принципе невозможно [1].

Второе значение термина, назовем ее магическая психодиагностика, известно многим из газетных объявлений, типа: «снимаю порчу», «навсегда верну любимого», «исправляю кармические ошибки» и т.д. В этом случае под психодиагностикой понимают составную – «диагностическую» – часть так называемого «целительства», шире – магического воздействия на человека – его здоровье, обстоятельства жизни, вообще судьбу. Диагностируют «проклятие на богатство», «слабость психической защиты», «наличие “венца безбрачия”» и множество подобного рода характеристик. Исходным моментом такого рода диагностики является допущение, суть которого в том, что между видимыми признаками, качествами человека и связанными с ними скрытыми, часто нетрадиционными, вычурными внутренними свойствами существуют связи, имеющие сверхразумный характер, не могущие быть понятыми рационально, принципиально недоступные научному изучению.

Выявить и понять эти связи, скорректировать положение дел в лучшую сторону имеют возможность лишь «посвященные», т.е. прошедшие обряд инициации, либо «очень одаренные от природы» люди. Не касаясь вопроса о допустимости, достоверности такого рода процедур, акцентируем внимание просто на различии этих видов психодиагностик. Скажем лишь, что психологи и священнослужители видят в этой практике один из видов мошенничества, основанного на так называемом эффекте Барнума. Суть его в том, что психологическая характеристика, данная человеку в самых общих словах и носящая при этом положительную эмоциональную окраску, воспринимается психологически наивным потребителем такого рода услуг как удивительно полная и глубокая картина его внутреннего мира. Когда «целитель» говорит, что «Вы очень сложный и неординарный человек», что «Вас недооценивают в семье и на работе», что «У Вас есть проблемы; но когда-то они будут решены», любому человеку трудно с этим не согласиться.

Существует еще и житейская психодиагностика. Это восприятие и понимание каждым из нас (во всех случаях взаимодействия с другими) психологических особенностей партнера по общению. Этот вид диагностики в некоторых случаях может дать поразительные по глубине и точности сведения о другом человеке, но нередко (особенно в молодом возрасте) чреват ошибками, недоразумениями. В силу необозримости темы мы не даем даже приблизительного описания специфики житейской диагностики.

Поэтому, чтобы вступающие в самостоятельную жизнь молодые люди более полно и качественно могли судить о внутреннем мире других людей и, что особенно важно, о своих внутренних качествах, и вводится курс «Психодиагностика» для студентов социально-культурного сервиса и туризма. На наш взгляд, его теперешнее содержание можно охарактеризовать как странное, иррациональное, усеченно-расширенное переложение курса психодиагностики для психологов. Усеченное потому, что громадное количество проблем либо не рассматривается вообще, либо – в лучшем случае – бегло и фрагментарно. Расширенное – ибо введены целые разделы пара-, даже псевдонаучной направленности.

Диагностика же для студентов–непсихологов должна сочетать в себе преимущества как научного, так и житейского ее видов. Объем настоящей статьи не дает возможности раскрыть содержание даже тезисно. Скажем лишь, что из научной психодиагностики заимствуются:

- критичность как в отношении методов получения результатов, так и обработки информации;
- комплексность выявления значимых характеристик, возможность их взаимоувязывания с целью построения связного, психологически непротиворечивого портрета потребителя, шире – партнера по взаимодействию;

- апелляция только к проверенным взаимосвязям между внешними и внутренними характеристиками человека;
- учет и коррекция возможных ошибок во всей процедуре диагностики – от выявления до интерпретации фактов;
- вероятностный характер выводов.

Из житейской психодиагностики взяты:

- гибкость, непринужденность самого процесса изучения человека, тотальность его видения;
- наблюдение, исследование реально действующего человека в конкретной ситуации;
- привлечение во всех возможных случаях экспертных оценок (суждение о человеке его родных, близких, коллег по работе).

Неустрашимым к настоящему времени недостатком психодиагностики для студентов–непсихологов является принципиальная недопустимость использования стандартизованных методов изучения человека и сопряженная с этим невозможность применения статистических методов обработки результатов.

2. Необходимо расширить мотивирующую часть курса так, чтобы вопросы, связанные как с самой его необходимостью, так и со спецификой изучаемого материала, были не просто поняты, но приняты студентами.
3. Помимо четкого осознания и разграничения понятия «психодиагностика» необходима специальная исследовательская работа по уточнению как содержания, так и способов подачи материала в рамках данного курса. Подобного рода проблемы и трудности возникают и при изучении других областей психологии, например, «Психотехнологии продаж», «Психология делового общения», что и имеется в виду при обсуждении конкретного вопроса. Эта работа предполагает пролонгированное изучение на реалиях жизни вопросов понимания, усвоения, возможного практического применения на практике полученных знаний.
4. Такая работа может быть осуществлена, на наш взгляд, лишь при наличии взаимопонимания между представителями бизнеса и психологической науки.

Литература

1. *Бурлачу Л.Ф.* Психодиагностика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 351 с.
2. *Фокин В.А.* Проблемы формирования психологической компетентности у студентов–непсихологов. М.: МГИИТ, 2010, № 1(3). С. 78–86.

