

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

**«ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ
ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ»**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

ТОМ 2

12 – 13 декабря 2019 года
МГППУ



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

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

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

**«ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ
ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ»**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

ТОМ 2

12-13 декабря
МГППУ

**Москва
2019**

ББК 88.4

B64

В64 VII Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обуховой) «Возможности и риски цифровой среды». Сборник материалов конференции (тезисов). Том 2. / ред. Басилова Т.А., Дозорцева Е.Г., Егоренко Т.А., Емельянова Е.А., Кочетова Ю.А., Ослон В.Н., Поливанова К.Н., Рошина И.Ф., Рубцова О.В., Салмина Н.Г., Сафонова М.А., Смирнова Е.О., Толстых Н.Н., Филиппова Е.В., Холмогорова А.Б., Шаповаленко И.В., Шведовская А.А., Эльконинова Л.И. – М. : Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 372 с.

ISBN 978-5-94051-209-7

ISBN 978-5-94051-211-0

Редакционная коллегия

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

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

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

ББК 88.4

ISBN 978-5-94051-209-7

ISBN 978-5-94051-211-0

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2019.

© Коллектив авторов, 2019.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 5

«ГОРИЗОНТЫ ЗРЕЛОСТИ»

Азарова Е.И., Кузнецова О.В.

Анализ проблемы эмоционального выгорания в цифровой среде 11

Аронова Е.Ю., Боровик О.Г.

Взаимосвязь факторов доверия к себе и
доверия к педагогу в развитии личности студента 15

Безручко И.Б., Кузнецова О.В.

Уровень субъектности личности супружеского и у
довлетворенность браком в период взрослости 19

Болдинова Т.Н., Кузнецова О.В.

Инновационные инструменты развития профессиональной
рефлексии студентов-психологов в процессе обучения в вузе 23

Борисова Н.М. Шаповаленко И.В.

Различия в уровне использования копинг-стратегий в разные
периоды взрослости в условиях нарастающей цифровизации жизни 28

Великанова (Герасимова) А.С., Чефранова Д.В.

Связь саморегуляции поведения и психологического
благополучия личности психологов образования 31

Гарифуллина А.Д., Шинина Т.В.

Эмоциональный интеллект подростков-сирот: семейный контекст 35

Глинкина Л.С.

Влияние изменения динамики переживания
выгорания на динамику игровой активности у игроков FRPG 38

Голованова И.А., Терехова А.М.

Развитие личностной и профессиональной зрелости
через формирование компетенций у студентов-психологов 42

Голоперова К.Ю., Кузнецова О.В.

Профессиональная мотивация сотрудников транспортной сферы 45

Губина М.Н., Гурова Е.В.

Эго-идентичность у взрослых детей с инвалидностью
в зависимости от характера детско-родительских отношений 48

Домырева Е.А., Домырева П.С.

Ценности молодежи и старшего
поколения: опыт сравнительного анализа 52

Душкина М.Р.

Роль социокультурных факторов и социальных коммуникаций
в прохождении кризисов жизненного пути взрослой личности 56

Жданова М.Н., Хазова С.А.	
Субъективный взгляд взрослых с ОВЗ на свою семью	60
Залевская Я.Г.	
Развитие Я-концепции как элемент профессиональной подготовки будущего психолога.....	64
Зарудная Е.А., Балашова Е.Ю.	
Компенсация изменений памяти при старении: от традиционных идей к цифровым технологиям	67
Зимина Н.А.	
Самооценка студентов и особенности воспитания в родительских семьях	70
Исаева Ю.С., Князюк О.В.	
Предрасположенность к киберкоммуникативной зависимости у студентов социономических профессий	73
Карнаух П.А., Распопова А.С.	
Проблема агрессивности как предпосылки психологического благополучия студентов.....	76
Каяшева О.И.	
Поиск смысла жизни в зрелом возрасте в условиях современного цифрового общества	78
Кисляков П.А., Шмелева Е.А.	
Психологический анализ восприятия молодежью содержания просоциального медиаресурса	80
Китова Д.А.	
Потребности интернет-пользователей в знаниях по психологии как педагогический ресурс общества.....	84
Кузнецова О.В.	
Профессиональная идентичность студентов- психологов: сценарии, проблемы и ресурсы	88
Леонова Т.И., Лесин А.М.	
Некоторые особенности ценностных ориентаций студентов медицинского вуза.....	93
Мелёхин А.И.	
Психологическая модель связи бессонницы и гериатрической депрессии в пожилом возрасте	96
Одинцова М.А., Александрова Л.А.	
Самоактивизация студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного дистанционного обучения	100
Печенина З.С., Воликова С.В.	
Взаимосвязь самостигматизации и перфекционизма у молодых людей с заиканием.....	103

Пономарева Н.В.	
Представления о профессиональной перспективе у современных студентов	107
Потапов Б.В., Фокина А.В.	
Типы социальной идентичности начинающего предпринимателя (по материалам зарубежных источников).....	109
Робустова Е.В., Барабанова В.В.	
Личностно-смысловые детерминанты учебной деятельности магистрантов в возрасте средней взрослости	113
Роццана И.Ф., Корсакова Н.К., Орлецкая Ю.В.	
Тактильная сфера при нормальном старении и при болезни Альцгеймера	116
Роццана И.Ф., Шведовская А.А.	
Когнитивные дефициты в позднем онтогенезе: основания для программ профилактики и коррекции.....	119
Рудакова О.А.	
Психолого-акмеологическое развитие личности будущего психолога....	122
Савенышева С.С.	
Факторы родительского стресса матерей: по материалам зарубежных исследований	125
Садовникова Т.Ю., Датикиашвили Н.Д.	
Взаимосвязь доверия и особенностей эмоционального общения в молодой семье	128
Селезнева Н.Д., Роццана И.Ф.	
Клинико-психологическая оценка особенностей психических функций у родственников пациентов с болезнью Альцгеймера	132
Сихаджск С.Р., Распопова А.С.	
Особенности психологического благополучия в юношеском возрасте в контексте межличностных отношений.....	136
Сороков Д.Г.	
Диадический копинг женщин с «ненадежными» стилями романтической привязанности: интернет-исследование	138
Сухова А.В., Гурова Е.В.	
К вопросу диагностики личностной автономии у взрослых и пожилых лиц	143
Таланова Н.В., Айсина Р.М.	
Специфика проживания личностью предпенсионного периода жизни в условиях цифрового общества	147
Тристан О.А., Одинцова М.А.	
Проявления духовного кризиса в период зрелости	152

Якубович Р.А., Шумакова Н.Б.	
Факторы успешности в актерской профессии	155
 СЕКЦИЯ 6	
«ДРУГОЕ ДЕТСТВО»	
Алексеева Е.М., Егорова М.А.	
Влияние психологического благополучия матери на адаптацию ребенка старшего дошкольного возраста в замещающей семье	159
Боголюбова-Кузнецова Д.В., Филиппова Е.В.	
Осознание себя детьми с особенностями развития в процессе арт-терапии.....	161
Вавилина О.В., Ткачева В.В.	
Развитие межличностного общения со сверстниками у младших школьников с умственной отсталостью	164
Дедов Н.П.	
Формирование позитивного самоотношения у студентов с диагнозом ДЦП	167
Карелина А.В., Ослон В.Н.	
Ценностные и смысложизненные ориентации у подростков-сирот в различных условиях воспитания.....	169
Кузнецова Е.Н., Поприк Ю.Б.	
К вопросу о компетентности в цифровой среде детей, имеющих речевые нарушения, и их родителей	172
Лисова Н.А., Спиридонова М.С., Черенева Е.А.	
Нейрокоррекция школьных трудностей: взгляд через цветные очки	176
Ломакова Ю.А.	
Исследование «маршрутных карт» копинг-поведения и механизмов психологической защиты у воспитанников детских домов с различным показателем конфликтного поведения.....	178
Лукьянова А.В., Айсмонтас Б.Б.	
Психологическая помощь семьям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра	184
Мельникова И.В.	
Профилактика эмоционального выгорания приемных родителей посредством групповых форм работы психолога в социальной сфере ..	186
Одинцова М.А., Оголь М.П.	
Личностные ресурсы подростков из числа сирот	190
Ординарцева Е.В., Сергиенко А.А.	
Опыт применения методики «Simon test» в группе дошкольников с ОВЗ и нормативным развитием	194

Ослон В.Н.	
Мониторинг субъективного благополучия воспитанников как инструмент оценки качества деятельности организаций для детей-сирот	197
Пахомов Ю.В.	
Риски, возможности и слепые пятна цифровой среды развития ребенка....	202
Сидаш А.А., Сергиенко А.А.	
Особенности нейрокогнитивного развития детей младшего школьного возраста с трудностями обучения.....	203
Туманян К.Г., Дожер Мэри, Мухамедрахимов Р.Ж.	
Оценка привязанности у детей раннего возраста в замещающих семьях, участвующих в программе раннего вмешательства	207
Тучемская Е.Е., Красило Д.А.	
Мотивации волонтерской деятельности в контексте актуализации задач инклюзивного образования и воспитания	211
Федосеева Н.В., Лёвкина Е.В.	
Способы подготовки студентов к реализации инклюзивного образования в современных условиях.....	214
Химченко Ю.В.	
Проектирование реабилитационных сред для детей с ограниченными возможностями здоровья на примере ГБУСО МО «КЦСОР «Оптимист»	218
Чумак Н.И.	
Психолого-педагогические аспекты родительства в молодой семье в период предшкольной подготовки ребенка	221
Шведовский Е.Ф., Зверева Н.В.	
Речь и мышление при шизофрении в подростковом возрасте.....	223
Шохова О.В.	
Активизация эмоционального реагирования в процессе предметно-практической деятельности у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях организации инклюзивной образовательной среды дошкольного комбинированного отделения школы	226
СЕКЦИЯ 7	
«РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ»	
Алексеева О.С., Ржанова И.Е.	
Субъективная оценка родителями когнитивных способностей детей ..	231
Аликин И.А., Лукьянченко Н.В.	
Особенности родительского отношения отцов и матерей к детям разных возрастов	233

Алмазова О.В., Молчанов С.В., Артемова Е.А.	
Механизмы морального самооправдания современных подростков при разных типах привязанности к матери.....	237
Анцупова М.К., Колпачников В.В., Красило Д.А.	
Особенности стратегий совладания с конфликтными ситуациями в семье у студентов с различным уровнем креативности..	241
Басанова Е.Е.	
Представления о родителях подростков из полной и неполной семьи....	243
Булыгина М.В., Грачева Ю.А.	
Особенности взаимодействия мальчиков и девочек из неполных семей с мамами и бабушками	247
Василенко В.Е., Сергуничева Н.А., Попова М.Н.	
Идентификация эмоций дошкольниками в связи с их тревожностью и параметрами семейного взаимодействия.....	250
Гаврилова Т.П.	
Влияние родительского отношения и способов воспитания матерей на развитие личности их сыновей.....	254
Гладкова И.В., Исаев Е.И.	
Ребенок в современной семье	257
Губанова А.Ю., Колосова Е.А.,	
Майорова-Щеглова С.Н., Митрофанова С.Ю.	
Влияние социальных характеристик семей на событийность детства....	260
Дианова Е.С., Филиппова Е.В.	
Тип привязанности к матери и поведение детей в коллективной игре со сверстниками.....	264
Довгая Н.А., Карпова Н.И.	
Проблема сопровождения учебной деятельности ребенка в семье	268
Дорошенко Е.А., Гурова Е.В.	
К проблеме изучения феномена «отец-одиночка»	271
Емельянова И.В., Тагарева К.С.	
Негативный стиль семейного воспитания как фактор возникновения обмана у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.....	275
Жуйкова Е.Б., Печникова Л.С.	
Особенности психологического онлайн-консультирования младших подростков с нарушениями поведения	278
Зверева Н.В., Обухова А.В.	
Модификация методики «Кинетический рисунок семьи» в pilotном исследовании родительского представления об игре дошкольников с РАС.....	282

Казакова Е.В., Соколова Л.В.	
Стили семейного воспитания и	
эмоциональное здоровье первоклассника	285
Калантарова М.В., Воскобойникова А.А.	
Родительские представления о роли screen time	
в развитии и поведении здоровых детей и детей с РАС	289
Каминская А.Б., Булыгина М.В.	
Особенности детско-материнских и	
сiblingовых отношений в неполных семьях.....	292
Коваль О.В., Козлова Т.А.	
Детско-родительские отношения и страх	
выступления на соревнованиях у теннисистов 11-12 лет	295
Ломко А.А., Авдеева Н.Н.	
Детско-родительское взаимодействие и зависимость	
от «гаджетов» у детей младшего школьного возраста	298
Милютина В.В., Кочеткова Ю.А.	
Предупреждение родителями негативного влияния	
информационной среды на развитие детей и подростков.....	302
Мостинец К.О., Филиппова Е.В.	
Характер детско-родительского взаимодействия и развитие	
социо-когнитивных способностей в дошкольном возрасте.....	304
Петрановская Л.В., Чеботарева Е.Ю.	
Родительский стресс российских	
матерей и его связь со стилем привязанности.....	306
Пиковская Л.О., Воронкова И.В.	
«Цифровой след» школы как фактор, влияющий	
на выбор образовательной организации родителями	310
Посохова С.Т., Колпакова А.Е.	
Представления подростков и родителей об их семейных	
ценностях в структуре семейной информационной среды.....	314
Прохорова А.А., Филиппова Е.В.	
Зарубежные исследования	
сверхвключенного типа родительства («overparenting»).....	318
Ржанова И.Е., Алексеева О.С.	
Связь родительских ожиданий с объективными	
показателями когнитивной сферы детей	321
Томчук М.А., Карягина Т.Д.	
Поведенческие проявления эмпатии у детей раннего возраста	324
Уланова Ю.Ю., Василенко В.Е.	
Трудности взаимодействия родителей с детьми	
в кризисе 3 лет: возрастно-половые и семейные факторы.....	327

Хегай А.В., Кузнецова О.В.

Реалистичность образа приемного ребенка
у замещающих родителей как фактор успешного усыновления 331

Чеботарева Е.Ю., Конина М.А., Руденко А.С.

Привязанность к родителям и партнеру
женщин в межэтнических и моноэтнических браках 334

Чемрова Е.Э.

Родительский клуб как форма работы с семьей 338

КРУГЛЫЙ СТОЛ

«ПОДРОСТКОВЫЕ РИСКИ И ИНТЕРНЕТ»

Герасимова А.А., Холмогорова А.Б.

Проблемное использование интернета
у девушек подросткового и юношеского возраста..... 341

Григорьева Д.А., Польская Н.А.

Идеализация тела в социальных сетях
как фактор риска нарушений пищевого поведения у девушек..... 346

Деулин Д.В., Алексеев Д.Е.

Исследование психоэмоционального
состояния курсантов образовательной организации
МВД России в условиях цифровой депривации 349

Касавцев М.Ю., Букин А.С., Дулишкин Р.М.

Заштита от рисков информатизации воинского обучения
в условиях цифровой среды при повседневной деятельности 352

Кисуркина Ю.В.

Социальные сети как пространство для противодействия
формированию суицидального поведения подростков 356

Медведева А.С.

Сексуальный онлайн-груминг
как риск для оптимального развития подростка 358

Третяк Э.В.

Механизмы формирования девиантного поведения
у подростков с точки зрения трансактного анализа 361

Холмогорова А.Б., Лепешева С.О.

Участие в фитнес-блогах и
неудовлетворенность своим телом у девушек..... 365

Якубовская Д.К., Польская Н.А.

Идеал «худого тела» и
самообъективизация в социальных медиа..... 368

СЕКЦИЯ 5 «ГОРИЗОНТЫ ЗРЕЛОСТИ»

Анализ проблемы эмоционального выгорания в цифровой среде

Азарова Е.И.

магистрант факультета «Психология образования»,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,

azarovaevgeniya@gmail.com

Научный руководитель – Кузнецова О.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры

возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,

kuznecovaov@mgppu.ru

В настоящее время эмоциональное выгорание рассматривается как насущная проблема здравоохранения во всем мире. Этот личностный недуг признан заболеванием и внесен в действующий Международный Классификатор Болезней (МКБ) 10-го пересмотра с присвоенным кодом (с 1 января 2022 года вступит в силу новая редакция Классификации МКБ-11). Синдром эмоционального выгорания (далее – СЭВ) является ответной реакцией на длительные рабочие стрессы межличностного общения. В зарубежной литературе синдром выгорания обозначают термином *burnout* (англ.) – «сгорание», «выгорание», «затухание горения».

Актуальность проблемы СЭВ обуславливается его широким распространением среди представителей различных профессиональных групп.

Впервые термин предложил Герберт Фрейденбергер (Herbert Freudenberger, 1974) для описания деморализации, разочарования, крайней усталости работников психиатрических учреждений. Описательные характеристики СЭВ были впервые систематизированы американскими учеными в 1986 году (Маслач, Джексон) в парадигме трех групп переживаний: эмоционального истощения (переживания опустошенности и бессилия), деперсонализации (дегуманизации отношений с другими людьми, проявление черствости, бессердечности, цинизма или грубости), редукции личных достижений (занижение собственных достижений, потеря смысла и желания вкладывать личные усилия на рабочем месте).

Изначально проблема СЭВ рассматривалась среди профессий типа «человек-человек» (по Е.А. Климову). Однако, можно отметить, что в настоящее время в связи с интенсивным развитием цифровой среды все большее количество людей, занятых в ИТ-сфере, довольно часто испытывают симптомы выгорания. Для программистов, тестировщиков, системных администраторов, аналитиков и других представителей про-

фессий, связанных с цифровой средой, оптимизация большого количества информации в короткие промежутки времени, постоянно сменяющиеся проекты и овертаймы – источники стрессов, которые все чаще приводят к психическому переутомлению.