Программа преподавания психологии в учреждениях среднего профессионального образования как инструмент развития самосознания и самопонимания учащихся старшего подросткового и юношеского возраста

Фокина М.В.

Преподавание психологии студентам–непсихологам в системе среднего профессионального образования должно одновременно обеспечить как формирование у учащихся актуальных научных знаний по предмету, так и развитие у них системы практически применимых, осознаваемых и рефлекслируемых навыков психологического анализа самих себя и окружающих, а также навыков психологического прогнозирования исходов многообразных ситуаций взаимодействия. Поэтому основным условием эффективности программы преподавания психологии должна быть ее ориентация на возрастнo-психологические особенности учащихся, прежде всего – на актуальные задачи развития, к числу которых относятся:

1. становление Я–концепции, самопознание и самопонимание;
2. становление нового уровня самосознания;
3. становление идентичности;
4. формирование выраженных социальных потребностей;
5. становление мировоззрения;
6. самоопределение;
7. поиск смысла жизни [1].

Программа построена таким образом, чтобы теоретические, практические и диагностические материалы были доступны для понимания учащихся и в то же время – уникальны по своему содержанию, открывали новые, не охватываемые изучением иных дисциплин, стороны реальности и вооружали учащихся эффективными инструментами решения главных задач развития юношеского возраста. Таким образом, актуальность программы обусловлена востребованностью основных результатов обучения в реальной социализации и профессионализации учащихся [3].

При внедрении в системе среднего профессионального образования настоящей программы можно достичь следующих позитивных результатов:

1. Уйти от распространенных проблем преподавания психологии как чисто академической, мало применимой для компетентностного развития учащихся дисциплины или подмены изучения психологии комплексом психодиагностических или тренинговых занятий, не формирующих целостного психологического видения ситуации. Многие программы преподавания психологии сейчас или излиш-

не академичны для системы среднего профессионального образования (основной содержательный акцент делается на изучении классических психологических теорий, датируемых античностью – серединой XX в., а современные достижения психологической науки и практики остаются вне поля изучения), или представляют собой набор конкретных практических диагностических или развивающих занятий, эффективных для решения узкой задачи, но не обеспечивающих становление психологического научного мировоззрения. Настоящая программа ориентирована на развитие психологической научно-практической компетентности учащихся среднего профессионального образования и способствует как современной теоретической подготовке в этой области, так и становлению практикоприменимых навыков психологической саморегуляции бытовой и профессиональной деятельности.

2. Настоящая программа имеет значительный воспитательный и развивающий с точки зрения совершенствования личностных компетенций учащихся эффект. Работа по программе способствует развитию адекватного здорового самоанализа и самопонимания, формированию навыков психологического анализа многообразных ситуаций общения и делового взаимодействия, активизирует мотивы самосовершенствования, психологического оздоровления, способствует воспитанию современной гуманистической, нравственной, зрелой личностной позиции.
3. Программа готова к использованию в практике преподавания психологии в системе среднего профессионального образования.
4. Использование настоящей программы способствует активизации учебной деятельности, развитию учебных компетенций, реализации научно-исследовательской и проектной работы в системе среднего профессионального образования.

Таблица 1

Содержание разделов учебной дисциплины

Номер и наименование раздела	Содержание раздела
1. Современное понимание психологии личности и деятельности	Психология как наука. Понятие психики, ее компонентов. Понятия личности, сознания, деятельности. Основные постулаты современной психологии. Индивидуальное и общечеловеческое в личности. Роль общения в развитии личности. Антиманипулятивная гуманистическая позиция как фактор и признак психологического здоровья. Роль психологических травм в развитии личности. Признаки психологического благополучия. «Я» и «другие» как объект психологического познания. Практикум «Познай себя». Эссе.

Номер и наименование раздела	Содержание раздела
<p>2. Психология личности</p>	<p>2.1. Понятие темперамента. Темперамент как психофизиологическая основа характера. Характеристики темперамента. Типы темперамента, поведенческие диагностические критерии типов темперамента. Практическое занятие на самодиагностику «Мой темперамент». Практикум «Определение типа темперамента по наблюдаемым особенностям поведения и свойствам».</p> <p>2.2. Биологическое и социальное в человеке. Личность как социальный продукт. Характер. Черты характера. Отношение к себе. Отношение к другим. Отношение к труду. Мораль. Воля. Групповое психодиагностическое упражнение «Мой характер».</p> <p>2.3. Типы личностей между нормой и патологией: акцентуированные личности, невротики. Типология акцентуированных личностей. Правила общения с акцентуированными личностями. Невроз как последствие психологической травмы. Невротические черты в поведении. Проверочная работа «Классификация личностей между нормой и патологией».</p> <p>2.4. Житейская психодиагностика как переход от признаков к свойствам. Критерии психологического благополучия в наблюдении. Критерии интеллекта, здоровой и искаженной самооценки, высокого морального развития и аморальности, невротичности в наблюдении за поведением человека. Принципы житейской психодиагностики. Разбор кейсов на житейскую психодиагностику.</p> <p>2.5. Личная эффективность. Ресурсы личности. Ресурсное и нересурсное состояние. Практикум «Мои ресурсы».</p> <p>2.6. Практическое игровое занятие «Кто я, каков я?». Развитие самопонимания, углубление Я–концепции.</p> <p>2.7. Итоговая контрольная работа «Психологический портрет». План составления психологического портрета. Выбор субъекта описания. Составление психологического портрета. Подведение итогов работы по разделу.</p>
<p>3. Основы социальной психологии</p>	<p>3.1. Понятия социальной психологии, социальных групп, референтных групп. Социальное влияние. Основные социально-психологические закономерности. Конформизм, его позитивное и негативное значение (дискуссия). Социальные роли как детерминанты поведения. Феномен «усвоенной беспомощности». Социальная ответственность. Практические уроки социальной психологии.</p> <p>3.2. Социальная психология взаимоотношений. Лидерство, изгойство, их психологические предпосылки. Симпатии и антипатии как результат поведения и взаимодействия. Аттракция. Законы аттракции.</p>