Опрос, проведенный среди сотрудников известных компаний, показал неутешительные факты – 57,16 % сотрудников таких компаний, как Microsoft, Amazon, Google, Uber, Linkedin, Facebook страдают от выгорания на работе (всего было опрошено более 11000 респондентов).

Кроме большого объема работы, причинами СЭВ среди ИТ-специалистов могут быть и другие. Согласно информации статьи «Tech Pro Burnout: Root Causes Go Beyond Overwork», опубликованной 31 января 2019 года Dice Insights, ведущего карьерного портала Северной Америки для специалистов в области технологий и инженерии [4], около 36 % респондентов видят причину выгорания в отсутствии признания их заслуг, 35 % – в сильной загруженности, а 28 % – в монотонности профессиональных задач. По мнению 26 % опрошенных, к выгоранию приводит нарушение баланса между работой и личной жизнью, а 18 % обвиняют в «выгорании» своих начальников. В целом, согласно опросу, 35 % специалистов в технологической сфере оценивают степень своего истощения как очень высокую.

В России среди недавних исследований, посвященных проблеме СЭВ, можно отметить соцопрос портала «Мой круг», проведенный в октябре 2018 года, который показал, что более 50 % ИТ-специалистов имеют опыт профессионального выгорания (у женщин эта цифра превышает 60 %), причем половина из них прошли через этот опыт два и более раза. До 20 % сотрудников заявили, что регулярно находятся в подобном состоянии, и только 25 % выгорающих остаются на прежнем месте работы.

Другой насущной проблемой, которая масштабируется с каждым годом, является интернет-зависимость и чрезмерное использование социальных медиа. Интернет-зависимость не является психическим расстройством по медицинским критериям (DSM-5 и МКБ-10), однако в МКБ-11 (май 2019) включена зависимость от онлайн-игр.

Согласно статистике, около от 1,5 % до 8,2 % населения США и Европы страдают интернет-зависимостью, и эти показатели неуклонно растут.

Существует ли связь эмоционального выгорания и чрезмерного использования социальных медиа (сетей)?

1 марта 2019 года в журнале «Социальная Психология» в США было опубликовано исследование: «Зависимость от социальных сетей и реакции в социальных сетях: последствия для производительности труда» (Suzanne Zivnuska, John R. Carlson, Dawn S. Carlson, Ranida B. Harris & Kenneth J. Harris. Social media addiction and social media reactions: The implications for job performance, The Journal of Social Psychology, 2019),

в которой авторы проанализировали взаимосвязи использования социальных сетей на работе и производительность труда сотрудников, а также влияние реакций в социальных сетях на эмоциональное выгорание.

Исследование основано на Теории сохранения ресурсов (Conservation of resources – COR theory (Hobfoll, 2011)), которая предполагает, что реакции на сообщения коллег в социальных сетях истощают энергетические ресурсы работников, затрудняя достижение баланса между работой и семьей и повышая вероятность профессионального выгорания, и в конечном итоге, ухудшает производительность труда. Исследование проводилось при выборке из 326 штатных сотрудников различных организаций.

Использование социальных сетей становится все более распространенным на рабочих местах. Это может являться положительным инструментом для построения своих профессиональных сетей (нетворкинга), получения информации, связанной с работой, отзывов. Коллеги могут общаться между собой через социальные сети, получать информацию о личной жизни и политических взглядах друг друга, которую они в противном случае не имели бы.

Теория сохранения ресурсов, к которой обратились авторы, предполагает, что сотрудники активно стремятся сохранить, защитить и восстановить свои индивидуальные ресурсы (в данном случае, физическую и эмоциональную энергию). В частности, они могут создавать и использовать социальные сети, помогающие в краудсорсинге информации, но часто это может быть потенциальной утечкой индивидуальных ресурсов. *Suzanne Zivnuska, John R. Carlson, Dawn S. Carlson, Ranida B. Harris & Kenneth J. Harris* поясняют, что реакции, которые коллеги могут испытывать, просматривая социальные сети друг друга, могут истощать их эмоциональные (индивидуальные) ресурсы.

Авторы определяют эти реакции в социальных сетях как «эмоции, которые люди испытывают в ответ на чтение сообщений других людей в социальных сетях» и утверждают, что эти эмоциональные реакции, особенно в ответ на сообщения коллег, могут влиять на результаты работы, на баланс между работой и личной жизнью, эмоциональное выгорание, в конечном счете, на производительность труда. Согласно Теории сохранения ресурсов С. Хобфолла (Conservation of resources – COR theory (Hobfoll, 2011)), ресурсы могут быть классифицированы как контекстуальные и личные.

Контекстуальные – это те ресурсы, которые получены «извне», например, социальная поддержка. Личные – находятся внутри, связаны с индивидуальными характеристиками индивида и его энергией. Поскольку ресурсы накапливаются, в положительном контексте, они могут быть реинвестированы для создания новых, что приводит к спирали ресурсов. Например, положительная спираль ресурсов может возникнуть, когда ресурсы, вложенные в трудовую деятельность, приводят к вовлечению в работу, что способствует личностному и рабочему прогрессированию.

Эти накопленные ресурсы могут смягчить стрессы, по мере их возникновения. Однако, когда развертывание ресурсов не является полностью успешным или если необходимо большее количество ресурсов, чем имеется, вместо положительной спирали прироста может возникнуть потеря ресурсов. По мере развития неконтролируемого стресса расходуется больше ресурсов, что может привести к усилению стресса (нисходящая спираль).

На поверхностном уровне социальные медиа (СМ) могут обеспечить чувство положительной связи с другими людьми и быть источником информации, которая может улучшить настроение, зарядить энергией и мотивацией для социальных изменений. Например, люди могут проводить социальные сети, чтобы расслабиться, переключиться или почувствовать себя счастливыми, разделяя счастливые моменты коллег и знакомых. Однако использование СМ одновременно может также иметь и негативные последствия (например, связанные с дистрессом, нарциссизмом и девиантностью). Использование социальных сетей может являться поведенческой привычкой или зависимостью, которая может препятствовать ежедневному функционированию и производительности труда. Например, Facebook ежедневно проверяют 64 % взрослых, на Facebook тратится 1 минута каждые 7 минут, а пользователи смартфонов проверяют Facebook в среднем 14 раз в день.

Исследования компульсивного поведения в Интернете указывают, что использование некоторых веб-приложений может привести к обесцениванию себя на нескольких уровнях, в том числе психологическом, социальном и профессиональном. Исследования показывают, что зависимость от Интернета или даже зависимость от смартфонов может сопровождаться потерей интересов, снижением психосоциального функционирования, социальной изоляцией и психосоциальным дистрессом.

Теория сохранения ресурсов С. Хобфолла (Conservation of resources – COR theory (Hobfoll, 2011)) предполагает, что сотрудники тратят ресурсы, когда сталкиваются со стрессовыми факторами. В случае аддиктивного поведения в социальных сетях ресурсы «не окупаются», поскольку сотрудник продолжает вкладывать время и энергетические (эмоциональные) ресурсы в свое использование социальных сетей, не получая соразмерной отдачи. Скорее, это увеличение расходов создает растущий дефицит ключевых ресурсов. Следовательно, механизм этой потери лежит в основе зависимости от социальных сетей. Ввиду того, что СМ могут быть использованы для построения межличностных отношений, пользователи ожидают, что это может повысить их настроение. СМ рассматривается как контекстуальный ресурс (тот, который существует вне себя), который может быть использован для создания и восполнения личных ресурсов, таких как настроение, энергия, но этого не происходит.

В результате данного исследования было выявлено, что зависимость от социальных сетей и реакции в социальных сетях однозначно снижают производительность труда.

Респонденты с сильными реакциями в социальных сетях чаще сообщали о выгорании на работе, приводящем к снижению производительности, но эти реакции не были существенно связаны с балансом между работой и семьей. Реакции в социальных сетях могут расходовать и истощать эмоциональную энергию, способствуя эмоционально-му выгоранию, но, по-видимому, это не препятствует способности респондентов находить баланс между работой и семейной жизнью. Эмоциональная реакция создает «каскадный» эффект, который постепенно приводит к истощению эмоциональных ресурсов.

Современные исследователи отмечают: чем выше творческий потенциал личности, ее активность и позитивное самоотношение, тем меньше риск проявления СЭВ. Преодолевая кризисы профессионального становления в продуктивном варианте, человек обретает более высокий уровень профессиональной компетентности [2, с. 296].

Литература

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Питер, 2008.
2. Кузнецова О.В. Введение в профессию: психолог, учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Л.Ф. Обуховой. М.: Издательство Юрайт, 2019. 440 с.
3. Suzanne Zivnuska, John R. Carlson, Dawn S. Carlson, Ranida B. Harris & Kenneth J. Harris. Social media addiction and social media reactions: The implications for job performance, *The Journal of Social Psychology*, 2019, 746–760.
4. Nick Kolakowski. Tech Pro Burnout: Root Causes Go Beyond Overwork, January 31, 2019. URL: https://insights.dice.com/2019/01/31/tech-burnout-root-cause-beyond-overwork/?ads_kw=burnout

Взаимосвязь факторов доверия к себе и доверия к педагогу в развитии личности студента

Аронова Е.Ю.
кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры социальной работы, психологи и
педагогики высшего образования, ФГБОУ ВО
«Кубанский государственный университет»,
Краснодар, Россия, agonova@bk.ru

Боровик О.Г.
заместитель декана факультета математики и
компьютерных наук, старший преподаватель кафедры
информационных технологий в образовании, ФГБОУ ВО
«Кубанский государственный университет»,
Краснодар, Россия, borovik.51@inbox.ru

Доверие является важным, основополагающим личностным образованием, определяющим способы взаимодействия, установление связей

человека с окружающим миром. Фундаментальные разработки в области изучения феномена доверия (Т.П. Скрипкина) показывают, что доверие представляет собой вид психологической установки отношений к миру и к себе, и проявляется в соотношении этих двух направлений данной установки [1]. Доверие не только обеспечивает гармоничное развитие, но и влияет на степень социальной активности личности, обеспечивая формирование других значимых психических образований. Важным вопросом в изучении проблемы доверия является понимание взаимосвязи и взаимовлияния доверия в себе и доверия к другим в развитии личности.

Доверие является базовым условием установления взаимоотношений с другими людьми, формируясь в процессе общения, а также, воплощаясь в нем. Толковый словарь Д.Н. Ушакова дает следующее определение доверия: «Доверие – это убежденность в чьей-нибудь честности, порядочности; вера в искренность и добросовестность кого-нибудь». Данные феномен можно трактовать с социально-психологических позиций, так и как внутреннее свойство личности: как отношение, социальную эмоцию, как готовность вступать в отношение с другими людьми. В проявление доверия включены две составляющие: рациональная, проявляющаяся в уверенности, что объект доверия соответствует взятым на себя обязательствам, и эмоциональная, как проявление открытости в отношениях, их позитивности.

Изучение взаимосвязи между уровнем доверия к себе и доверием к другому в образовательном развитии студентов вуза, было связано с выявлением приоритетных факторов возникновение доверия к себе и педагогу. Для исследования данной взаимосвязи были использованы следующие методики: рефлексивный опросник уровня доверия к себе, модификация опросника Т.П. Скрипкиной и А.Б. Купрейченко и опросник изучения факторов возникновения доверия/ недоверия между педагогом и студентом (адаптированная методика А.Б. Купрейченко, С.П. Табхарова).

Первая методика позволяет оценить уровень доверия к себе личности в различных социальных направлениях: например, таких как: интеллектуальная деятельность, коммуникативная, бытовая, досуговая деятельность и др. Данные, полученные по этой методике соотносились с показателями выборов качеств личности педагога, вызывающих доверие или недоверие студента, полученных по второй методике. Всего было опрошено 86 студентов, из них 38 юношей и 48 девушек.

Анализ данных, полученных по первой методике, свидетельствуют, о том, что большинство студентов (62 %) имеют высокий уровень доверия к себе, 32 % средний и только 6 % низкий уровень доверия себя. Тем самым, можно сказать, что общая оценка доверия к себе находится в диапазоне от высокого уровня – «полностью доверяю», до среднего – «доверяю себе частично». Наибольший показатель уровня доверия к себе у студентов наблюдается в умении строить взаимоотношения в се-

мье – 78 % и в умении строить взаимоотношения с друзьями – 74 %. В учебной деятельности себе полностью доверяет 64 %, в умении строить взаимоотношения с педагогом – 48 % и в интеллектуальной – 48 % опрошенных. Низкий уровень доверия себе был отмечен в таких сферах жизнедеятельности как «в умении интересно проводить досуг» и «в умении строить взаимоотношения с детьми».

Таким образом, можно заключить, что социальная успешность, степень освоенности вида социальной деятельности напрямую взаимосвязан с доверием к своей личности и высокой оценкой в ее выполнении. Помимо этого, нужно отметить, что доверие к себе является условием существования личности как автономного суверенного субъекта. Поэтому высокий общий показатель уровня доверия себе, говорит о том, что у студентов присутствует внутренняя автономия, подвигающая их к активности, способности к постановке, достижению личностных и профессиональных целей. Доверие себе в учебной деятельности и в умении строить взаимоотношение с окружающими людьми, в том числе и с педагогом, говорит о том, что студенты готовы усваивать учебный материал, развивать профессиональные знания и умения, а так же, строить доверительные отношения с педагогом, где последний, будет выступать своего «рода инструментом» для достижения целей личностного развития.

Также в рамках изучения доверия был проведен опрос по второй методике, направленной на выявление факторов, влияющих на возникновение доверия между студентом и педагогом. Респондентам было предложено отметить наиболее значимые для них характеристики личности педагога, вызывающие у них доверие/недоверие. Все факторы (всего 31 фактор) были разделены на 4 группы – эмоциональные, коммуникативные, организационные и факторы профессиональной компетенции.

В результате опроса наиболее важными факторами, вызывающими доверия к преподавателю, были отмечены такие факторы как: «терпим к недостаткам студентов», «поручает разнообразные задания», «приводит примеры из практики», «проявляет хорошее владение материалом» и «доброжелательный взгляд педагога, улыбка». Причем фактор «терпим к недостаткам студентов» набрал наибольший средний бал среди факторов, влияющим на возникновение доверия.

Таким образом, студенты приоритетными были выбраны факторы эмоционального порядка: «терпим к недостаткам студентов», «доброжелательный взгляд, улыбка», а также организационный фактор – «поручает разнообразные задания» и два фактора, относящихся к профессиональной компетентности педагога – «приводит примеры из практики», «проявляет хорошее владение материалом». Выбранные профессиональные факторы, говорят о том, что педагог, обладающий соответствующими качествами, ориентирующий студентов на освоение учебного материала и приводящий практические примеры, в большей

степени вызывает доверие к себе. Таким образом, эмоционально благополучные отношения определяются приоритетными в формировании доверительных отношений с педагогом.

Необходимо отметить, что расхождение ответов наблюдается по гендерному признаку. Так, для девушек, основными факторами вызывающим доверие к педагогу является «справедливость», «понимание», «терпимость к недостаткам студентов», «пунктуальность, соблюдение временных рамок занятия». У юношей основным факторами выступают «вежливость» педагога, «поручение разнообразных заданий», «проявление самообладания» и «сотрудничество со студентами». Исходя из выбранных критериев, можно сказать, что для девушек основу доверительных отношений к педагогу составляют эмоциональные факторы, тогда как для юношей рациональные. Анализ факторов, вызывающих недоверие к педагогу, показал, что «отсутствие примеров в изложении материала» является самой негативной характеристикой, вызывающей недоверие (38 %). Также недоверие определяет «агрессивность», «несправедливость» педагога, его «конфликтность со студентами/коллегами», «сравнение деятельности с другими группами/курсами». Корреляционный анализ результатов показал, что между уровнем доверия к себе студентов в различных сферах жизнедеятельности и факторами, влияющими на возникновение доверия к педагогу имеется взаимосвязь. Были выделены три социальные сферы, по которым наиболее четко прослеживается взаимосвязь доверия студентов к себе: доверие к себе в умении строить взаимоотношения с друзьями; доверие к себе в умении строить взаимоотношения с педагогом; доверие к себе в учебной деятельности.

У группы респондентов, имеющих высокий уровень доверия к себе в учебной деятельности, выявлена взаимосвязь с организационными факторами, формирующими доверие к педагогу. Студенты, с высоким уровнем доверия в этой сфере в большинстве случаев отмечали наибольший балл по таким факторам, как «организованный», «поручает разнообразные дела студентам», «пунктуален, соблюдает временные рамки занятия». Респонденты с высоким уровнем доверия к себе в умении строить взаимоотношения с друзьями, в большинстве случаев отметили наибольший балл по коммуникативным факторам, таким как «коммуникабельный», «искренний и открытый в общении со студентами», «ведет диалог, дискуссию». Студенты с высоким доверием себе в данной сфере ориентированы на коммуникативные навыки и умения педагога. Для формирования доверия, им важно вступать в диалог, дискуссию с педагогом ориентируясь на свое поведение и умение общаться.

Таким образом, доверие, являясь сложным личностным образованием, определяется непосредственной взаимосвязь, между характеристиками внутреннего и внешнего развития личности. Проведенная диагностика показала, что принимаемые, как вызывающие доверие качества

педагога связаны с оценкой собственной личности студентом, а также, социальная успешность в отдельных социальных областях служит базовой основой формирования доверия к себе и к своим педагогам.

Литература

1. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М., 2000. 264 с.