Номер и наименование раздела	Содержание раздела
3. Основы социальной психологии	<p>3.3. Психология манипуляции как формы социального влияния. Личные границы. Поведение манипулятора: как узнать, отреагировать, противостоять. Психологический тренинг «Антиманипулятивные техники общения». Этическая норма отказа от манипуляций в общении.</p> <p>3.4. Психология рекламы как пример социального влияния. Коммерческая и социальная реклама. Факторы эффективности рекламы. Практическое занятие «Психологический анализ рекламы».</p> <p>3.5. Социальная психология общения. Общение как инструмент развития и саморазвития личности. Вербальное и невербальное общение. Невербальные сигналы, их роль в коммуникации. Имидж, психологические компоненты имиджа. Значения основных невербальных сигналов. Невербалика лжи, искренности, симпатии, доминирования, подчинения, оценки. Практическое занятие «Расшифровка невербальных сигналов».</p> <p>3.6. Социальная психология высших чувств. Анализ высших чувств на примере любви. Виды любви. Практическое занятие на самопонимание «Степень выраженности видов любви». Токсичные отношения на примере любви и дружбы. Психологические различия здоровых и токсичных отношений. Разбор кейсов «Токсичные отношения».</p> <p>3.7. Итоговый тест по социальной психологии. Практическое занятие «Социально-психологические навыки эффективного общения».</p>
4. Психология профессиональной деятельности	<p>4.1. Труд, профессия, специальность, должность. Типы профессий. Профессионально важные качества. Деловая игра «Кандидаты».</p> <p>4.2. Психология мотивации. Основные теории мотивации. Виды профессиональной мотивации. Условия профессиональной самореализации. Эссе «Мотивация выдающихся личностей».</p> <p>4.3. Повышение личной профессиональной эффективности. Ответственность. Воля. Тайм-менеджмент. Навыки сотрудничества: конкуренция или кооперация? Стратегии деловых переговоров Д. Карнеги, Аль Капоне. Гарвардский метод переговоров. Деловые игры на формирование навыков сотрудничества «Команда», «Крестики–нолики». Деловая игра «Подводная лодка».</p> <p>4.4. Психологические приемы эффективного делового общения. Резюме. Собеседования. Правила прохождения собеседования. Стрессовое собеседование. Навыки самопрезентации. Деловая игра «Личный помощник».</p>

Номер и наименование раздела	Содержание раздела
4. Психология профессиональной деятельности	4.5. Психология конфликта. Конгруэнтность как фактор разрешения конфликта. Работа с клиентами. Трудные клиенты. Психологический подход к трудным клиентам. Разбор кейсов «Практика делового общения».
5. Этика делового общения	5.1. Этические проблемы современности. 5.2. Этические принципы делового общения. Современная профессиональная этика. 5.3. Учебная дискуссия «Анализ профессиональной этики».
6. Контрольно-обобщающий этап	6.1. Итоговая учебная игра «Сложный диагноз» [2]. 6.2. Итоговый контрольный тест по пройденному материалу.

Литература

1. *Обухова Л.Ф.* Детская (возрастная) психология: Учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
2. *Фокина М.В.* Методическая разработка «Психологическая задача «Сложный диагноз» [Электронный ресурс] // Всероссийское издание «Страна образования». URL: <https://stranaobrazovaniya.ru/servisy/publik/publ?id=1608>
3. *Фокина М.В.* Воспитательные возможности преподавания психологии студентам–непсихологам на примере курса «Психология профессиональной деятельности» // Материалы II Международной конференции «Теория и практика современной науки», 26. 28.11.2016. // Modern European Researches. Salzburg. Киров: Изд-во «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2016. № 5. P. 190–196.

Некоторые противоречивые тенденции в западной психологии развития и пути их преодоления

Худоян С.С.

На современном этапе в западной психологии развития теории, описывающие нормативные стадии психического развития (stage theories), и вообще, идея стадийности развития как бы «вышли из моды», а исследования направляются в основном на индивидуальные и средовые особенности развития [2]. Стадийный подход заменяется так называемыми метатеориями, делающими акцент на общие принципы развития [1]. С другой стороны, появляются работы, которые пытаются реабилитировать идею стадийности развития. Так, А. ван Хаавтен находит, что «... понятие стадий концептуально связано с понятием развития» [3, с. 16]. Дж. Арнет отмечает, что, несмотря на разнообразие культурно-истори-

ческих вариаций развития, многие возрастные явления имеют схожие проявления во всех культурах, и такие возрастные этапы как детство, подростковый, зрелый и поздний возраста имеют одни и те же качественные различия [1]. Следовательно, отказ от стадий означает отрицание факта существования качественных различий возрастных периодов [1]. Некоторые ученые, считающие оба подхода важными для психологии развития, пытаются объединить их. Например, Дж. Арнетт выдвинул концепцию, согласно которой стадии развития существуют, однако они культурно обусловлены [1].

На наш взгляд, как сама идея стадийности развития, так и теории, описывающие стадии развития отдельных подструктур психики (теории Пиаже, Фрейда, Колберга, Эльконина и др.) являются важнейшими концептами психологии развития, а противопоставление нормативных стадий и индивидуальных вариаций развития мы считаем не обоснованным. Ведь в психическом развитии имеют место как нормативные, закономерные процессы, которые проявляются во всех культурах и у всех людей, так и индивидуальные вариации нормативного развития, обусловленные культурно-историческими, географическими, половыми и индивидуальными (биологические, психологические характеристики личности, особенности микросреды) факторами. Нормативные процессы в основном запрограммированы генетически, а вариативное развитие обусловлено в основном внешними влияниями и индивидуальными биопсихическими особенностями личности. Этапы и новообразования вариативного развития не проявляются у любого человека, для их проявления необходимы особые обстоятельства, жизненные события, специальное воспитание, самовоспитание, волевые усилия, специфические личностные свойства и т.п. Так, на основе генетической predispositionности человека, а также современной системы школьного обучения интеллект человека достигает уровня формальных операций. В то же время, исследования А.Р. Лурии показали, что без школьного образования у взрослых не формируются теоретическое мышление и формальные операции. Исследования Л. Колберга свидетельствуют, что большинство людей достигают четвертой стадии конвенциональной морали, но постконвенциональной морали (особенно шестой стадии) достигают не более 10 % людей. Абраам Маслоу считал, что уровень самоактуализации достигает лишь 1 % населения.

Из сказанного вытекает, что психология развития как отрасль психологии имеет два основных направления или предмета исследований – нормативное, закономерное онтогенетическое развитие и незаконномерное, ненормативное, вариативное развитие. Следовательно, правомерно разделить психологию развития на два основных раздела – нормативное психическое развитие и вариативное психическое развитие. Попытаемся представить наше видение структур этих разделов. В первом разделе

можно выделить два подраздела: 1) онтогенетическое развитие целостной личности (детство, подростковый период, зрелость, поздний возраст); 2) онтогенетическое развитие подструктур личности (развитие интеллекта, эмоций, моральной, половой сфер, социальное развитие и др.).

Во втором разделе можно выделить следующие подразделы: 1) половые особенности онтогенеза (развитие мужчин/женщин); 2) культурно-исторические особенности развития личности (особенности развития личности в разных культурах, в разные исторические эпохи); 3) индивидуальные ненормативные (незакономерные) варианты развития целостной личности и ее подструктур (например, духовное развитие, патологическое развитие личности, варианты развития половой сферы, морали, интеллекта, особенности развития разных типов личности и др.).

В конце отметим, что представленный подход значительно обогатит психологию развития, объединит многочисленные исследования феноменов развития, проведенные в других сферах (культурология, этнография, психопатология, социология и т.п.).

Литература

1. *Arnett J.J. & Tanner J.L.* Toward a cultural-developmental stage theory of the life course. In K. McCartney & R.A. Weinberg (Eds.), *Experience and development: A festschrift in honor of Sandra Wood Scarr*. Hove UK, psychology press, 2009, pp. 17–38.
2. *Lerner R.M.* Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.). *Handbook of Child Psychology, Volume One: Theoretical Models of Human Development* (6th ed.), New York: John Wiley & Sons, Inc. 2006, pp. 1–17.
3. *Van Haafden A.W.* The concept of development (1997). In Van Haafden, A.W., Korthals, Michiel, Wren, T.E. (Eds.). *Philosophy of development: Reconstructing the foundations of human development and education*. New York: Springer Press, 1997. pp 13–29.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абдулаева Е.А.* – ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, elena-abdulaeva@mail.ru
- Авдеева Н.Н.* – ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, nnavdeeva@mail.ru
- Айдарова Э.Н.* – Студент психологического факультета, Самарский университет, Самара, Россия
- Айсина Р.М.* – Доцент кафедры возрастной психологии им. проф. Л.Ф. Обуховой факультета образования ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, reiner@bk.ru
- Андреева А.А.* – Студент факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО «МГППУ» Москва, Россия, ari1209@yandex.ru
- Анжиганова О.Р.* – ФГБОУ ВО ЕГУ им. И.А. Бунина, Елец, Россия, Olya.anzhiganowa@yandex.ru
- Антонова Е.Е.* – Старший преподаватель кафедры «Специальное (дефектологическое) образование», аспирант кафедры «Специальная психология и реабилитология» факультета «Клиническая и специальная психология» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, lantonova@bk.ru
- Арчакова Т.О.* – Психолог-методист, БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», БДФ «Виктория», tatyana.archakova@gmail.com
- Афанасьев А.Н.* – Студент 4 курса ГБПОУ МО «Долгопрудненский техникум», специальность «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)», г. Долгопрудный, Россия, 55.vip57@mail.ru
- Багира В.М.* – ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, v-bagira96@mail.ru
- Баженова А.С.* – Студент специальности Клиническая психология, ТГУ им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия, alina.bazhen@mail.ru
- Баженова В.В.* – Ст. преподаватель факультета социальных коммуникаций и филологии, ФГБОУ ВО ГГПИ, Глазов, Россия
- Байбакова Е.С.* – Студентка, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, elena@baybakova.me
- Балашова Е.Ю.* – Ведущий научный сотрудник факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, elbalashova@yandex.ru
- Барин О.В.* – Студент факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, oksyj@bk.ru
- Барсукова О.В.* – Магистр факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, учитель-дефектолог ГБОУ Школа № 1590, Москва, Россия, letter_for_me07@list.ru