Уровень субъектности личности супругов и удовлетворенность браком в период взрослоти

Безручко И.Б.

магистрант факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
bezruchko.i@yandex.ru

Научный руководитель – **Кузнецова О.В.**
кандидат психологических наук, доцент кафедры
взрастной психологии имени профессора
Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kuznecovaov@mgppu.ru

Институт семьи переживает кризис, особенно ярко отражающийся в бракоразводной статистике. По данным Росстата в России с 2011 по 2018 год количество разводов по отношению к количеству браков увеличилось с 51 % до 65 %. Увеличивается также число одиноких людей, не создавших семью, уменьшается рождаемость, наблюдается рост числа неполных семей и детей, рожденных вне брака. Подобная статистика может быть дополнена множеством семей, которые находятся на грани развода, или теми супружами, которые уже фактически не живут вместе, но по какой-то причине не решаются расторгнуть брак.

Семья оказывается под воздействием общемировых социальных тенденций, в которых все меньше предсказуемости и стабильности. В то же время, по мнению многих исследователей, (Л.Ф. Обухова., А.Я. Варга, А.Б. Холмогорова) именно в условиях социальной нестабильности человек может испытывать острую потребность в принадлежности к стабильным общностям, среди которых важное место занимает семья.

Кроме того, семья – это важнейшая социальная среда, в которой формируется личность и отвечает не только за социальное воспроизведение и психологическую поддержку, но и передачу определенного образа жизни.

Вместе с тем, этот образ жизни сейчас подвергается серьезным изменениям. По мнению А.Я. Варги, современная семья постепенно приобретает отличные от традиционных представлений о браке, такие как: удлиненный период добрачных отношений, отказ от традиционного распределения ролей, «аутсорсинг» традиционных семейных

функций, возрастание роли эмоционально личностных, смысловых и ценностных факторов в супружеских отношениях, все меньше влияние «жизненных необходимостей», связывающих людей вместе; возникают и легализуются различные формы брачных союзов, такие как гомосексуальный брак, бисексуальные союзы. Поэтому брак становится все более хрупким и трудным [2].

Все это говорит о необходимости искать новые подходы психологической поддержки семьи и подготовки молодежи к браку.

Вопросы психологии, связанные со сплоченностью семьи, стабильностью брачных отношений в психологической литературе освещены достаточно хорошо (В.А. Сысенко [8], Ю.Е. Алешина [1], В.В. Столин [7], А.Г. Лидерс [5], Л.Ф. Обухова [6]). В то же время супружеское взаимодействие является одной из наиболее сложных и актуальных проблем, в виду постоянного изменения в условиях современного общества и поэтому привлекает особое внимание психологов.

Помимо социальных влияний одним из важнейших условий устойчивости семьи, является субъективная оценка удовлетворенности браком супругами.

«Удовлетворенность браком представляет собой стойкое эмоциональное явление – чувство, которое может проявляться как непосредственно в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и в разнообразных мнениях, оценках, сравнениях» [7]. Выявление отношения человека к собственному браку особенно актуально в условиях современного общества, когда утрачивается опора на традиционные семейные ценности и все более становится значимым развивающаяся индивидуальность супругов. Таким образом удовлетворенность супружеством является не только одним из важнейших условий стабильности семьи, но и одной из составляющих общего субъективного благополучия человека.

В связи с этим вызывают исследовательский интерес те факторы, которые повышают уровень удовлетворенности браком в семье. Исследования удовлетворенности браком проводятся в отечественной и зарубежной психологии и на данный момент выявлено множество подобных факторов. Так, например, в современных исследованиях рассматриваются такие факторы как: ценности семьи и сходства личных ценностей супругов (М.Р. Мусликова, Л.В. Карпушина); межличностное восприятие супругов (Ю.Е. Алешина); способность к эмпатии супругов (Л.С. Коноплева, М.А. Курилович); уровень самооценки супругов (Е.А. Миронова, Л.А. Пузырева); сходства установок супругов в сфере семейных ролей (Н.Н. Обозов, А.Н. Волкова); подобия собственных мнений и мнений партнера по браку (А.Б. Холмогорова); сходства ролевых ожиданий мужа и жены (С.С. Савенышева, М.Д. Петраш).

По мнению Ю.Е. Алешиной, из факторов, влияющих на качество брака можно выделить две группы: «объективные» и «субъективные».

К группе «объективных» можно отнести социально-демографические и экономические характеристики супружес, тестовые показатели, характеризующие личности супружес и их установки, автобиографические данные. Группа «субъективных» факторов состоит фактически из характеристик межличностного восприятия [1].

«Признание того факта, что большинство характеристик отношений мужа и жены являются не объективными данными, а всего лишь феноменами их восприятия друг друга и своих отношений, имеет принципиальное значение как для дальнейшей разработки теории семьи в целом, так и для семейной психотерапии и консультирования. Это подтверждается тем, что многие авторы, занимающиеся коррекцией супружеских отношений, указывают на то, что часто основная цель работы с супружеской парой – не изменение их поведения, а коррекция воспринимаемого образа другого» [1].

Таким образом анализ факторов, влияющих на удовлетворенность браком позволяет предположить, что качество и стабильность супружеских взаимоотношений во многом зависит от уровня субъектности супружес. Так, в работе А.А. Горбаткова [3] показано, что человек с более высоким уровнем субъектного развития способен более целостно воспринимать другого человека, в восприятии которого, негативные воздействия не исключают позитивных и наоборот, позитивное (добро) воздействие не исключает возможности негативного. Человек же с более низким уровнем субъектного развития более склонен к поляризации восприятия другого и разделения на плохой-хороший, что безусловно негативно влияет на коммуникацию и как следствие, удовлетворенность браком.

Современная тенденция к индивидуализации как принимаемых решений, так и поведенческих стратегий в рамках семьи, говорит о возрастающей значимости субъектности каждого из супружес. В связи с этим представляет интерес исследование уровня субъектности супружес и его влияние на удовлетворенность браком. В научной литературе встречаются исследования различных атрибутов субъект-объектных отношений, влияющих на удовлетворенность браком, таких как зависимость, малоценност, реактивность, но нет исследований, принимающих субъектность целостно, как детерминанту удовлетворенности браком супружес.

Можно предположить, что субъектность – значимый показатель, характеризующий качество жизни каждого из супружес, отвечающий за ощущение психологического благополучия, что является важным фактором в современной семье, где все большее значение приобретает тенденция к раскрытию индивидуальности.

Анализ проблемы указывает на то, что чем больше в психологической практике будет уделяться внимание укреплению субъектности супружес, а именно таких качеств как активность, автономность, це-

лостность, опосредованность, креативность, самоценность, тем более ответственными будут выборы партнеров по браку и строиться отношения будут с более равных и доверительных позиций, что повлияет на уровень удовлетворенности супружескими отношениями.

Это предположение требует изучения и планируется провести эмпирическое исследование, целью которого является изучение связи уровня субъектности супругов и удовлетворенности браком в период взрослости.

Задачи исследования: 1) на основе анализа научной литературы определить основные факторы удовлетворенности браком; 2) обобщить основные теоретические подходы к исследованию уровня субъектности личности; 3) эмпирическим путем исследовать характер связи удовлетворенности браком и уровня субъектности супругов; 4) разработать рекомендации для психологов, консультирующих семейные пары. *Объект исследования* – удовлетворенность браком в период взрослости. *Предмет исследования* – связь уровня субъектности личности и удовлетворенности браком. *Гипотеза эмпирического исследования:* уровень удовлетворенности браком супругов связан с уровнем их субъектности.

Методики исследования: 1) опросник «Уровень развития субъектности личности, УРСЛ» (М.А. Щукина); 2) методика исследования уровня субъективного контроля, УСК (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд); 3) тест на уровень удовлетворенности браком (Л.Я. Гозман, Ю.Е. Алешина, О.О. Еремичева); 4) опросник удовлетворенности браком, ОУБ (В.В. Столин, Т.А. Романова, Г.П. Бутенко).

Развитие субъектности тесно связано с формированием психологической культуры личности и представляет собой одну из важных задач, решаемых в ходе психологического просвещения и психологической профилактики. В развитии психологической культуры личности особое значение приобретает тренинг способов культурного, разумного поведения, отработка определенных навыков [4], что делает целесообразным разработку психологических программ, направленных на решение выше обозначенных задач.

Литература

1. Алешина Ю.Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем супружеской жизни: Дис. канд. психолог. наук. М., 1995.
2. Варга А.Я. Системная психотерапия супружеских пар. // Библиотека Института практической психологии и психоанализа, выпуск 5, Когито-Центр, 2012, 470 с.
3. Горбатков А.А. Уровень субъектного развития как фактор связи между позитивными и негативными эмоциями // Мир психологии. 2008. № 4. С. 23–34.
4. Кузнецова О.В. Введение в профессию: психолог: учебник и практикум для академического бакалавриата / О.В. Кузнецова; под редакцией Л.Ф. Обуховой. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 440 с. Стр. 207.

-
5. *Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи Учебное пособие-практикум для студентов факультета психологии ВУЗ. 2-е изд. М.: Академия, 2007. 432с.
 6. *Обухова Л.Ф., Дворникова И.Н.* Ритуалы как психологическое средство формирования сплоченности семьи// Психологическая наука и образование, 2008, № 4, с. 24–34.
 7. *Столин В.В., Романова Т.Л., Бутенко Г.П.* Опросник удовлетворенности браком // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1984. № 2. С. 54–61.
 8. *Сысенко В.А.* Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия. М.: Финансы и статистика, 1981. 199 с.

Иновационные инструменты развития профессиональной рефлексии студентов-психологов в процессе обучения в вузе

Болдинова Т.Н.

аспирант 3 курса, факультет «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
boldinovatn@mail.ru

Научный руководитель – **Кузнецова О.В.**
кандидат психологических наук, доцент кафедры
возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, kuznecovaov@mgppu.ru

Стремление человека к самопознанию и самосовершенствованию было отмечено еще философами античного мира Сократом, Платоном, Аристотелем. Сократ был убежден: только познавая себя, совершая интеллектуальное и моральное проникновение в свой внутренний мир человек способен на самосовершенствование [3].

Платон и Аристотель понимают рефлексию как неотъемлемую составляющую мышления человека, говоря о единстве мысли и мыслимого.

Рене Декарт, являясь представителем философии нового времени, утверждает, что только в процессе мышления человек осознает себя субъектом: «Я мыслю, следовательно, я существую». Рефлексия для Декарта – это способность человека сосредотачиваться на содержании собственных мыслей [2].

Представитель отечественной философии А.П. Огурцов пишет, что рефлексия, поворачивает сознание на самое себя. Включая в себя такие процессы как: самопонимание и понимание другого, самооценивание и оценивание другого человека, осмысление прошлого и проектирование будущего, рефлексия заставляет сознание перестроиться [6].

В работах, изучающих психологический аспект феномена рефлексии, отмечается важность, уникальность, особое место и роль рефлексии в структуре личности человека.

В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, акцентируют свое внимание на том, что только человек способен выйти за пределы самого себя и, заняв позицию над ситуацией, сделать самого себя предметом сознания [8].

По мнению О.Е. Баксанского, рефлексия может рассматриваться и как один из основных механизмов развития деятельности, и как необходимое при освоении профессиональной деятельности качество личности [1].

О.В. Кузнецова определяет рефлексивность как необходимое условие формирования профессиональной идентичности: «Способность осознания значимости своей профессии, понимание сущностных характеристик области своей профессиональной деятельности во многом оказывает влияние на результативность профессиональной деятельности педагога-психолога. Сформированность рефлексивности по отношению к процессу и результату деятельности является необходимым условием достижения высокого уровня профессиональной идентичности» [4].

Важное значение рефлексии в профессиональной деятельности человека отмечено многими современными отечественными исследователями: В.Н. Введенским, Б.З. Вульфовым, Н.В. Кузьминой, А.И. Марковой, Л.М. Митиной, Г.С. Пьянковой, В.А. Сластениным, В.Н. Харькиным и др. Самосовершенствование и саморазвитие является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности педагога-психолога.

Проблема компетентности специалистов психолого-педагогического направления приобрела особую актуальность в связи с модернизацией системы образования Российской Федерации и реализацией профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», ориентированного на практическое применение в профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, полученных во время обучения в образовательном учреждении.

Б.З. Вульфов впервые ввел понятие профессиональная рефлексия, рассматривая профессиональную рефлексию как соотношение себя и возможностей своего «Я» с требованиями, которые предъявляет уже выбранная или избираемая профессия [7].

Рефлексивный компонент необходимо вводить в образовательный процесс на разных ступенях подготовки педагогов-психологов (бакалавриат, магистратура, различные программы повышения квалификации) [5]. «Использование в образовательном процессе различных интерактивных технологий (проблемных заданий, деловых и ролевых игр, анализа индивидуальных психологических случаев, разбора наиболее сложных случаев в интервьюзорских группах и на супервизии) будет способствовать развитию субъектной позиции специалиста и развитию профессиональной рефлексии» [4].

Предпосылкой к разработке программы направленной на формирование и развитие рефлексии педагогов-психологов послужила совокупность причин:

- модернизационные процессы в российской образовательной системе (смена образовательной парадигмы, принятие нового профессионального стандарта);
- возросшие требования к специалистам, осуществляющим профессиональную деятельность в психолого-педагогическом направлении, определенные новыми профессиональными стандартами;
- практико-ориентированный подход;
- ориентация на новый концептуальный подход – непрерывного педагогического образования (обязательное посещение курсов повышения квалификации педагогом-психологом каждые пять лет);
- повышение уровня компетентности педагога-психолога;
- высокие темпы обновления научной информации;
- готовность педагога-психолога к рефлексии собственной профессиональной деятельности;
- необходимость целенаправленной работы по организации рефлексивной среды в образовательном учреждении;
- анализ результатов исследования уровня рефлексии, проведенного на базе одного из высших учебных заведений города Москвы.

Актуальность программы по развитию профессиональной и личностной рефлексии педагога-психолога обусловлена комплексом стратегических задач, отраженных в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р, направленных на развитие и модернизацию современного образования: кардинальное и масштабное развитие компетенций педагогических кадров; системные меры по повышению социальной направленности (ответственности) системы образования, в том числе за счет создания и реализации программ формирования у молодого поколения культуры здорового и безопасного образа жизни; развития творческих способностей и активной гражданской позиции; созданию нового облика системы образования как системы, создающей условия, возможности и опции для личностного и профессионального развития при гарантии их качества; ориентация на личностно ориентированную модель образования, учитывающую внешние вызовы и тенденции, позволяющую повысить конкурентоспособность как личности, так и образовательных институтов.

Разработка программы по развитию рефлексии у студентов-психологов осуществлялась в контексте концепции новой образовательной парадигмы – компетентностного подхода. Такая форма организации групповых занятий позволяет участникам проекта в дружественной и благоприятной обстановке сформировать и развить навыки и умения, которые они могут использовать для эффективного решения задач, возникающих как при осуществлении профессиональной деятельности, так и преодоление трудностей в социальной и личной сферах.

Данная программа позволяет расширить теоретические представления о рефлексии как профессиональной компетенции педагога-психолога.

Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс значительно повышает уровень подготовки студентов-психологов к осуществлению профессиональной деятельности после окончания учебного заведения.

Одно из преимуществ программы состоит в сбалансированном сочетании теоретической и практической составляющей на занятиях. Также использование инновационных технологий позволяет ускорить процесс формирования и развития профессиональных компетенций педагогов-психологов.

Программа предназначена для решения вопросов практической значимости, таких как: усовершенствование профессиональных качеств через развитие рефлексивного потенциала педагога-психолога; создание в группе рефлексивной среды, способствующей повышению рефлексивной культуры педагога-психолога.

Настоящая программа была разработана на основе проведенного исследования по определению уровня личностной и профессиональной рефлексии у студентов-психологов одного из московских вузов.

Весь курс состоит из 12 практико-ориентированных занятий, направленных на повышение уровня рефлексивной культуры педагогов-психологов. Длительность каждого занятия – 120 минут.

Целью программы является повышение профессиональной компетентности педагогов-психологов.

Программа включает в себя следующие задачи: создание развивающей среды, способствующей повышению уровня рефлексивной культуры педагогов-психологов; расширение теоретических представлений о феномене рефлексии; усовершенствование рефлексивных умений и навыков на коллективном, групповом и индивидуальном уровнях; организация рефлексивной деятельности в больших и малых группах; совершенствование навыков анализа и оценки педагогами-психологами своей профессиональной деятельности; активизация процессов самопознания, самосовершенствования, самоанализа, саморазвития, саморегуляции.

В программе развития рефлексивности используются такие формы работы как: групповые дискуссии, ролевые игры, беседы, презентации, мини-лекции; работа в малых группах, занятие с элементами тренинга.

Программа предназначена для студентов психолого-педагогического профиля обучения (включая бакалавров выпускного курса и магистров); молодых специалистов (педагогов-психологов, имеющих стаж работы по специальности менее 5 лет).

Реализация программы позволит участникам проекта: повысить уровень профессиональной рефлексии; расширить теоретические представления о феномене рефлексии, и о рефлексии как профессиональной ком-

петенции педагога-психолога; выработать алгоритм работы с кейсовыми заданиями, что поможет в дальнейшем приобрести уверенность в себе и даст возможность справиться с любой проблемной ситуацией; развить рефлексивные способности и способности к самоанализу; активизировать процесс самопознания; сформировать адекватную самооценку; усовершенствовать навыки анализа и оценки своей профессиональной деятельности; сформировать позитивные жизненные цели; стимулировать направленность на саморазвитие и самосовершенствование.