Басилова Т.А. – Профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Белоусов А.А. – Студент 6-го курса психолого-социального факультета, РНИМУ имени Н.И.Пирогова, Москва, Россия, tolikchampion@mail.ru

Берг-Кириллова О.А. – Магистрант факультета «Психология образования», кафедра возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухой ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, bergola@yandex.ru

Блинова К.В. – Студент факультета клинической психологии, КГМУ, г. Курск, Россия, sam.meteorit@yandex.ru

Бобылева И.А. – Ведущий научный сотрудник ФГБНУ ИИДСВ РАО, Москва, Россия, bobyleva_ia@rambler.ru

Борисова Н.М. – Аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, bonamivita@gmail.com

Борисова О.М. – Педагог-психолог, ГБОУ «Школа № 1492», Москва, Россия, bolgam@yandex.ru

Борякова Н.Ю. – К.п.н., доцент кафедры специального дефектологического образования ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Броварец Д.Ю. – Московский государственный психолого-педагогический университет, 89153334050@inbox.ru

Бугрименко Е.А. – ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия, elena.bougrimenko@yandex.ru

Булыгина М.В. – Кандидат психологических наук, доцент кафедры Детской и семейной психотерапии МГППУ, Москва, Россия, buluginamv@mgppu.ru

Буркова С.А. – Кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Института детства, ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Вартанова Э.Г. – Кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухой факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, emnavartanova@mail.ru

Васягина И.А. – Студентка факультета психологии, ФГАОУ ВО «Самарский университет», Самара, Россия, vasyagina.irina1212@gmail.com

Венгер А.Л. – Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук, «Университет «Дубна»

Вертягина Е.А. – Доцент кафедры правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики, ФГБОУ ВО «СГЮА», Саратов, Россия, helen_vertiyagina@mail.ru

Вилкова К.А. – Аспирант, Институт образования, НИУ ВШЭ, Москва, Россия, kvilkova@hse.ru

Вучичевич Б. – Магистрант факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, vucicevic.bojana93@gmail.com

Гаврилушкина О.П. – К.пед.н., профессор факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, olrega@mail.ru

Галстян А.А. – Студентка факультета дистанционного обучения, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, anna_glst@inbox.ru

Глебова И.А. – Иппотерапевт центра иппотерапии г. Томска

Голобородько Н.А. – Магистрант факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, natusikg@gmail.com

Голованова И.А. – Сотрудник факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация

Голубева Н.Н. – Магистрант факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, 68fifa68@mail.ru

Гончарова В.Х. – Студент факультета дистанционного обучения ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, mak366@yandex.ru

Горбунова Э.В. – ФГБОУ МГППУ, Москва, Россия, Ellina_gorbunova@mail.ru

Гребенникова Н.В. – Доцент факультета психологии, педагогики и социологии, МосГУ, МИП, Москва

Губина М.Н. – Студентка факультета дистанционного обучения, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, gubinamn@fdomgppu.ru

Гурова Е.В. – Кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Дерюгина Н.И. – Магистрант 1 курса, группа 18ГМУ-ППО(м/о) ПК-1, «Московский государственный психолого-педагогический университет» Москва, Россия, gunar_nat@mail.ru

Дианова Е.С. – ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, katerina17601@gmail.com

Дмитриева Е.И. – Магистрант факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, dmitrievae1980@mail.ru

Доронина Н.Н. – Доцент кафедры возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ», Белгород, Россия, doronina@bsu.edu.ru

Дубовенко А.В. – Магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, alisadubovenko@gmail.com

Дьячкова Е.С. – «ТГУ им. Г.Р. Державина», Тамбов, Россия,
Lena802005@bk.ru

Егоров Р.Н. – Аспирант 3-го курса факультета «Психология образова-
ния» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, goego@yandex.ru

Емельянова Е.А. – Преподаватель кафедры возрастной психологии име-
ни профессора Л.Ф.Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
lizamgppu@mail.ru

Ермолова Д.П. – Магистрант факультета клиническая и специальная
психология ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, teatr@list.ru

Житкова Ю.С. – Старший преподаватель факультета психологии
и педагогики, ФГБОУ ВО «НГПУ», Набережные Челны, Россия,
Zitkova80@mail.ru