Литература

1. Баксанский О.Е. Стратегии развития России: компетентностный подход и рефлексивные способности. Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VIII Международного симпозиума 18–19 октября 2011 г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского – М.: Когито-Центр, 2011. 271 с. Стр. 21.
2. Декарт Р. Рассуждение о методе для верного направления своего разума и отыскивания истины в науках. Издательство Эксмо-Пресс, 2015. 128 стр. (Серия: Великие идеи).
3. Кессиди Ф.Х. Сократ. СПб.: Издательство «Алтейя», 2001. 352 с. (Античная библиотека. Исследования).
4. Кузнецова О.В. Введение в профессию: психолог: учебник и практикум для академического бакалавриата / О.В. Кузнецова; под редакцией Л.Ф. Обуховой. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 440 с.
5. Кузнецова О.В. Рефлексия как необходимое условие становления профессиональной идентичности педагога-психолога. Горизонты зрелости // Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. М.: МГППУ, 2015. 643 с.
6. Ладенко И.С. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования / Отв. ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: Изд-во «Наука», 1987. 238 с.
7. Пьянкова Г.С. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г.С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 125с. Стр. 28.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

Различия в уровне использования копинг-стратегий в разные периоды взрослости в условиях нарастающей цифровизации жизни

Борисова Н.М.

*аспирант кафедры возрастной психологии
им. Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, bonamivita@gmail.com*

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

На прошедшем 25 апреля 2019 года круглом столе «Социальное благополучие и информационная безопасность в цифровом обществе», президент РАО Ю.П. Зинченко говоря о разрыве «между «цифровым» поколением детей и «аналоговым» поколением родителей», подчеркнул, что «информационное пространство, с одной стороны, предлагает массу возможностей, а с другой – таит в себе определенные риски» [2].

Неотъемлемой частью реальности настоящего времени является не просто динамичность цифровой среды, но и слабая прогнозируемость ее изменений, проходящих в условиях третьей производственной революции и нарастающей неопределенности разных процессов (от финансово-экономических до социальных), усиления сетевой взаимозависимости общества, как на межличностном, так и государственном уровнях. Конфликты как часть развития общества в этих условиях сложно поддаются прогнозам.

Личность постоянно сталкивается с проблемными ситуациями. К периоду взрослости социум предъявляет наиболее жесткие требования. В данный период личность лишается родительской поддержки и вынуждена разрешать проблемные ситуации самостоятельно, эффективно и в больших объемах. Психологический механизм, направленный на разрешение подобных ситуаций, носит название копинга, или совладающего поведения. Общество требует от взрослой личности преодоления жизненных трудностей через их активное разрешение. Это создает дополнительную психологическую нагрузку на человека в период взрослости, так как на него возлагается социальная ответственность за последствия своих действий для личного и общественного будущего.

В проведенном нами эмпирическом исследовании о связи личностных характеристик со стратегиями совладающего поведения в разные периоды взрослости приняли участие 356 человек в возрасте от 20 до 60 лет трех возрастных групп: ранняя взрослость (20–30 лет) – 109 человек, средняя (31–45 лет) – 172 человека, поздняя (46–60 лет) – 75 человек. В период 1.12.2017–

19.02.2018 мы использовали сбор данных в бумажном формате – 61 человек; 16.01–10.07.2018 сбор данных при помощи google-формы – 158 человек). Количество заполнивших google-формы по возрастным группам: 20–31 год – 76 человек; 31–45 лет – 58 человек; 46–60 лет – 24 человека. То есть количество молодым респондентов, воспользовавшихся цифровым вариантом, равно количеству респондентов в средней и поздней взрослости.

Для определения преобладающих стратегий совладающего поведения в разные периоды взрослости в нашем исследовании мы использовали опросник способов совладающего поведения Р. Лазаруса (в адаптации Т.Л. Крюковой). Полученные данные сравнивались по критерию У Манна-Уитни по возрастным группам. Были выявлены различия, которые представлены ниже (табл. 1, 2).

Таблица 1
Выявленные различия при сравнении
групп 20–30 лет и 31–45 лет

№ п/п	Шкалы	Значения	Средние ранги	
			20–30 лет	31–45 лет
1	Дистанцирование	0,008**	157,11	130,79
2	Принятие ответственности	0,015*	155,71	131,68
3	Планирование решения проблемы	0,016*	126,37	150,27
4	Положительная переоценка	0,001***	120,81	153,80

Таблица 2
Выявленные различия при сравнении групп
в возрасте 20–30 лет и 46–60 лет

№ п/п	Шкалы	Значения	Средние ранги	
			20–30 лет	46–60 лет
1	Принятие ответственности	0,010**	100,87	80,34

Результаты показывают, что молодые люди от 20 до 30 лет чаще используют стратегии дистанцирования ($p=0,01$), чем люди среднего возраста (31–45 лет), а стратегию принятия ответственности используют чаще, чем люди среднего ($p=0,05$) и старшего возраста (46–60 лет) ($p=0,01$). В среднем возрасте люди чаще используют стратегии планирования решения проблемы ($p=0,05$) и положительной переоценки ($p=0,001$). Значимых различий в использовании стратегий между людьми среднего и старшего возраста нами не выявлено.

То есть для молодых людей характерна противоречивая тенденция. С одной стороны, в трудных ситуациях они склонны отстраняться от переживаний, субъективно снижая значимость проблем и эмоционально не вовлекаясь. С другой стороны, они часто принимают ответственность за трудную ситуацию и ее решение на себя (иногда с ярко выраженным компонентом самообвинения и самокритики), что не позволяет объективно увидеть действительное положение вещей и спланировать решение проблемы с учетом всех факторов.

В среднем возрасте люди чаще используют более конструктивные стратегии совладающего поведения, такие как планирование решения проблемы и положительная переоценка. Целенаправленный анализ и выработка решений (в ситуации, когда изменение ситуации возможно) и положительное переосмысление и принятие ситуации (когда ее изменение невозможно) позволяют им проживать и преодолевать трудности как неотъемлемую часть жизни.

Люди старшего возраста чаще склонны принимать ответственность за сложившиеся трудности и их решение на себя, что, с одной стороны, может быть связано с обретением ими мудрости, а с другой – вести к чрезмерной самокритике.

Для определения субъективного представления об уровне стресса и трудных жизненных обстоятельств использовалась методика «Измерение стрессонаполненности жизни» (в адаптации Н.Е. Водопьяновой). Интересно проследить соотношение по уровням стресса в разных возрастных группах.

Таблица 3
Соотношение респондентов по уровням стрессонаполненности жизни по возрастным группам, % от общего числа группы

Уровни стрессонаполненности	20–30 лет	31–45 лет	46–60 лет
Низкий	19,6	32,4	40
Средний	28,3	25,4	24
Высокий	39,1	29,6	24
Чрезмерно высокий	13	12,6	12

В таблице 3 видно, что в группе 20–30 лет высокий и чрезвычайно высокий уровень стрессонаполненности ощущают у себя больше половины респондентов (29,6 и 12,6 % соответственно), при этом низкий уровень отмечают 19,6 % (наименьший показатель в трех группах). Можно предположить, что в период ранней взрослости люди воспринимают свою жизнь как высоко напряженную и с большим количеством стресса. Соотношения в группах 31–45 лет и 46–60 лет почти идентичны: большинство респондентов ощущают свою жизнь слабо или средне наполненной по уровню стресса (31–45 лет: 32,4 и 24 %; 46–60 лет: 40 и 28,3 %). Интересно отметить, что соотношение в группах со средним и чрезвычайно высоким уровнем стрессонаполненности жизни различается менее чем в 5 %).

Данная методика рекомендуется для диагностики стресса и при исследованиях для сравнения «стрессонаполненности» разных жизненных этапов. Анализируя данные, представленные в таблице, можно полагать, что рассматриваемые нами периоды взрослости насыщены стрессовыми ситуациями и переживаются нашими респондентами как напряженные.

Специфика жизненного пространства в настоящее время заключается в том, что чем моложе взрослый, тем больше он воспринимает виртуальное пространство как часть реального. И в связи с этим, с одной стороны, для человека расширяются возможности: он может нажатием клавиши перенестись в любую точку земного шара, связаться с другими людьми, получить образовательные, медицинские услуги... А, с другой стороны, возрастают риски нарушения общения, трудности проживания эмоциональных процессов, попадания в антиобщественную среду.

Помочь в преодолении разнонаправленности лавинного процесса цифровизации в жизни не только детей, но и взрослых может получение «цифровой компетенции» в разных сферах и видах деятельности. По словам Г.У. Солдатовой, «сегодня интернет является пространством, в котором непрерывно конструируются не только новые смыслы, но и новые культурные ценности, нормы взаимодействия, принципы разрешения стоящих перед российским обществом проблем» [1, с. 19].

Литература

1. Солдатова Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 374 с.
2. Возможности, вызовы и риски цифровой среды российские и немецкие ученые обсудили в Российской академии образования / <http://rusacademedu.ru/news/vozmozhnosti-vyzovy-i-riski-cifrovoj-sredy-rossijskie-i-nemeckie-uchenye-obsudili-v-rossijskoj-akademii-obrazovaniya/>

Связь саморегуляции поведения и психологического благополучия личности психологов образования

Научный руководитель – Великанова (Герасимова) А.С.

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент факультета психологии, НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия, agerasimova66@mail.ru*

Чефранова Д.В.

*магистрант факультета психологии, НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия, chiefa@yandex.ru*

В современном мире вопрос психологического благополучия личности все чаще становится предметом специального исследования. Это во многом обусловлено стремительными изменениями, связанными с цифровизацией всех сфер общественной жизни. Сфера образования и профессиональная сфера не являются исключением и также претерпевают существенные изменения, которые находят отражение в новых образовательных стандартах и требованиях общества к содержанию и качеству профессиональной подготовки и профессиональной деятельности.

Психологическое и профессиональное благополучие личности оказывают влияние не только на эффективность ее деятельности, но и являются фактором конструктивных взаимоотношений в коллективе, а также профилактики психосоматических заболеваний будущего специалиста и профессионала. В связи с этим все большее значение приобретает решение проблемы закономерностей психологического благополучия личности самих психологов, сопровождающих разные виды деятельности.

Мы предположили, что развитие общего уровня саморегуляции поведения и его отдельных компонентов приведет к повышению уровня психологического и профессионального благополучия личности психологов образования.

Для выявления индивидуально-личностных особенностей педагогов-психологов были использованы следующие диагностические методики: «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) (В.И. Моросанова) [1], «Оценка профессионального благополучия» (МОПБ) (Л.И. Августова, Е.И. Рут) [2] и «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко). В исследовании приняли участие психологи МБОУ СОШ г. Белгорода, всего – 39 человек.

Обратимся теперь к результатам эмпирического исследования, позволяющим проверить состоятельность выдвинутой нами гипотезы. На рисунке 1 представлено распределение педагогов-психологов по уровню психологического благополучия личности.

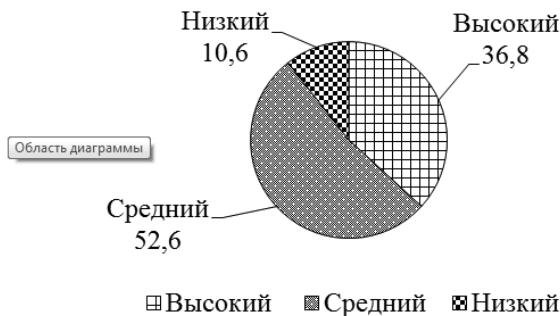


Рис. 1. Распределение психологов образования по общему уровню психологического благополучия личности (в %)

Можно заметить, что чуть больше трети респондентов (36,8 %) имеют желаемый высокий уровень психологического благополучия, а остальные 2/3 (52,6 %) имеют либо средний, либо низкий уровень. Средний уровень психологического благополучия характеризуется тем, что что-то полностью устраивает респондентов, а что-то «мешает» достижению высокого уровня удовлетворенности своей жизнедеятельностью.

Такие составляющие психологического благополучия как возможность управления средой; наличие целей в жизни и чувство направ-

ленности; осмысленность жизни; целостный, реалистичный взгляд на жизнь и открытость новому опыту больше всего приносят удовлетворения педагогам-психологам. Тем не менее, есть такие компоненты, из-за которых почти 2/3 (63,2 %) респондентов не достигли желаемого высокого уровня. По мнению самих педагогов-психологов к ним относятся: чувство зависимости от мнения и оценки окружающих; ощущение отсутствия личностного роста; излишняя самокритичность и недостаток позитивного отношения к себе.

Помимо психологического благополучия, мы изучили также и уровень профессионального благополучия педагогов-психологов, то есть их удовлетворенность профессиональной сферой жизни. Эти данные представлены на рисунке 2 и оказались еще дальше от желаемого распределения.

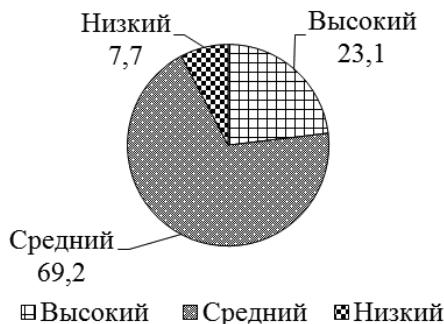


Рис. 2. Распределение психологов образования по общему уровню профессионального благополучия личности (в %)

Мы видим, что менее 1/4 (23,1 %) специалистов имеют высокий уровень профессионального благополучия, в то время как остальные 76,9 % респондентов только средний или низкий уровень. Анализ отдельных компонентов профессионального благополучия показал, что удовлетворение уровнем компетенции и своими профессиональными достижениями способствуют высокому уровню профессионального благополучия психологов, а недостаток позитивных отношений в коллективе, недостаточная автономность в профессиональной сфере, недостаточная осмысленность деятельности и профессиональных целей, напротив, мешают его достижению. Представляет интерес тот факт, что если компонент психологического благополучия «осмысленность жизни» выступал в роли ресурса, то в данном случае недостаточная осмысленность профессиональной деятельности и профессиональных целей, наоборот, является для школьных психологов фактором риска.

Далее с помощью опросника В.И. Морсановой [1] мы получили данные об уровне саморегуляции поведения педагогов-психологов. На рисунке 3 представлено соответствующее распределение.

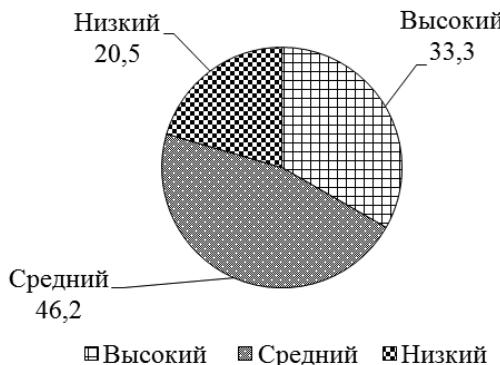


Рис. 3. Распределение психологов образования по общему уровню саморегуляции поведения (в %)

Треть респондентов (33,3 %) имеет высокий уровень саморегуляции поведения, соответственно 2/3 – средний или низкий уровни. Такие компоненты саморегуляции как планирование, моделирование, оценивание результатов более развиты у наших респондентов и выступают в роли «сильных» сторон их личности. В тоже время продумывание способов действий с учетом внешних и внутренних условий (умение программировать поведение), гибкость и самостоятельность «отстают», но могут стать ресурсом, который позволит существенно повысить уровень саморегуляции в целом. Важно отметить, что во всех предыдущих результатах присутствовал такой компонент как «недостаток автономии». Педагоги-психологи были не удовлетворены тем, что их деятельность со всех сторон регламентируется. Однако респонденты сами не готовы проявлять должную самостоятельность.

С целью анализа корреляционных связей между показателями отдельных компонентов и общего уровня психологического и профессионального благополучия нами был применен параметрический коэффициент корреляции Пирсона. В результате выдвинутая ранее гипотеза о связи саморегуляции поведения с психологическим и профессиональным благополучием личности психологов образования подтвердилась. Отдельные компоненты саморегуляции поведения (программирование, моделирование, оценивание результатов и самостоятельность) связаны со структурными компонентами психологического и профессионального благополучия личности школьных психологов. В частности, если развивать компонент «оценивание результатов» (адекватность оценки себя и своей деятельности), то это положительно отразится на позитивном переживании своей автономности в профессиональной деятельности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант № 18-013-01021.

Литература

1. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 127–188.
2. Рут Е.И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки: дис. Спб., 2016. С. 162–166.

**Эмоциональный интеллект
подростков-сирот: семейный контекст**

Гарифуллина А.Д.

студентка 6 курса факультета «Клиническая и специальная психология», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, alia051196@gmail.com

Научный руководитель – **Шинина Т.В.**
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Современное общество активно развивается и увеличивает темп жизни. Особое место и значение занимает цифровизация, которая проникла во все сферы и возраста человека. Данные изменения всецело влияют на развитие человека, в частности на эмоционально-личностную сферу современных подростков [1; 2; 4]. Несмотря на улучшение качества жизни, многие проблемы общества не исчезают. Одной из них является проблема неблагоприятных условий жизни для ребенка в семье, проблема сиротства и как следствие проблема успешного и благополучного выхода подростка в самостоятельную жизнь, которая подразумевает наличие навыков самоорганизации, самодеятельности и особенно нахождения индивидуального способами общения с взрослыми и сверстниками [2]. На данный момент многие подростки, воспитывающиеся в интернатных условиях жизни не готовы к взрослой жизни [4]. Одним из факторов данного успешного взаимодействия является развитие эмоционально-личностной сферы подростка, или более конкретно его эмоционального интеллекта [5].