Жукова Н.В. – Магистрант факультета дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, zhuckovanv@fdomgppu.ru

Зайцев С.В. – Доцент факультета психологии образования, ФГБОУ ВО
МГППУ, Москва, Россия, alinazaytseva@yahoo.com

Захарова Е.И. – МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
E-I-Z@yandex.ru

Захарова И.М. – Кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«НГПУ», Набережные Челны, Россия, Zaharova-i@mail.ru

Зверева Н.В. – Ведущий научный сотрудник ФГБНУ НЦПЗ, профессор
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, nwzvereva@mail.ru

Игнатенко Ю.С. – Студентка 6-го курса Лечебного факультета ФГАОУ
ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский
Университет). г. Москва, Россия, hvala_korolevna@rambler.ru

Карпова Н.Л. – Вед. н.с. ФГБНУ «Психологический институт РАО»,
Москва, Россия, nlkarпова@mail.ru

Кашианова А.А. – Студентка, специальность «Операционная деятель-
ность в логистике», ГБПОУ МО «Долгопрудненский техникум», г. Дол-
гопрудный, Россия

Каяшева О.И. – Канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВО Российский
университет транспорта (МИИТ), Москва, Россия, art1230@list.ru

Кенджаева Н.А. – Магистрант факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, natalia1907@bk.ru

Керпек С.Ю. – Студентка факультета Консультативная и клиническая
психология ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, Sv.kerpek@gmail.com

Клецов Н.Н. – Студент факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, klercovale@mail.ru

Клецова Е.Ю. – Кандидат психологических наук, доцент ГАОУ ВО МГПУ, магистрант кафедры ЮНЕСКО: «КИП детства» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Климаков О.В. – Магистрант факультета Психологии образования МГППУ, Москва, Россия, ologin85@km.ru

Климакова М.В. – Аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Клычкова О.М. – Студент факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, в настоящее время MA candidate at Pace University, USA, oksana.m.klychkova@gmail.com

Козлова Н.В. – Д-р психол. наук, профессор

Кокотайло К.А. – Соискатель ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.13 «Психология развития, акмеология» лаборатории психологии подростка, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия, ksenia – alekseeva@mail.ru

Колтак В.С. – Магистрант факультета «Клиническая и специальная психология» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kvs95@mail.ru

Комолов О.Е. – Магистр психологии, выпускник факультета дистанционного обучения, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, komolov1993@yandex.ru

Комолова О.С. – Психолог сектора дистанционного консультирования ЦЭПП МГППУ, Москва, Россия, olga.komolova@bk.ru

Константинова Н.И. – Соискатель факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, n_konst@bk.ru

Константинова Ю.О. – Студентка факультета клинической психологии, КГМУ, г. Курск, Россия, yulechka.konstantinova@list.ru

Кормакова Е.И. – Студент факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Корниенко А.А. – Доцент факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Коробкин Н.Э. – Студенты факультета клинической психологии ФГБОУ ВО КГМУ, Курск, Россия, nikita.korobkin.1995@mail.ru

Коростина М.А. – Аспирант, Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Корсакова Н.К. – МГУ им. М.В. Ломоносова, ФГБНУ НЦПЗ, МГППУ, Москва, Россия

Косенко И.В. – Магистрант факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ivancosenko@yandex.ru

Котляр И.А. – Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГБОУ ВО МО Университет «Дубна», iakoreranova@gmail.com

Кочетова Ю.А. – Кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kochetovayua@mgppu.ru.

Красило Д.А. – Канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии им. проф. Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, krasilo@list.ru

Краснов В.С. – Студенты факультета клинической психологии ФГБОУ ВО КГМУ, Курск, Россия, rikitikitavi26@rambler.ru,

Крыжов П.А. – Аспирант факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, forlucker@yandex.ru

Кузнецова О.В. – Кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф.Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kseniko@mail.ru

Кузьмина Т.И. – Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и реабилитологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ta-1@list.ru

Куренная А.С. – Магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ann-kurennaya@yandex.ru

Куртанова Ю.Е. – Заведующая кафедры «Специальная психология и реабилитология» факультета «Клиническая и специальная психология» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, Ulia.Kurtanova@yandex.ru

Лебедева Н.В. – Аспирант, Департамент психологии, НИУ ВШЭ, natty.lebedeva@gmail.com

Лебедева Т.В. – Педагог-психолог ГБУ ГППЦ ДОгМ, Москва, Россия, tvlebedeva@inbox.ru

Левин Л.М. – Аспирант кафедры социальной психологии, ГБОУ ВО МО МГОУ, г. Москва, Россия, levin_leonid@mail.ru

Лобза О.В. – Заведующий кафедрой общей и социальной психологии ФГАОУ ВО МГИМО МИД РФ, Одинцовский филиал o.lobza@odin.mgimo.ru

Лучшева Л.М. – Канд. психол. наук, Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (Россия, Новокузнецк) lucseva@mail.ru

Любичкая К.А. – Аспирант Института образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия, klyubitskaya@hse.ru

Лякина В.И. – Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (Россия, Новокузнецк) lera.vita.1009@mail.ru