Одной из актуальных областей исследований современных психологов является изучение эмоционального интеллекта. Была выявлена положительная корреляционная связь конструкта эмоционального интеллекта с такими параметрами как академическая успеваемость и жизнестойкость детей и подростков [1; 5]. Исследования показали, что данные характеристики не развиваются у детей, воспитывающиеся в государственных учреждениях, в связи множеством неблагоприятных факторов. К таким факторам относят строгий режим дня (каждый день имеет жесткую структуру, под которую должен подстраиваться каждый ребенок), отсутствие значимого взрослого, определение навыков самостоятельности ребенка не по его реальным возможностям, а по закрепленным законо-

дательно нормативным актам (например, ребенок может самостоятельно выходить за пределы учреждения по достижению 14 лет) и т.д. [3]. Таким образом, возникает проблема, когда подросток оказывается на пороге взрослой жизни, но он не обладает навыками самостоятельной жизни, инициативности, жизнестойкости, так как «рамки», в которых он жил, не способствовали развитию данных качеств. Как следствие у ребенка также не развиваются его коммуникативные навыки, одним из которых является навык неверbalного общения через эмоции [1; 4].

В данном исследовании был сделан упор на конструкт эмоционального интеллекта как того параметра, на который можно повлиять в подростковом возрасте, способствовать его развитию и тем самым поднять уровень готовности подростка к самостоятельной жизни. Выборку составили три группы: контрольная группа – 20 подростков, воспитывающихся в семье; экспериментальная группа № 1–20 подростков, воспитывающихся в семье, но находящихся в трудной жизненной ситуации (семья находится под вниманием социальных служб); экспериментальная группа № 2–12 подростков-сирот, находящиеся на постоянном стационарном воспитании в центре содействия семейному воспитанию (бывший детский дом). Возраст испытуемых – 13–15 лет. В контрольной группе было заключено этическое соглашение с родителями каждого из испытуемых. В экспериментальных группах было заключено этическое соглашение с представителями социальных учреждений, на базе которых проходило исследование. Диагностический комплект включает следующие методики (по порядку их предъявления испытуемым): 1. Шкала дифференциальных эмоций К. Изарда, 2. Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» Д.В. Люсина, 3. «NimStim stimulus set» (N. Tottenham и соавт.), 4. Торонтская алекситимическая шкала «TAS-20» (G.J. Taylor и соавт.), 5. Методика когнитивной самооценки базальных эмоций Т. Демо (модификация Е.В. Трубановой). Так как эмоциональный интеллект включает в себя достаточно много параметров, в данном исследовании был сделан упор на следующие две его составляющие: понимание своих и чужих эмоций (внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект), так как именно данные параметры являются базовыми в большинстве моделей эмоционального интеллекта (Р. Бар-ОН, Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо) [1; 5]. Анализ полученных данных проводился в программе SPSS-22 с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования показали, что значимые различия наблюдаются по методике «NimStim stimulus set» (N. Tottenham и соавт.). Испытуемым предлагалось определить эмоцию человека по фотографии: 4 эмоции на 16 фотографиях (8 мужчин и 8 женщин). Значимые различия наблюдались как между контрольной группой подростков, воспитывающихся в семье, и экспериментальной группой подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации ($p=0,016$ при $p\leq 0,05$), так и контрольной

группой подростков и экспериментальной группой подростков-сирот ($p=0,002$ при $p\leq 0,05$). Приближенными к значимым оказались результаты по методике «ЭмИн» Д.В. Люсина между контрольной группой и экспериментальной группой № 1 ($p=0,267$) и контрольной группой и экспериментальной группой № 2 (0,387), а также по методике «TAS 20» по тем же группам сравнения ($p=0,176$ и $p=0,240$). Особое значение следует отнести семантическому анализу верbalного описания эмоций по методике «NimStim stimulus set» [1]. Всем трем изучаемым группам было свойственно при инструкции «определите какую эмоцию испытывает человек на фотографии» давать в ответе не эмоцию, а более сложные формы чувств и характеристик человека. Так, все три группы давали следующие ответы, не определяющие непосредственно определенную эмоцию: растерянность – психическое состояние, которое включает и эмоции (удивление, страх) и когнитивный аспект «непонимание»; «обида» – чувство, которое может включать и гнев, и печаль; счастье – не эмоция; плаксивый – описание; хмурится – описание; усталость – производное чувство и т.д. Отличным стало то, что экспериментальная группа № 1 также давала ответы с помощью изображений (вместо словесного описания эмоции испытуемые рисовали смайлики, отражающие ту или иную эмоцию). Обе экспериментальные группы также давали ответы с помощью ненормативной лексики в той или иной форме. Также у экспериментальных групп были вербальные ответы в виде слэнга или современных способ общения в мессенджерах (напр., «кхе-кхе», «плак-плак»). Следует отметить, что ответы в контрольной группе были разнообразными (испытуемые давали ответы с помощью синонимичных описаний эмоций), в то время как в экспериментальных группах отмечен более скучный словарь эмоций.

Таким образом, можно сделать предположение, что собственная оценка своих возможностей по пониманию своих и чужих эмоций подростками из экспериментальных групп не соотносится с их реальными возможностями, так как по опросникам результаты в экспериментальных группах оказались выше, в то время как тестовая методика с наличием правильных или неправильных ответов показала явную разницу в понимании и вербальном описании чужих эмоций между контрольной и экспериментальными группами. Подростки, воспитывающиеся в семье, имеют более широкий словарь эмоций. При описании эмоционального состояния человека они чаще используют синонимы эмоций с различной интенсивностью. Затронутая раннее цифровизация современной жизни ребенка также оказывается на способности подростка дать словесное описание эмоционального состояния человека. Таким образом, в теоретическом плане возникает необходимость увеличения выборки испытуемых, в частности экспериментальной группы № 2 подростков-сирот, и расширения применяемых методов. В свою очередь

в практике следует применять различные программы развития эмоционального интеллекта, одной из которых может выступать программа педагогического сопровождения самоорганизации подростков [2].

Литература

1. Иванова Е.С. Вербализация эмоций и опознание лицевой экспрессии в структуре общения подростков и юношей // Образование и наука, 2013 № 9 (108), с. 91–102.
2. Мирошкина М.Р., Шинина Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение самоорганизации молодежи в социокультурном пространстве места жительства // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2011, № 3 (41), с. 158–162.
3. Пантихина Е.М. Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: современные проблемы развития // Вестник Тамбовского университета, 2007, № 11, с. 260–263.
4. Шинина Т.В., Митина О.В. Разработка и апробация опросника «Готовность подростков к самостоятельной жизни»: оценка и развитие жизненных навыков // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 1. С. 50–68. doi:10.17759/pse.2019240104
5. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. The ability model of emotional intelligence // University of New Hampshire Scholars' Repository, 2016, p. 1–19.

**Влияние изменения динамики
переживания выгорания на динамику
игровой активности у игроков FRPG**

Глинкина Л.С.

*аспирант кафедры психологии развития и
дифференциальной психологии факультета психологии,
ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия, gsluba@yandex.ru*

Мир начала XXI века практически полностью (за исключением слаборазвитых регионов) вошел в новую цифровую эпоху, а киберпространство (под этим термином понимают совокупность всех информационных ресурсов, доступных посредством сети Интернет) перестало быть исключительно электронной средой для хранения, обработки и передачи информации. Бурное развитие цифровых технологий и привлечение к ним все большего количества пользователей закономерно вызывает ряд вопросов о влиянии этой среды, и компьютерных игр в частности, на людей, с ней взаимодействующих.

Одни исследователи рассматривают компьютерные игры как средство, помогающее в социальной адаптации и способ обучения (Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В., 1991; Решетникова О., 2006; Тендрякова М.В., 2008), другие же говорят о пристрастии к ком-

пьютерным играм, как о виде копинг-стратегии (Kardefelt-Winther D., 2014; Зарецкая О.В., 2016), использующейся, в том числе, для преодоления эмоционального выгорания (Шлычков В.Р., Шлычкова О.Н., 2015). Но систематических исследований, посвященных данной проблеме, в отечественной психологии практически не наблюдается, и фактически нет работ, посвященных психологическим проблемам увлеченности форумными ролевыми играми.

Форумная ролевая игра (англ. FRPG) – это разновидность текстовой ролевой игры (не имеющей материального компонента в виде декораций, костюмов и т.д.), которая проводится на веб-форумах, т.е. в сети Интернет. В процессе этой игры ее участники создают кибературное произведение [1] во взаимодействии друг с другом на общем «сессинге», имеющим заранее обговоренные характеристики среды-декорации, в которой происходит игра: место, время и условия взаимодействия. К примеру, мы играем вампиров в Венеции 16 века, пытающихся спрятаться от инквизиции.

Гипотезы исследования: высокий уровень стресса будет повышать игровую активность, а симптоматика эмоционального выгорания – проявляться в текстах, написанных в процессе игры.

Целью исследования стало изучение связи стрессовых ситуаций на работе с игровой вовлеченностью людей через призму эмоционального выгорания.

В квазиэксперименте, построенном по принципу дискретных временных серий с интервалом в неделю мы сравнивали тренды динамики профессионального выгорания у 6 респондентов, увлеченных форумными ролевыми играми, с трендами их игровой активности и анализировали каждый из случаев в отдельности. В течение 5 или 6 недель в зависимости от выраженности наблюданной динамики мы опрашивали респондентов при помощи методик: Maslach Burnout Inventory (общая версия в русской адаптации Н.Е. Водопьяновой), анкета «Эмоционально-напряженные ситуации» (ЭНС) (Е.В. Борисова, Е.С. Старченкова), а также просили игроков предоставить их игровые сообщения за текущую неделю. Для обработки данных использовались коэффициент корреляции Спирмена и коэффициент корреляции Пирсона, сила корреляционных связей оценивалась по шкале Чеддока.

В большинстве случаев тренды динамики выгорания и игровой активности совпадали по срокам, однако у респондента № 2 реакция была отсрочена на неделю, поэтому мы вынуждены были применить сдвиг данных при обработке результатов. В процессе анализа индивидуальных случаев мы обнаружили внутри профилей испытуемых ряд корреляций по Спирмену ($p<0,05$).

Так, у респондента № 1 (пол женский, 23 года, работает администратором на ресепшнене медицинского центра 7 месяцев, суммарный объем постов за неделю от 0 до 1596 слов; общий уровень выгорания – от 0,39

до 0,47 баллов (средний уровень), конфликтная ситуация во 2-ю неделю (31 балл), улажена компромиссом) обнаружена связь между количеством описанных в постах симптомов эмоционального выгорания и уровнем редукции профессиональных достижений по методике MBI ($r=0,98$).

У респондента № 2 (женщина, 25 лет с высшим образованием, работает HR-менеджером 10 месяцев, уровень выгорания от 0,41 до 0,51 (от среднего до высокого), объем постов от 0 до 2507 слов, одна стрессогенная ситуация во 2-ю неделю (20 баллов), избегание) обнаружились связь общего уровня выгорания с объемом постов ($r=0,9$) и связь деперсонализации в реальности с симптомами выгорания в постах ($r=0,97$).

У респондента № 4 (женщина, 40 лет, работает менеджером по связям с общественностью 10 месяцев объем постов от 0 до 2878 слов общий уровень выгорания от 0,18 до 0,56 (от низкого до высокого), с ощутимо заметной динамикой роста, 3 конфликтные ситуации: во 2-ю, в 3-ю и в 4-ю неделю от 28 до 33 баллов; подчинение, избегание и рационализация, соответственно) обнаружены связи описанных в постах симптомов эмоционального истощения с эмоциональным истощением в реальности ($r=0,9$) и с деперсонализацией ($r=0,98$) в реальности.

У респондента № 5 (женщина, 27 лет, работает HR-менеджером 7 месяцев, объем постов от 0 до 9644 слов, уровень выгорания – от 0,38 до 0,59 (от среднего до высокого) с наблюдаемой тенденцией к росту, конфликтные ситуации каждую неделю, решались подчинением в недели 2-ю, 4-ю и 6-ю, и доминированием в недели 1-ю, 3-ю и 5-ю) обнаружена связь уровня деперсонализации в реальности с количеством симптомов эмоционального истощения в постах ($r=0,84$).

У респондента № 6 (женщина в возрасте 25 лет, студент, работает на ресепшене в частной стоматологической клинике 2 года, общий уровень выгорания от 0,38 до 0,53 (от среднего до высокого), объем постов от 0 до 1299 слов, 3 конфликтные ситуации: во 2-ю, 4-ю и 6-ю неделю исследования, уровень стрессогенности которых колебался от умеренного (от 31 во 2-ю неделю) до повышенного (42 балла в 6-ю неделю), подчинение, избегание и компромисс соответственно неделям) мы обнаружили связи между: общим уровнем выгорания и симптомами эмоционального выгорания, упоминаемыми в постах ($r=0,82$) и общим уровнем выгорания и симптомами редукции профессиональных достижений, упоминаемых в постах ($r=0,82$), а так же связь деперсонализации в реальности со всеми аспектами эмоционального выгорания в постах ($r=0,96$, $r=0,89$, $r=0,96$ и $r=1,0$ для количества симптомов эмоционального истощения в постах, количества симптомов деперсонализации в постах, количество симптомов редукции профессиональных достижений и объема текста, соответственно)

Остальные внутрипрофильные связи не оказались статистически значимы, но по шкале Чеддока на уровне тенденции мы получили несколько сильных связей:

- У респондента № 1 – связь реальной редукции профессиональных достижений с количеством ее симптомов, упоминаемых в постах ($r=0,81$), обратную связь деперсонализации по методике МВИ с количеством симптомов редукции профессиональных достижений в постах ($r=-0,75$) и связь редукции профессиональных достижений в реальности с объемом постов ($r=0,72$).
- У респондента № 2 – связь эмоционального выгорания в реальности с симптомами эмоционального выгорания, упоминаемыми в постах ($R=0,82$) и связи объема постов с деперсонализацией ($R=0,74$) и редукцией профессиональных достижений ($R=0,7$) в постах.
- У респондента № 3 (женщина 24 года, копирайтер, находилась в поиске работы, уровень выгорания от 0,43 до 0,6 (от среднего до высокого), объем постов от 497 до 2322 слов, по стрессогенной ситуации каждую неделю от 25 до 41 балла) – три сильные обратные связи уровня деперсонализации в реальности с количеством симптомов выгорания в постах ($r=-0,72$), с количеством симптомов редукции профессиональных достижений в постах ($r=-0,79$) и с общим объемом написанного текста ($r=-0,8$).
- У респондента № 4 – связи как общего уровня выгорания, так и всех трех факторов выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений) с объемом постов ($r=0,78$, $r=0,78$, $r=0,63$ и $r=0,78$ соответственно).
- У респондента № 5 – связь эмоциональной истощенности с количеством упоминаний симптомов эмоциональной истощенности в постах ($r=0,77$).
- У респондента № 6 – связи между общим уровнем выгорания и количеством симптомов деперсонализации в постах ($r=0,76$) и их объемом ($r=0,82$).

После анализа индивидуальных случаев мы проанализировали общий массив квазиэкспериментальных данных без привязки к временным срезам. Мы искали связи данных из постов с данными по методике ЭНС при помощи коэффициента корреляции Пирсона. Нами было обнаружено несколько связей ($p<0,05$):

- Связь количества упоминаний симптомов эмоционального истощения в постах с ощущением растерянности ($r=0,42$), нервозностью ($r=0,44$), ощущением бессилия ($r=0,42$) и разочарованием ($r=0,38$) в конфликтных ситуациях;
- Связь количества упоминаний симптомов деперсонализации в постах с испугом ($r=0,38$) и растерянностью ($r=0,43$) в конфликтных ситуациях;
- Связь количества упоминаний симптомов редуцирования профессиональных достижений в постах с обидой ($r=0,47$) и растерянностью ($r=0,51$) в конфликтных ситуациях;

- Объем постов положительно коррелирует с ощущением разочарованности ($r=0,38$), растерянности ($r=0,41$), нервозностью ($r=0,49$) и бессилием ($r=0,58$) в конфликтных ситуациях.

Таким образом, мы получили подтверждение того, что симптоматика эмоционального выгорания и переживания стрессов находят отражение в том, как увлеченные форумными ролевыми играми люди организуют свою игровую деятельность. Объем игровых сообщений и количество упоминаний симптомов выгорания в постах положительно связаны с уровнем выгорания и с выраженной симптоматикой в реальности.

Литература

1. Олесина Е.П. Сетература-новая форма или новый смысл? // Мир психологии. 2014. № 4. С. 183–193.

Развитие личностной и профессиональной зрелости через формирование компетенций у студентов-психологов

Голованова И.А.

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

Терехова А.М.

преподаватель факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
amterehva@yandex.ru

Личностная и профессиональная зрелость является важными факторами успешной деятельности психолога в образовании, которые возникают в результате кропотливой работы студента в аудитории и успешного освоения им различных компетенций в период прохождения практики. Одним из запросов развития современного педагогического образования, является развитие практико-ориентированного принципа обучения, повышение уровня самостоятельной работы студентов, снижение перегруженности аудиторной нагрузкой при обучении для успешного освоения профессионально значимых компетенций и будущей успешной профессиональной деятельности [3].

Специфика организации обучения будущих педагогов-психологов на факультете «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ заключается в погружении в практическую профессиональную деятельность с первого года обучения [1]. Учебным планом предусмотрена ознакомительная практика, которая распределена на протяжении первого семестра обучения. Это способствует тому, что студенты имеют достаточное количество времени на самоподготовку, составление и реализацию

планов практических занятий, проведение самих занятий и на рефлексию проведенных мероприятий. В ходе ознакомительной практики у студентов формируются понятия «Компетенция», «Универсальная компетенция», «Общепрофессиональная компетенция». В рамках работы над содержанием компетенций студенты получают ответ на вопрос: какими дидактическими приемами происходит формирование той или иной компетенции. Ответ на этот вопрос дает будущему педагогу-психологу возможность понимания и осмыслиения своей будущей профессиональной деятельности с первых шагов обучения [2].

Основной базой для проведения распределенной ознакомительной практики для студентов факультета является детский сад «Наш дом» (с инклюзивным компонентом), структурное подразделение ГБОУ «Школа 1206». На базе данного учреждения созданы благоприятные условия для реализации целей и задач практики по формированию профессионально значимых компетенций, таких как:

- способность к осуществлению поиска, анализа и синтеза необходимой информации;
- способность к осуществлению своей профессиональной деятельности на базе нормативно-правовых актов;
- ориентация на нормы профессиональной этики;
- способность к осуществлению своей профессиональной деятельности на основе специальных научных знаний.

К благоприятным условиям относятся: наличие наставников (один наставник на 2–3 студента), наличие современного методического оборудования, возможность знакомства с работой таких специалистов, как психологи, дефектологи, логопеды, социальные педагоги. Одним из методических приемов работы в рамках ознакомительной практики является составление студентами «образа дошкольника». Для выполнения данного задания студенты проводят наблюдение за поведением детей различных категорий, в том числе за детьми с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, отмечают специфические черты той или иной нозологии, читают дополнительную литературу и разрабатывают рекомендации для родителей по теме «Мой необыкновенный ребенок». Таким образом, инклюзивный характер учреждения способствует формированию не только профессиональных компетенций студентов, но и развитию социально важных личностных качеств, таких как толерантность, эмпатия, ориентация на субъекта взаимодействия. Необходимо отметить, что понимание необходимости инклюзивности в высшем образовании возведено в МГППУ на уровень основополагающего принципа [4]. МГППУ регулярно принимает активное участие в выставках интеллектуальных и инфраструктурных достижений учебных заведений России в сфере инклюзивного образования [5].

В качестве ключевого компонента ознакомительной практики необходимо отметить то, что студенты с первого дня нахождения в дошкольном

учреждении погружаются в педагогический процесс: знакомятся с документацией, на основе которой осуществляет свою деятельность дошкольное учреждение; работают с методическим обеспечением дошкольных групп; взаимодействуют с детьми как основными участниками воспитательного процесса; знакомятся с наставниками и планом работы группы.

Важным методическим приемом реализации учебно-ознакомительной практики является использование самоанализа как средства формирования необходимых компетенций студентов. Для студента первого года обучения данный прием достаточно сложен, но доступен при условии наличия наставника, методических рекомендаций по проведению и анализу игры, занятия, наблюдения и других видов деятельности. Более того, у студентов самоанализ вызывает интерес за счет ощущения себя причастными к реальному педагогическому процессу: выбор темы занятия, подготовка и выбор материала и дидактических приемов с учетом возрастно-психологических особенностей ребенка и нозологии его заболевания (в случае работы с ребенком с соматическими заболеваниями), изготовление оборудования и самостоятельное проведение занятия с последующим анализом. Таким образом, студенты первого курса учатся находить проблемные моменты в своей работе и на их основе корректировать содержание последующих занятий.

Заключительным этапом прохождения практики является участие студента в самооценке компетенций, формируемых во время практики. Для создания условий по осознанию формирования компетенций студентам предлагается заполнять отчеты по практике, где они в письменной форме анализируют какими приемами формировалась та или иная компетенция. Таким образом, отчет по практике является внешним средством регуляции процесса самооценки уровня освоения компетенций. Завершает этот сложный процесс сравнительный анализ расхождений или совпадений в оценке уровня формирования компетенций студентами и руководителями практики от базового учреждения и факультета. Студент получает обратную связь от специалистов-руководителей практики, направляющих процесс формирования компетенций и отслеживающих качество их сформированности.

Литература

1. Гуружсанов В.А. О повышении практической направленности теоретической подготовки учителей начальных классов в программах бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 40–53. doi:10.17759/pse.2017220204
2. Марголис А.А., Сафонова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 77–92. doi:10.17759/pse.2015200507

-
3. Рубцов В.В., Васина Л.Г., Куравский Л.С., Соколов В.В. Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 34–49. doi:10.17759/pse.2017220106
 4. Рубцов В.В., Забродин Ю.М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда // Вестник практической психологии образования. 2012. № 3. С. 3–13.
 5. Шведовская А.А., Эркенова Ф.С. Инклузия как приоритетное направление деятельности Московского государственного психолого-педагогического университета (результаты ММСО-2018) // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 111–117. doi:10.17759/pse.2018230212)

Профессиональная мотивация сотрудников транспортной сферы

Голоперова К.Ю.

*магистрант факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ksyush_ka92@mail.ru*

*Научный руководитель – Кузнецова О.В.
кандидат психологических наук, доцент кафедры
возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kuznecovaov@mgppu.ru*

Профессиональный выбор немаловажен для каждого человека, он оказывает влияние на течение и уклад жизни в обществе. Психологические свойства и качества личности, а также способности предопределяют выбор профессиональной деятельности. Всегда существует прямая взаимосвязь между образом жизни, потребностями, мотивами и деятельностью. Исходя из концепции, иерархии потребностей А. Маслоу, высшей потребностью человека является потребность в самоактуализации. При профессиональном самоопределении человек руководствуется ценностными ориентациями и мотивами. Мотивация является совокупностью этих мотивов.

Цель данного исследования – сравнительный анализ мотивов профессионального выбора и ценностных ориентаций сотрудников транспортной сферы на примере офисных сотрудников и специалистов – (контролеров) наземного городского пассажирского транспорта (далее, НГПТ).

Объект исследования – профессиональная мотивация.

Предмет исследования – мотивация профессионального выбора и ценностные ориентации в карьере сотрудников транспортной сферы (на примере офисных сотрудников) и специалистов – контролеров НГПТ.

Гипотеза исследования – существуют различия профессиональной мотивации сотрудников транспортной сферы: офисных сотрудников – делопроизводителей и специалистов – контролеров НГПТ.

Методы и методики исследования

тестирование с применением следующего диагностического инструментария:

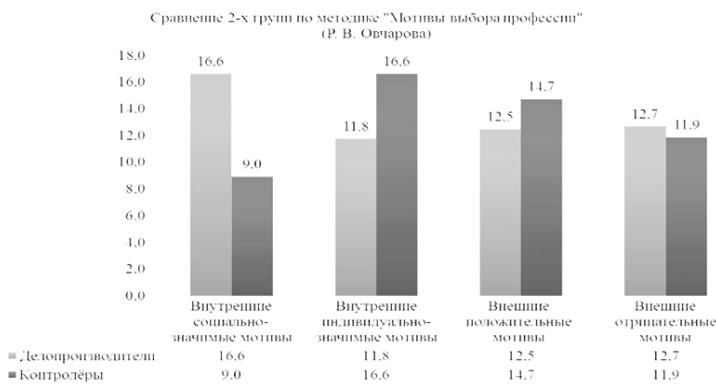
- Методика «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова) [1];
- «Мотивы выбора профессии» (С. Гриншпун) [2; 3];
- «Якоря карьеры» – ценностные ориентации (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова) [4];

На этапе обработки данных использовались методы математической статистики в программе SPSS (критерий Манна-Уитни).

База эмпирического исследования

В эмпирическом исследовании принимали участие две группы испытуемых транспортной сферы это – офисные сотрудники (30 человек) и специалисты/контролеры (30 человек) НГПТ Управления департамента транспорта г. Москвы.

Результаты нашего исследования представлены на рисунках: (рис. 1, рис. 2, рис. 3).



*Рис. 1. Сравнение 2-х групп по методике
«Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова)*

По методике «Мотивы выбора профессии» у двух групп респондентов мы выявили уровень внутренних социально-значимых мотивов, внутренних индивидуально-значимых, внешних положительных и внешних отрицательных мотивов (см. рис. 1).

.....

Сравнение мотивов выбора профессии у делопроизводителей и контролёров по методике
С. С. Гринштена

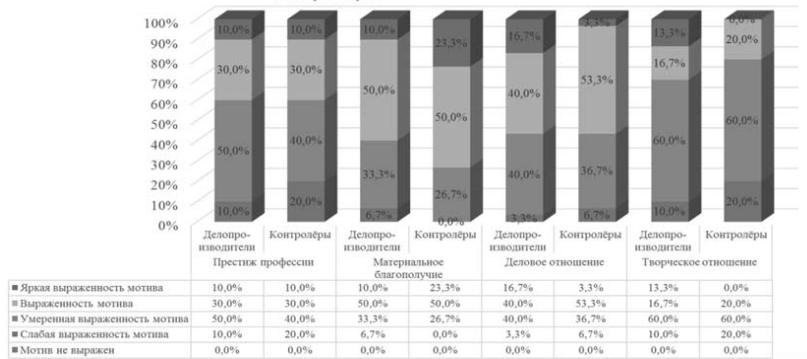


Рис. 2. Сравнение мотивов выбора профессии у делопроизводителей и контролёров по методике «Мотивы выбора профессии» (С.С. Гринштена)

На графике (см. рис. 2) мы видим различную степень выраженности мотивов профессионального выбора у двух групп респондентов.

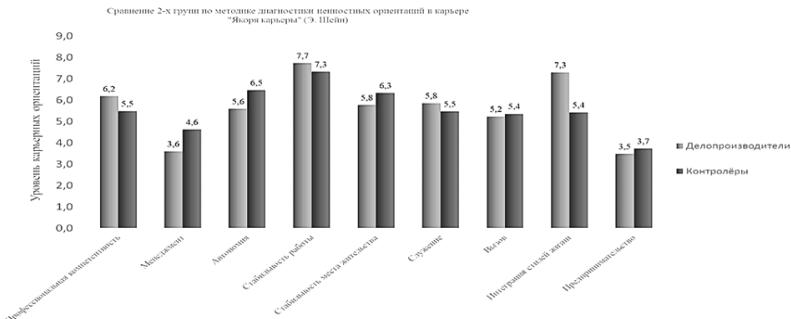


Рис. 3. Сравнение 2-х групп по методике диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» (Э. Шейн)

По методике ценностных ориентаций в карьере (см. рис. 3) по первой группе респондентов мы видим, что у делопроизводителей преобладают такие ценностные ориентации как стабильность работы (7,7 балла), интеграция стилей жизни (7,3 балла) и профессиональная компетентность (6,2 балла). Во второй группе (контролеры) преобладают такие ценностные ориентации, как стабильность работы (7,3 балла), автономия (6,5 балла), стабильность места жительства (6,3 балла).

Анализ данных эмпирического исследования показал, что гипотеза о различиях профессиональной мотивации сотрудников транспортной сферы подтвердилась: действительно, у одних, а именно, – делопроизводителей, в большей степени развиты внутренние социально-значи-

мые мотивы профессионального выбора и деловое отношение к работе, а также такие ценностные ориентации в карьере, как стабильность работы и семейные ценности; при этом, у других – специалистов (контролеров), – присутствуют такие карьерные ориентации, как автономия и стабильность места жительства. Таким образом, мы можем говорить о том, что существуют различия профессиональной мотивации сотрудников транспортной сферы, и что карьерные и ценностные ориентации у респондентов обеих групп различны.

На основании результатов данного эмпирического исследования были разработаны психологические рекомендации для офисных сотрудников, которые будут способствовать повышению их профессиональной мотивации.

Литература

1. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации. Магнитогорск: МаГУ, 2004.
2. Гринишун С.С. Оценка личностно-делового потенциала учащихся в профориентационной работе // Школа и производство. 1994.
3. Жариков Е.С., Золотов А.Б. Как приблизить час открытий: введение в психологию научного труда. Кишинев, 1990.
4. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала СПб.: Речь, 2006.

Эго-идентичность у взрослых детей с инвалидностью в зависимости от характера детско-родительских отношений

Губина М.Н.

магистрант факультета дистанционного обучения,
ФГБОУ МГППУ, Москва, Россия, masha-gubina2010@ya.ru

Научный руководитель – **Гурова Е.В.**
кандидат педагогических наук, профессор кафедры
психологии и педагогики дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Семья имеет огромное значение в становлении идентичности человека. Детско-родительские отношения в семьях детей с инвалидностью порой выступают одним единственным институтом воспитания. Принятие ребенка – инвалида – задача для родителей непростая. Рождение ребенка-инвалида, как правило, делает семью закрытой от внешнего мира, что приводит к нарушению социализации ребенка. Он становится объектом постоянного внимания и заботы. Взросление ребенка не гарантирует снижение нагрузки на плечи родителей, а еще больше вызывает тревогу за его будущее. Постоянные стресс и тревога, депрессия роди-

телей провоцирует формирование в семье дисгармоничных отношений с ребенком. Это может проявляться в различных формах: гиперопека или гиперпротекция, чрезмерные требования или полное отсутствие таковых, неразвитость родительских чувств и т.д. В такой ситуации взрослеющий ребенок остается не только физически зависим от родителей, но и эмоционально. Пассивная жизненная позиция не способствует формированию его эго-идентичности.

Только оказывая моральную и физическую поддержку, предоставляя возможность принимать самостоятельные решения, родители способствуют формированию у молодых людей уверенности в своих силах, самостоятельности, а также возможности реализоваться в значимых для них сферах.

Надо отметить, что проблема родительско-детских отношений в период взросления детей, изучается недостаточно, как в отечественной, так и в зарубежной науке [3; 4]. Анализ существующих исследований показал, что значимость детско-родительских отношений в становлении эго-идентичности взрослых детей с инвалидностью лишь частично затрагивается в работах таких исследователей как Г.В. Жигуновой, А.П. Князевой, Е.Н. Корнеевой, Е.Л. Солдатовой [5].

Целью нашего исследования было изучение эго-идентичности у взрослых детей с инвалидностью в зависимости от характера детско-родительских отношений. В исследовании приняли участие 30 семей, это родители и взрослые дети с инвалидностью разной нозологии. Средний возраст 1 взрослых детей составил 20,5 лет. Были использован опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» АСВ (Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис) и методика диагностики структуры и статусов эго-идентичности – СЭИ-тест Е.Л. Солдатовой.

Кластерный анализ позволил нам выявить семьи с разным характером детско-родительских отношений по степени выраженности опеки, удовлетворения потребностей, наличию запретов и санкций.

Таблица 1
Среднее значение параметров детско-родительских
отношений в семьях, принадлежащих разным кластерам

Шкала	Кластер 1 Потврьстующий (N=4)	Кластер 2 Индифферентный (N=16)	Кластер 3 Оптимальный (N=10)
Гиперпротекция (Г+)	6,2	3,8	7,3
Гипопротекция (Г-)	6,7	2,1	2,0
Удовлетворение потребностей ребенка (У+)	7,0	2,2	5,8
Игнорирование потребностей (У-)	2,7	0,9	1,3

Шкала	Кластер 1 Потворствующий (N=4)	Кластер 2 Индифферентный (N=16)	Кластер 3 Оптимальный (N=10)
Чрезмерность требований (Т+)	1,5	1,7	2,7
Недостаточность требований (Т-)	3,2	1,0	1,4
Чрезмерные запреты (З+)	3,0	0,4	2,2
Отсутствие запретов (З-)	3,2	2,1	3,0
Чрезмерность санкций (С+)	1,2	0,8	1,5
Минимальность санкций (С-)	4,0	2,3	4,3

В кластер 1 вошли семьи с высокими показателями по шкалам гипопротекция ($M=6,7$), удовлетворение потребностей ребенка ($M=7,0$) но у них оказались более низкие показатели по шкалам чрезмерность требований ($M=1,5$) и чрезмерность санкций ($M=1,2$). Очевидно, в этих семьях происходит эмоциональное отстранение родителей от ребенка, что вызывает у него чувство ненужности. Вместе с тем, родители максимально удовлетворяют все потребности ребенка. Также в этих семьях отсутствуют требования, запреты. Родители не в состоянии установить какие-либо рамки и предпочитают обходиться без наказаний. Такой характер детско-родительских отношений мы назвали потворствующим и относим его к дисгармоничному типу.

Второй кластер представлен семьями с низкими значениями по шкалам гиперпротекция ($M=3,8$), отсутствие запретов ($M=2,1$), минимальность санкций ($M=2,3$). Еще более низкие показатели оказались по шкалам игнорирование потребностей ($M=0,9$), чрезмерные запреты ($M=0,4$), чрезмерность санкций ($M=0,8$). Но, вместе с тем, средние значения шкал данного кластера в пределах нормы. Предположительно родители в таких семьях недостаточно уделяют внимания детям, недостаточно контролируют своих детей. К ребенку не предъявляются требования и запреты, как и не используют поощрения. Ребенок растет в ситуации вседозволенности. Мы назвали такой характер детско-родительских отношений индифферентным.

Третий кластер был представлен семьями с высокими показателями по шкалам гиперпротекция ($M=7,3$), удовлетворение потребностей ребенка ($M=5,8$) минимальность санкций ($M=4,3$). По шкалам игнорирование потребностей ($M=1,3$), недостаточность требований ($1,4$), и чрезмерность санкций ($M=1,5$) показатели имеют низкое значение. В этих семьях родители много времени и сил уделяют воспитанию своего особенного ребенка, несмотря на то, что ребенок уже совершеннолетний.

Потребности ребенка максимально удовлетворяются, но при этом родители обладают адекватной системой требований, санкций и поощрений и предпочитают обходиться без наказаний. Мы назвали такой характер отношений оптимальным.