Макеев М.К. – Врач, кандидат медицинских наук, ФГАОУ ВО «Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России»

Макеев М.К. – Канд. мед. наук, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России, Москва

Мелехин А.И. – Врач-психотерапевт, клинический психолог высшей категории, ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Минздрава России, Российский геронтологический научно-клинический центр Москва, Россия, clinmelehin@yandex.ru

Менчук Т.И. – Сотрудник, Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Меренкова В.С. – Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии, ФГБОУ ВО ЕГУ имени И.А. Бунина, Елец, Россия

Мешкова Т.А. – Заведующая кафедрой дифференциальной психологии и психофизиологии факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, tmesh@mail.ru

Минакова С.С. – Студент Института иностранных языков, современных коммуникаций и управления ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, Svetaminakova1@mail.ru

Мировская С.С. – Студентка факультета психологии и педагогики, НФИ КемГУ, Новокузнецк, Россия, svetik09.07.97@mail.ru

Миронычева С.В. – Магистрант факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, s.mironycheva@gmail.com

Митина О.В. – Сотрудник, Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, omitina@inbox.ru

Митраков А.В. – Методист ГБОУ ГМЦ ДОгМ, Москва, Россия, mitrakovav@mosmetod.ru

Митрошин В.В. – Студент факультета управления и политики ФГАОУ ВО МГИМО МИД РФ Одинцовский филиал comrade.snegir@yandex.ru

Морозова М.И. – Магистрант факультета дистанционного обучения ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, marcellina185@mail.ru

Набокова Е.С. – Студент факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Невижина Т.А. – Магистрант факультета психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, Stef.anderson@mail.mail.ru

Нестеркина О.В. – Студентка факультета дистанционного обучения ФГБОУ МГППУ, Москва, Россия

Нестерова А.А. – Профессор кафедры социальной психологии, ГБОУ ВО МО МГОУ, г. Москва, Россия, anesterova77@rambler.ru

Никифорова Д.М. – Старший преподаватель Института психологии, ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия, nikiforova_dm@mail.ru

Николаева Е.И. – Профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, klemtina@yandex.ru

Овчинникова Т.Н. – Психолог, кандидат психологических наук, МСГИ, Москва, Россия, tatjana.nik.ov@mail.ru

Одинцова М.А. – Профессор кафедры психологии и педагогики факультета дистанционного обучения ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, Mari505@mail.ru

Ослон В.Н. – Канд. псих. наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, osl-veronika@yandex.ru

Остудина И.С. – Студентка факультета дистанционного обучения, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Павлова Т.С. – Студент института «Иностранные языки, современные коммуникации и управление» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, tanya.pavlova19@yandex.ru

Перекатова Е.В. – МОУ «Наш дом», п. Томилино, Россия
ek.perekatova@mail.ru

Петренко В.Ф. – Сотрудник, Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Петрушова И.В. – Аспирантка факультета психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, gorani.ri@gmail.com

Пиканина Ю.М. – Старший преподаватель кафедры «АФК и ЗТ» МГТУ им. Н.Э. Баумана

Пицалина А.А. – Аспирант факультета психологии Образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, nastusha30_07@mail.ru

Поливанова К.Н. – Профессор факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ

- Поликарпова Н.Н.* – ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, roz-111@mail.ru
- Польшина О.В.* – Студентка факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, polshinapsy@gmail.com
- Потапов Б.В.* – Магистрант программы «Психология развития», кафедра возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, 1-st@mail.ru
- Простатина О.Ю.* – Педагог-психолог ГБОУ «Школа № 1416 «Лианозово», Москва, Россия, prostatinaolga@mail.ru
- Прыгин Г.С.* – Д. псих. н., профессор кафедры педагогики и психологии ФГОУ ВО «НГПУ», г. Набережные Челны, Россия, gsprugin@mail.ru
- Пустыльников В.Ю.* – Магистрант факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, pustjlnikova@gmail.com
- Резникова И.С.* – Старший преподаватель, ВГСПУ; педагог-психолог, МОУ «Лицей № 2», Волгоград, Россия, reznikova-is@mail.ru
- Ролдугина В.В.* – Студентка факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
- Рощина И.Ф.* – МГУ им. М.В. Ломоносова, ФГБНУ НЦПЗ, МГППУ, Москва, Россия, ifroshchina@mail.ru
- Сакаданова А.Э.* – Студентка факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ
- Саутенкова А.Н.* – Студентка факультета психологии образования, магистерской программы «Психология развития», МГППУ, Москва, Россия, Sautenkova.an@mail.ru
- Семенистый В.В.* – Магистрант факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, vitalik177rus@gmail.com
- Семенова Н.С.* – Психолог, МОУ «Ильинская СОШ № 25», Ильинский, Россия
- Сергеев В.Ю.* – Студент факультета психологии образования, МГППУ, г. Москва, Россия, sergeev0711@yandex.ru
- Симонова М.М.* – Доцент кафедры «Управление персоналом и психология», Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, MMSimonova@fa.ru
- Скрипачева Е.И.* – Аспирант факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь, lenka-zlodeika@mail.ru
- Скрыльников Н.И.* – Клинический психолог, руководитель проекта «Ассоциация выпускников МГППУ», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, nat24@mail.ru