Таким образом, исследование показало, что более половины семей нашей выборки, имеющих взрослых детей с инвалидностью, имеют индифферентные отношения, что вызывает определенные опасения.

Далее представим результаты изучения сформированности параметров эго-идентичности у взрослых детей с инвалидностью в семьях, имеющих оптимальный, индифферентный и потворствующий тип детско-родительских отношений.

Таблица 2
**Значимость различий в параметрах эго-идентичности
у взрослых детей с инвалидностью из семей с разным
типов детско-родительских отношений**

Переменные	Шкала	Тип (средние ранги)			H	p
		Индифферентный N=16	Потворствующий N=4	Оптимальный N=10		
ОЖ_А	Осознанность жизненного пути	13,0	12,0	20,9	5,969	0,051*

Примечание: * различия значимы на уровне $p<0,05$

В таблице 2 представлен только один параметр эго идентичности – осознанность жизненного пути, по которому выявлено значимое различие.

У взрослых детей с инвалидностью из семей с оптимальным типом отношений осознанность жизненного пути значимо выше, чем у взрослых детей из семей с индифферентным и потворствующим типом детско-родительских отношений ($(H=5,969; p\leq 0,05)$). В семьях с оптимальным типом отношений взрослый ребенок с инвалидностью адекватно принимают, оценивают свое прошлое и настоящее положение, осознают ответственность за себя, свое развитие, свое будущее.

Таким образом, установлено, что в семьях, имеющих оптимальные отношения успешно формируется автономная (достигнутая) эго-идентичность, а в индифферентных семьях формируется диффузная эго-идентичность.

Данное исследование является продолжением наших предыдущих исследований, выполненных в рамках курсовых работ, а также выпускной квалификационной работы [1; 2]. В дальнейшем нас будет интересовать вопрос специфики эго-идентичности у лиц с инвалидностью и условно – здоровых, а также различия в их родительско-детских отношениях. Мы благодарим Е.Л. Солдатову за предоставленную возможность работать с ее авторской методикой и индивидуальную консультацию по ее применению.

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. Губина М.Н., Гурова Е.В. Эго-идентичность у юношей и девушек с инвалидностью // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. Сборник тезисов участников Шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященная 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 358–362.
3. 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.
4. Шаповаленко И.В., Егоров Р.Н. Типы родительской позиции по отношению к взрослым детям // Акмеология. 2019. № 1 (69). С. 10–14.
5. Солдатова Е.Л., Шляпникова И.А. Связь эго-идентичности и личностной зрелости // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 29–33.

**Ценности молодежи и старшего поколения:
опыт сравнительного анализа**

Домырева Е.А.
кандидат психологических наук, доцент,
доцент факультета педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО КГУ, Курск, Россия,
domalena2007@yandex.ru

Домырева П.С.
студент социологического факультета,
ФГБОУ ВО РГГУ, Москва, Россия,
domapolly@gmail.com

Общество в процессе социализации обуславливает формирование ценностей индивида, поэтому исследование системы ценностных ориентаций личности представляется актуальной проблемой в контексте социальных изменений, при которых общественная ценностная структура является нестабильной, исчезают социальные структуры норм, некоторые ценности разрушаются.

Молодежь понимается неоднозначно: как возрастная группа; как группа на определенном этапе жизненного пути; как субъект общественного воспроизведения; как особая субкультура и особый социальный статус [3]. С возрастным статусом, который является некон-

тролируемым и занимается недобровольно, приобретаются права и обязанности, нормы и роли, характерные для возраста, а также и другая символика, во многом определяющую его образ жизни. Большинство ролей при этом в своей основе имеют традиции и установки общества, например, по отношению к молодежи.

Данному возрасту, благодаря его социально-психологическим особенностям, приписывают свое видение мира. В частности, оптимизм, с которым молодежь смотрит в будущее, стремление многое добиться в жизни. А также скептицизм по отношению к прошлым поколениям, который свойственен молодым людям, поиск собственного пути.

Старшее поколение, на сегодняшний день, – слой более неблагоприятного положения, отмечая практику исключения при найме и увольнении с работы пожилых людей, проявления эйджизма – дискриминации по возрастному признаку. Данная возрастная группа имеет ряд характерных сходных сложностей, к которым относится трудность в приспособлении к новому для них этапу жизни, отсутствие в обществе системы подготовки человека к старости, а также недостаточная социализация в обществе, характерная для людей в пожилом возрасте.

Представляет определенный интерес вопрос, в чем у нового поколения молодежи сохраняется преемственность норм и ценностей, традиционных для российского общества, а в чем прослеживается их трансформация. Насколько различается динамика изменений системы ценностей у молодежи и старших поколений. Сравнительный межпоколенческий анализ динамики изменений позволит прояснить базовые направления развития российского социума, поскольку именно люди, их представления о счастье и смысле жизни, жизненные идеалы и цели, способы их достижения – система базовых ценностей общества, оказывают влияние на развитие любой страны [5].

Молодежь представляет собой особую социально-демографическую группу, которая, с одной стороны, адаптируется к будущим изменениям, а, с другой, – формирует образ будущего и несет функцию его социального воспроизведения. Сегодняшнюю молодежь, по мнению М.Н. Яковлевой, отличает быстрая адаптируемость к новым социальным и технологическим переменам, стремление активно проявить себя во всех сферах жизни общества. Отчасти это происходит благодаря ее самостоятельной осознанной активности, отчасти – определяется конкретными социально-экономическими и политическими условиями [5].

Многие исследователи отмечают, что новое поколение российской молодежи сегодня дифференцировано по самым разным основаниям, в том числе по доступу к материальным благам, культурным ценностям, возможностям самореализации. Ее сегодня отличают не только стремление к высокому качеству жизни, но и потребность в обретении смысла жизни, ценностной идентификации, возможностей для выражения гражданской позиции [4].

Опираясь на данные ВЦИОМ по изучению ценностных характеристик современной российской молодежи в России [1], мы провели сравнительный анализ ценностей молодежи и старшего поколения. Основными качествами российской молодежи, по оценкам наших сограждан, остаются общительность, аккуратность, любовь к спорту и ориентация на материальные ценности. Представления молодых людей и респондентов старших возрастов о качествах, присущих современной российской молодежи, в основном по-прежнему сходятся, при этом за последние несколько лет ее образ изменился.

Во всех возрастных группах первая по важности ценность – это семья и хорошие дети (74,8 % в 2008 г.). Однако ее значимость за рассматриваемый период снизилась, причем у молодежи больше (на 12 %), чем у старших поколений (на 7 %). У молодых людей второе место стабильно занимает самореализация – интересная работа, позволяющая проявить свои способности и таланты (около 50 %). На третьем – хорошо зарабатывать, чтобы жить достойно (около 42 %). И на четвертом месте – уверенность в завтрашнем дне, наличие благоприятных перспектив. Однако значимость этой ценности у молодежи за рассматриваемый период снизилась очень сильно: с 48,5 % до 28,8 %.

Нравственно-этические ценности у молодых людей не так популярны. Если уважение со стороны окружающих в 2008 г. было важно для 30,1 %, то в 2016 г. – только для 19,4 %. А жить по правде, совести, справедливости важно только для 14 %. Стремление же к Богу, жить по его заповедям практически не просматривается (2,9 % в 2008 г. и 1,9 % в 2016 г.). Все это свидетельствует о достаточно прагматическом отношении к жизни молодых людей.

У старших поколений приоритеты несколько другие: второе место – хорошие заработки (38 %), третью – уверенность в завтрашнем дне (стабильно около 38 %). А на четвертом месте – уважение со стороны окружающих. Причем значимость этой ценности, в отличие от молодежи, выросла с 26 % до 32,6 %. Неизменной остается доля тех, для кого важно жить по правде, совести, справедливости (21 %) [1].

В то же время самореализация (интересная работа) у старших поколений только на 7-ом месте (снизилась с 29,5 % до 20,9 %). И маловажными для них являются такие ценности, как богатство; карьера и власть; полная, неограниченная свобода в высказываниях и действиях (менее 12 %). А вот для молодых людей эти ценности в 1,5–2 раза важнее.

Как видно из сравнительного межпоколенческого анализа, современная российская реальность порождает более прагматичные смысложизненные ориентиры молодежи, которые, хотя, в своей основе и остаются неизменными (семья, работа), отодвигают на второй план нравственно-этические ориентиры, традиционно характерные для российского социума и особенно акцентированные в советский период. Эти изменения

неизбежно отражаются на способах реализации жизненных планов и достижения целей. Подтверждает это характер динамики инструментальных ценностей, которые, являясь способом достижения целей, зависят от сложившейся социально-экономической ситуации. В условиях затяжного экономического кризиса, значительного снижения уровня жизни большинства населения, неудовлетворительной ситуации в сфере труда, образования, здравоохранения и т.д., поле возможностей сужается.

Соответственно, динамика инструментальных ценностей носит негативный характер почти по всем параметрам для всех возрастных групп характер динамики ценностей в молодежной группе имеет и свою специфику. В этой группе мы видим более значительное, чем у старших поколений, снижение значимости для достижения своих целей эгоцентризма, образования и этической рефлексии.

Неоднородность молодежи выражена значительно сильнее, чем у более зрелых поколений. Молодежная группа все более поляризуется: растет как доля «патриотов», считающих, что надо работать на благо страны, а не только на себя (с 41,7 % в 2008 г. до 48,7 % в 2016 г.), так и доля индивидуалистов с противоположной установкой (20,4 % и 33,3 % соответственно) [2].

Прогнозируя изменения, опираясь на просматривающуюся динамику в течение последних лет, можно говорить о большой вероятности расхождения в ценностях, что обусловлено изменяющейся сменой смыслов жизненных ориентиров нового поколения. Это во многом обусловлено сегодня большой дифференцированностью современной российской молодежи по самым разным основаниям, в том числе по доступу к материальным благам, культурным ценностям, возможностям самореализации.

Поляризация среди молодежи и старшего поколения, на наш взгляд, будет касаться, в первую очередь, нравственно-этических ценностей, особенно института семьи, а также таких ценностей как «уважение со стороны окружающих» и «стремление жить по правде, совести, справедливости, стремление к Богу, жить по его заповедям», значимость которых в последние годы снижается у молодежи.

Характер ядра терминальных ценностей молодых людей говорит о сохранении традиционных установок российской молодежи, реализация которых – залог успешного развития страны. Однако, снижение значимости семейных ценностей и, особенно, уверенности в завтрашнем дне, свидетельствует о критическом отношении молодых людей к ситуации в стране, что может отразиться на изменении их жизненных планов.

Литература

1. Даешь, молодежь! Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=1880>
2. Мчедлова М.М., Гаврилов Ю.А., Кофанова Е.Н., Шевченко А.Г. Православная и атеистическая молодежь: ценностные ориентации, куль-

- турные предпочтения и историческая память //Россия реформирующаяся : ежегодник : вып. 15 / Отв. ред. М.К. Горшков. – М.: Новый Хронограф, 2017. С. 448
3. Тощенко Ж.Т. Тезаурус социологии: темат. слов.-справ.-М., 2009.
 4. Черныш М.Ф. Студенческая молодежь и проблема справедливости в современном российском обществе //Россия реформирующаяся: ежегодник. 2017. Вып. 15.
 5. Яковлева М.Н. Динамика ценностных ориентаций современной молодежи//Смыслы жизни российской интеллигенции/ Под общ. ред. Ж.Т. Тощенко. М., 2018.

Роль социокультурных факторов и социальных коммуникаций в прохождении кризисов жизненного пути взрослой личности

Душкина М.Р.

кандидат психологических наук, кафедра
юридической психологии и права факультета
юридической психологии ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия

В современном обществе, находящемся в состоянии перманентного социально-экономического кризиса и характеризующимся обострением социальных конфликтов на всех уровнях, проблема кризисов разных форматов выступает на передний план. В России эта ситуация усугубляется тем, что страна до сих пор испытывает последействие глобальных перемен, постигших ее 30 лет назад и население все еще полностью не адаптировалось к новым для него, в историческом контексте, социально-экономическим и социокультурным реалиям. Такие факторы, как: неопределенность будущего, резкое снижение уровня жизни, социально-экономическая нестабильность, радикальная смена всей системы традиционных ценностей – увеличивают общий социально-психологический дискомфорт, обостряя течение нормативных и провоцируя проявление ненормативных кризисов в самых разных социально-возрастных группах.

В связи с этим значительное число исследователей все чаще захватывает проблемное поле, обозначаемое как «кризис», причем, многие из них отмечают, что необходимость проработки проблематики кризисов личности обусловлена большой вероятностью их завершения социально-психологической дезадаптацией, с последствиями в виде десоциализации, маргинальности, деструктивности, разного рода радикализма, фанатизма и проч., но, при адекватной профессиональной помощи и коррекции, последствия могут быть купированы, а вместо упомянутых девиаций возможен даже переход на новый, более высокий уровень развития личности (5). Как известно, нормативные кризисы развития, связанные с

прохождением определенных стадий жизненного цикла, имеют условные границы – к исследованию взрослых возрастов подходят как к определенным периодам развития, определяющимся общевозрастными задачами развития, заданными в идеальной форме в культуре и транслируемыми ее представителям через различные социальные институты в виде норм, правил и ожиданий. При этом личностные особенности, как и эмпирический опыт индивидуума, внося некие корректизы в идеальную форму, не исключают общевозрастных закономерностей (6).

Средний возраст взрослости, с характерным для него состоянием напряженности и тревожности, будучи особенно насыщенным – и в части внешней активности, и в части переживания нормативных и не-нормативных кризисов, когда привычным становится состояние тревоги, напряжения и беспокойства, связанное с поиском новых смыслов, или подтверждением старых, особо сензитивен. При этом личностные ценности и смысложизненные ориентации способны оказывать как направляющее, так и поддерживающее воздействие на индивидуума, а транслировать смыслы вовне помогают выработанные высшие механизмы совладающего поведения, которые работают на полную мощь именно в кризисные периоды и в кризисных ситуациях. Данные некоторых исследований говорят о взаимосвязи и взаимовлиянии личностных характеристик разного уровня и стратегий совладающего поведения как способов коммуникации и взаимодействия с внешним миром, с выводами о возможности на этой основе формирования умения конструктивно реагировать на жизненные ситуации и преодолевать кризисы среднего возраста, основанные на утрате смыслов (1).

Особенность возникновения и протекания кризисов взрослости и зрелости зависит от выраженности у индивидуума страха перед будущим, в основе которого лежит осознание конечности собственного существования и страх смерти, то есть причина индивидуально-личностная, но существуют и социокультурные факторы, в которых велика роль массовых коммуникаций. То есть, важное значение в детерминировании страха будущего имеют социокультурные факторы, стереотипы и ценности современной культуры, например, стереотип негативного восприятия старости, на представление о которой большое влияние имеют господствующие общественные отношения. Характерный для развитых стран «культ молодости» за несколько десятилетий прижился и в нашем государстве, породив, в частности, такое явление, как «эйджизм».

При этом, источником формирования представлений разных групп общества о старости, являются не научные изыскания, а опыт проживания этого возрастного периода знакомыми и близкими, транслируемый ими в межличностных коммуникациях, в социальных же, массовых, основным источником становится СМИ, чаще всего демонстрирующие образ субъекта, испытывающего материальные и бытовые трудности.

На самом деле, подход этот амбивалентен, поскольку, если оценивать с позиций принятой в современном обществе системы ценностей, то положение данной возрастной категории действительно неблагоприятное, но если критериями выступают не материальные и статусные характеристики, а профессиональные достижения и личностное развитие, то оценка может быть совершенно иной. Проблема в том, что общество навязывает индивидууму свои ценности императивно, а в соответствии с ними, данный возрастной и социальный статус действительно достаточно негативен, что отражается даже в бытующих номинациях, также становящихся факторами токсичного воздействия.

Еще один важный, несмотря на кажущуюся свою незначительность фактор, формирующий представление о зрелости или «старости», это такая часть социальных коммуникаций, как маркетинговые, в особенности, самая распространенная и обладающая большим воздейственным потенциалом, реклама. Рекламная коммуникация выступает двусторонне – она и опирается изначально на существующие негативные стереотипы образа объекта, и закрепляет их, транслируя и подтверждая. Суть феномена состоит в том, что рекламные и шире, маркетинговые коммуникации, в качестве целевой аудитории рассматривают наиболее платежеспособные сегменты населения, соответственно, верхняя граница зрелого возраста не является приоритетной, отсюда и культ молодости в коммуникативных сообщениях, рекламных образах и гиперболизированная их сексуализация, демонстрация поведенческих сценариев, характерных для целевых молодежных возрастных групп. Массированная обработка сознания общества подобным контентом усугубляет индивидуально-личностные факторы течения возрастных кризисов старших групп населения, делая информационно-психологическое воздействие на данную аудиторию максимально токсичным для нее. Таким образом, современное социокультурное пространство всеми своими проявлениями отрицает болезни, старение, старость, смерть, что вызывает у широкой аудитории, которой она транслирует ценности и стереотипы посредством диверсифицированного спектра коммуникаций, латентный страх смерти, порождая культ вечной молодости, что служит одним из триггеров нормативного и ненормативного кризиса средней и поздней взрослости и зрелости.