Смирнова Е.О. – Доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, smirneo@mail.ru

Смирнова Я.К. – АлтГУ, Барнаул, Россия, yana.smirnova@mail.ru

Смотрова Т.Н. – Доцент кафедры педагогики и психологии Балашовского института (филиала), ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», Балашов, Россия, tat-smotrova@yandex.ru

Собчук Е.В. – Студентка факультета дистанционного обучения, ФГБОУ ВО МГППУ Москва, Россия, sobchukev@yandex.ru

Соколова М.В. – Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник отдела психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек центра прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО МГППУ, maria.sokolova.v@gmail.com

Солдатова Ю.С. – Аспирант факультета психология образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, js.soldatova@gmail.com

Сорокина В.В. – Старший научный сотрудник, кандидат психологических наук, Центр прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Сороков Д.Г. – Профессор факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, SorokovDG@mgppu.ru

Степанова М.А. – Доцент кафедры психологии образования и педагогики, МГУ имени М.В. Ломоносова marina.stepanova@list.ru

Суркова А.А. – Студент факультета клинической психологии, КГМУ, г. Курск, Россия, Sasha.bess2015@yandex.ru

Сухенко А.И. – Студентка факультета дистанционного обучения, ФГБОУ ВДО МГППУ, Москва, Россия, sukhenkoai@fdomgppu.ru

Терентьев А.Е. – Магистрант факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, terentev@fundzj.ru

Тишина Л.А. – К.п.н., доцент, зав. кафедрой «Специальное (дефектологическое) образование» ФГБОУ ВО МГППУ, tishinala@mgppu.ru

Трифонова Е.В. – ФГБУ ВО МПГУ, Москва, Россия,

Трофимович А.С. – Студент факультета психологии НИ ТГУ, г. Томск, Россия, alina.trofimovich98@mail.ru

Трошутина А.Л. – ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Туранцева М.В. – Студентка факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, rita_turantseva@mail.ru

Уртигешева И.И. – Студент факультета психологии и педагогики НФИ КемГУ, Новокузнецк, Россия, urtidgecheva@gmail.com

Фокина А.В. – ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
alexandrafokina@mail.ru

Фокина М.В. – К.п.н., педагог-психолог ГБПОУ МО «Долгопрудненский техникум», г. Долгопрудный, Россия, maria_fokina@mail.ru

Хохлова А.Ю. – Кан. псих. наук, доцент ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, a.hohlova@so-edinenie.org

Худоян С.С. – Заведующий кафедрой прикладной психологии АГПУ им. Х. Абовяна, г. Ереван, Армения, skhudoyan@hotmail.com

Хуснутдинова Р.Р. – К. псих. н., ст. препод. кафедры педагогики и психологии ФГОУ ВО «НГПУ», г. Набережные Челны, Россия, rezida.81@mail.ru

Цай Д.В. – Магистрант факультета дистанционного обучения ФГБОУ ВО МГППУ Москва, Россия

Чепурнова П.А. – Студент факультета психологии, Самарский университет, Самара, Россия, polinacheche@yandex.ru

Чечет А.А. – Студент специальности Клиническая психология, ТГУ им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия, alina.bazhen@mail.ru

Шапиро А.З. – Ведущий научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических основ развивающего дошкольного образования, ФГБНУ ИИДСВ РАО

Шарендо Е.А. – Медицинский психолог, ГБУ РО «Центр социальной реабилитации инвалидов», Рязань, Россия, sempre72@mail.ru

Шведовская А.А. – Кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Шведовский Е.Ф. – Младший научный сотрудник, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», e_shvedovskiy@ncpz.ru

Шеманова Н.А. – Психолог, специалист по УМР, ФГБОУ ВО РГГУ autumn57@mail.ru

Шibaева Л.В. – Профессор кафедры психологии факультета психологии и педагогики, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут-Югра, Shibaeva2003@gmail.com

Шикина А.А. – Студент психологического факультета, Самарский университет, Самара, Россия

Широкова И.В. – Аспирант кафедры возрастной психологии и педагогики семьи института детства, ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Шумакова Н.Б. – ФГБНУ «ПИ РАО», МГППУ, Москва, Россия, n_shumakova@mail.ru

Щербакова А.М. – Научный руководитель, канд. пед. наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета специальной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, shcherbakova.a.m@yandex.ru

Эльконин Б.Д. – Профессор, доктор психологических наук, заведующий лабораторией теоретических и экспериментальных проблем психологии развития, ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия, belconin@bk.ru

Юдина Т.А. – Научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования МГППУ, Москва, Россия, judinata@mgppu.ru

Юркевич В.С. – ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, vinni-vi@mail.ru

ISBN 978-5-94051-125-0

ББК 88.4
К90

Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. Сборник тезисов участников шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой / ред. И.В. Шаповаленко, Л.И. Эльконинова, Ю.А. Кочетова – М. : Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 639 с.

Редактор: А.А. Кошкина

Дизайн: М.Ю. Степаненкова

Компьютерная верстка: М.В. Мазоха

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», 2018.