Другой подкрепляющий фактор, детерминирующий тяжелое протекание кризиса, это смещение задаваемой социокультурным пространством направленности развития личности от социализации к индивидуализации, из-за чего индивидуум остается в кризисный период в атомизированном обществе наедине со своими страхами, не ощущая порой соответствующей поддержки и опоры, ни со стороны социума, ни со стороны государства. Отсутствие общественно значимых смысложизненных ориентаций и ценностей, помимо сугубо материальных

и статусных индивидуальных, усугубляет тяжесть прохождения нормативных и детерминирует ненормативные кризисы, в особенности в возрастном периоде взрослости и зрелости. Таким образом, социокультурные факторы, посредством массовых социальных коммуникаций всех уровней, весьма существенно влияют на возникновение, прохождение и возможность преодоления возрастных кризисов взрослости и зрелости.

Помимо массовых социальных коммуникаций извне, на процессы протекания кризисов влияют и внутрисемейные коммуникации, которые характеризуются тем, что быстрая трансформация социально-экономических условий рассогласовывает ценностные ориентации, смысложизненные принципы, привычки, ритуалы, поведенческие сценарии родителей и детей, не давая младшему поколению опереться на традиционные семейные стереотипы. Современный институт семьи, сам пребывающий в состоянии кризиса, система внутрисемейных коммуникаций, также не отличаются гармоничностью и продуктивностью в силу ряда объективных причин, связанных, как с социально-экономическими и социокультурными факторами, так и с насаждаемой индивидуализацией личности, которая усугубляет и без того проблемные родительско-детские отношения на всех этапах развития, обостряя течение возрастных кризисов (2). Исследователи родительско-детских отношений, анализируя зарубежные публикации по теме, подчеркивают их важность именно из-за продолжительности и значения в жизни человека, отмечая два фундаментальных демографических сдвига, которые привели к повышению их значимости: весомое увеличение количества пожилых людей и низкую рождаемость, наряду с большим количеством разводов (3). Другие выделяют три типа кризисов периода взрослости с различным психологическим содержанием, связанных с действиями факторов: «кризиса достижений в связи с профессиональной нереализованностью»; «трудностей адаптации в связи с изменением жизненной ситуации»; «внутриличностного конфликта» (4). В целом же ситуация осложняется еще и социально-экономической, политической нестабильностью в обществе, когда отсутствие четкой системы ценностей придает каждому возрастному кризису некий экзистенциальный смысл, особо наглядно проявляющийся в кризисы периода взрослости и усугубляющий их протекание.

Таким образом, можно сделать вывод, что в современном российском обществе присутствует довольно много социокультурных факторов, осложняющих прохождение индивидуумом возрастных кризисов, в особенности, кризисов взрослости. При этом возрастные кризисы принято считать нормативными психосоциальными, поскольку они необходимы для индивидуально-личностного и социального развития, детерминируясь индивидуальными и социальными причинами, причем особую роль в них играют социальные коммуникации, посредством ко-

торых индивидууму императивно транслируются некие смыслы и ценности. Все это и обуславливает необходимость дальнейших исследований роли социокультурных факторов и социальных коммуникаций в контексте возможности оказания профессиональной социально-психологической помощи и поддержки в успешном прохождении и преодолении индивидуумом кризисов взрослости и зрелости, а также повышения эффективности такого вспомоществования.

Литература

1. Борисова Н.М., Шаповаленко И.В. Личностные детерминанты со-влашущего поведения в среднем возрасте // Психологопедагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 115–125.
2. Душкина М.Р. Взаимосвязь структуры Я-концепции ребенка и специфики внутрисемейных отношений // Автореф. дис... канд. психол. наук. 2003.
3. Егоров Р.Н., Шаповаленко И.В. Родители и взрослые дети: особенности отношений (по зарубежным источникам) // Журнал современной зарубежной психологии 2017. Том. 6. № 2. С. 54–62.
4. Манукян В.Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода // Автореф. дис... канд. психол. наук. 2003.
5. Мягких Н.И., Ларина Н.И. Теория и практика психологии кризисных ситуаций [Электронный ресурс] // Психология и право. 2011. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n2/40903.shtml> (дата обращения: 04.08.2019).
6. Солдатова Е.Л. Динамика эго-идентичности и представлений о будущем в нормативных кризисах взрослости // Психологическая наука и образование 2006. № 2. С. 16–30.

Субъективный взгляд взрослых с ОВЗ на свою семью

Жданова М.Н.

*магистрант Института педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО КГТУ, Кострома, Россия, masha_busia@mail.ru*

*Научный руководитель – Хазова С.А.
доктор психологических наук, доцент, профессор
кафедры специальной педагогики и психологии,
Костромской государственный университет,
Кострома, Россия, hazova_svetlana@mail.ru*

В последние десятилетия в России решаются вопросы интеграции в общество взрослых людей с различными ограничениями в здоровье. На современном этапе принятая правовая база, которая закрепляет права различных групп инвалидов на достойную жизнь и реализацию собственных возможностей (Закон Российской Федерации «О защите инвалидов в Российской Федерации» от 20 июля 1995 г. и др.). Это,

безусловно, свидетельствует о гуманизации общества условно нормативных людей по отношению к людям с ОВЗ. Достоверно известно, что самым первым и важным социумом для будущей личности является семья, именно она формирует первичные представления о мире, ценностях и отношениях [1]. Так, Дж. Бельский проводит метаанализ 30 исследований, который демонстрирует, что дети, чьи родители были открыты к опыту, воспитывали и контролировали детей с теплотой, имели более низкий уровень нейротизма, были любознательны и также открыты по отношению к окружающему миру [2]. Доказано влияние более зрелых представлений о родительских фигурах и эмоций, которые ребенок испытывает в общении с родителями, на развитие личности ребенка, его более адекватное самовосприятие, а также на более успешное поведение в конфликтных ситуациях [3].

Исходя из вышесказанного и учитывая практическим полное отсутствие данных о том, каковы представления о собственной семье у людей с ОВЗ, мы предприняли попытку изучения образа семьи у взрослых с нарушениями зрения и нарушениями интеллекта. Мы предполагаем, что образ семьи у взрослых с ОВЗ будет иметь свои характерные особенности. На данном этапе с целью изучения эмоционально-чувственного компонента образа родительской семьи у данной категории взрослых нами было проведено пилотажное исследование.

Для исследования образа семьи мы разработали клинико-психологическое интервью, с учетом ограничений в здоровье, основанного на воспоминаниях и описаниях прародительской и родительской семьи. Выборка: первая группа (Н1) – нарушения интеллекта (IQ от 50 до 69), 20 человек, 7 женщин и 13 мужчин, возраст от 18 до 55 лет ($M=30$). Вторая группа (Н3) – нарушения зрения, 25 человек, 16 женщин и 9 мужчин от 25 до 64 лет ($M=36$). Все респонденты воспитывались в родительской или прародительской семье. Несмотря на отсутствие значимых различий, связанных, вероятно, с небольшими выборками, данные позволяют нам описать тенденции и сформулировать предварительные выводы.

Рассказывая историю своего взросления, респонденты отмечали важные, яркие события из жизни. В этой части интервью мы не уточняли информацию о родителях (прапородителях), позволяя респондентам самим определять, что они хотели бы и могли рассказать. Так, в группе респондентов с Н1 в 55 % случаев мы обнаруживаем в свободном рассказе об истории своей жизни позитивные воспоминания, связанные с подарками или приятной совместной деятельностью: «мама подарила тигренка», «бабушка вместе азбуку учила». В группе респондентов с Н3 несколько больше позитивных воспоминаний связанных с родителями – 64 %. Воспоминания также связаны с совместным приятным времяпрепровождением, подарками: «Помню, папа развлекал меня, на красной коляске возил. Я смеялась», «С бабушкой и дедушкой отмечала

ли 1-ое мая, шашлыки вместе жарили». Однако рассказы группы с НЗ более содержательны и развернуты, чем в первой группе, что может объясняться разницей в уровне интеллекта. Таким образом, сравнивая две группы респондентов, мы видим, что превалирующие количество воспоминаний о семье – положительные, это свидетельствует о том, что в жизни людей с ОВЗ родители играют большую роль, являясь опорой и друзьями, вносят существенный вклад в развитии индивида. Однако значительный процент респондентов (25 % в группе с НИ, 16 % – с НЗ) имеет негативные воспоминания: «С бабушкой тогда жила, мать меня бросила. Бабушка выпивала, я от нее убегала» (НИ); «Родители отреклись от меня, деньгами не помогали» (НЗ). Негативные воспоминания в обеих группах связаны с неблагополучием самой семьи в целом, а не с конкретными ситуациями.

Изучая интервью респондентов обеих групп, мы отметили, что по мере взросления роль родителей в жизни людей с ОВЗ становится менее яркой, особенно с началом пубертатного возраста. Так, в рассказах о своей жизни респонденты с НИ в 85 % не упоминали родителей в воспоминаниях после 12-ти лет, что соответствует возрастным тенденциям. В 15 % упоминания демонстрируют сохранение тесного общения с родителями: «Школу закончил. Маме помогал, вместе телевизор смотрели, кушали», «Сейчас я маме помогаю, стараюсь посуду мыть, радовать». Данные респонденты по-прежнему проводят много времени вместе с родителями, занимаясь совместной деятельностью, не ищут дополнительного общения с лицами противоположного пола и сверстниками: Это может указывать на вполне предсказуемое отставание в сфере межличностного общения у людей со сниженным интеллектом, а также на специфику воспитания. В группе с НЗ большинство респондентов также перестают упоминать родителей в воспоминаниях после 12-ти лет. Однако в 32 % респонденты продолжали указывать родителей, но в отличие от группы с НИ, воспоминания свидетельствовали о партнерском общении и материальной помощи и поддержке. Данные показатели указывают на адекватную смену интересов в общении и виде деятельности с наступлением подросткового возраста и взросления.

После свободного рассказа о своей жизни от рождения до настоящего момента, респондентов просили рассказать о своей семье: составе, отношениях в семье. Самой близкой фигурой для респондентов с НИ (85 %) и с НЗ (72 %) предсказуемо является мать, наименее значимым является дедушка (10 % и 10 %). Второй по значимости фигурой для респондентов с НИ является бабушка (40 %), третьей – отец (20 %). Для респондентов с НЗ на втором месте фигура отца (24 %), на третьем – бабушка (20 %). Интересно отметить, что значимость фигуры отца в группе с НЗ достаточно высокая, мы полагаем, что это связано со спецификой нарушения, отцы смогли правильно принять его, и выбрали активную позицию в развитии

и воспитании. В группе с НИ велика роль бабушки, очевидно, она выступает главным помощником матери в воспитании детей с НИ.

Давая характеристики членам своей семьи, респонденты описывают их чаще всего через деятельность, которую выполняет родитель (прапородитель). Так, например, мать чаще описывалась как хорошая и добрая, так как она «много и вкусно готовит», «подарки мне дарит», мы «вместе в магазины ходим». Негативные характеристики связаны с неблагополучной обстановкой в семье: «Отец плохой, бил мать и много пил», «Мать никакая, плохая, потому что бросила меня». В группе с НИ описания лишь в редких случаях содержат сведения о характере родителей: «волевой был, строгий». Чаще респонденты используют короткие и простые предложения для описаний. Как было ранее отмечено, описание семьи группы с НЗ более полно отражают характер родителей.

Климат внутри семьи лиц с НИ в большинстве случаев дружественный (65 %), респонденты отмечают близкие отношения родителей: «отношения у них хорошие», «они любили меня и друг друга». Отмечены и более нейтральные оценки в общении внутри семьи (20 %): «нормальные отношения», «нормальные, но они уже остыли, просто живут». В 15 % респонденты получили отрицательный семейный опыт: «родители постоянно ругались», «отец пил много, мама плакала». Семейный климат группы с НЗ схож. Респонденты сообщают, что видели родителей любящими в 56 %: «они любят друг друга», «очень давно вместе, у них все хорошо». В 28 % респонденты отмечали, что родители относятся друг к другу «нормально», сообщая, что и с ними родители поддерживал тот же «нормальный» уровень общения. В 16 % респонденты стали свидетелями плохих семейных отношений: «постоянно ругались», «отец ушел, он налево ходил». Интересно отметить, что большинство респондентов, имеющих негативный образ отношений родителей, имели негативные воспоминания, связанные с родителями. Однако в 1 случае (5 %) респондент с НИ имел позитивные воспоминания о семье при негативном образе отношений между родителями.

Итак, большинство респондентов из обеих групп имеют позитивный образ семьи, она является для них важной опорой и поддержкой, о чем свидетельствуют рассказы из спонтанных воспоминаний о своей жизни. Самым близким из членов семьи является мать, однако важно отметить, что в семьях респондентов с НЗ отец так же занимает значительное место в их жизни, а в жизни респондентов с НИ – бабушка. В жизни респондентов с ОВЗ фигуры родителей остаются важными, однако отходят на второй план по мере взросления, что обусловлено общевозрастными закономерностями, в частности, смещением фокуса внимания с семьи на сверстников. Однако встречаются случаи, где респонденты с НИ не переходят к общению с другими людьми, что можно объяснить спецификой нарушения или отклоняющимся способом воспитания.

Собранные данные могут использоваться в качестве основы для дальнейших исследований образа родительской семьи с включением дополнительных методик, контрольных выборок и статистических методов для более обоснованных выводов, а также выработки основных мишеней психотерапевтического процесса.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17–06–00812.

Литература

1. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Семья как условие социализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2. С. 83–86.
2. Belsky J. Social-Contextual Determinants of Parenting. URL: <http://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/social-contextual-determinants-parenting> (дата обращения: 02.10.2019).
3. Priel B., Besser A., Waniel A., Yonas-Segal M. & Kuperminc G.P. Interpersonal and intrapersonal processes in the formation of maternal representations in middle childhood: review, new findings and future directions // The Israel journal of psychiatry and related sciences. 2007. № 44 (4). Р. 255–265.

Развитие Я-концепции как элемент профессиональной подготовки будущего психолога

Залевская Я.Г.
ассистент, аспирант кафедры психологии,
ГПА (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,
Ялта, Россия, ya.zalevskaya18@gmail.com

На сегодняшний день подготовка специалиста в любой области ставит перед собой задачи не только сформировать знания, умения и навыки, а также развить личностные качества, которые станут залогом его успешной профессиональной деятельности. Современная психологическая наука определяет условия, методы и способы развития личностных и профессиональных качеств студентов, при этом важно понимать взаимосвязь личностного и профессионального развития и их вклад в становление профессионала.

В этом ключе необходимо выделить Я-концепцию, как интегральную личностную характеристику, которая имеет влияние на все проявления личности будущего профессионала (когнитивные, эмоционально-аффективные, поведенческие). Исследовали проблему Я-концепции и ее роль в профессиональной деятельности следующие зарубежные и отечественные учёные: И.В. Барышникова, Р. Бернс, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, А.В. Иващенко, И.С. Кон, М. Кун, А.А. Налчаджян, Г. Олпорт, Р.С. Пан-

тилеев, В.А. Петровский, А.А. Реан, М. Розенберг, Н.И. Сарджвеладзе, Е.Т. Соколова, Т. Шибутани, и др., которые отметили основные содержательные характеристики и функции описываемого феномена.

Психологический словарь определяет Я-концепцию как «относительно устойчивую, частично осознаваемую, неповторимую систему представлений субъекта о самом себе, на основании которой он строит свое взаимодействие с окружающими и относится к себе» [3, с. 494]. И.С. Кон отмечает, что Я-концепция является значимым структурным компонентом психологического облика личности, который развивается в межличностном взаимодействии и деятельности [2]. Я-концепция – это целостное образование, которое не лишено внутренних противоречий. В частности, К. Хорни отмечает следующие варианты противоречий между компонентами Я-концепции [4]:

- противоречие между Я-реальным (совокупность представлений личности о своих физических, интеллектуальных, характерологических и личностных особенностях) и Я-идеальным (совокупность представлений личности о своих желаемых качествах в будущем) может привести к невротическому конфликту, обусловленному недостижимостью идеала;
- противоречие между Я-реальным и Я-в-глазах-других-людей (совокупность представлений личности о том, как ее видят окружающие) повышает тревожность и способствует тенденции к отчуждению.

В норме эти три составляющие Я-концепции должны совпадать между собой, в этом случае мы можем говорить о нормальном развитии личности и ее устойчивости к неврозам. Также автор отмечает роль психологической защиты в согласовании составляющих Я-концепции [Хорни].

Рассматривая основные характеристики Я-концепции необходимо отметить ее функции. В.С. Агапов и А.В. Иващенко [1] в своих исследованиях выделяют следующие функции Я-концепции: системообразующую, которая заключается в системности становления и развития Я-концепции в процессе профессиональной подготовки; защитная, основная задача которой – снятие эмоционального напряжения и маскировка противоречий между компонентами Я-концепции; репрезентативная функция проявляется в эффективном поведенческом выражении личностных особенностей; эмоционально-оценочная функция – выражение субъективного отношения к себе и к миру. Описанные В.С. Агаповым и А.В. Иващенко функции позволяют выделять Я-концепцию как многофункциональный и многоспектральный феномен в структуре профессиональной подготовки специалиста.

Сегодня профессия психолога – это перспективное направление, которое набирает все большую популярность среди молодежи. Как и любая другая профессия, она имеет свои особенности, а именно: при отсутствии у будущего специалиста необходимых для успешной про-

фессиональной деятельности личностных качеств, каким бы запасом профессиональных знаний он не обладал, он не будет специалистом высшей квалификации, т.е. психологу необходим постоянный личностный рост и саморазвитие. Также отличительной чертой профессии выступает работа с разной категорией лиц и личностных проблем клиентов, для чего будущему специалисту необходима устойчивая система самопредставлений, самооценки и уверенности в себе, чтобы справляться с эмоциональным и интеллектуальным напряжением.

Развитие Я-концепции будущих психологов в вузе представляет собой взаимодействие двух развернутых во времени процессов:

- внутренне детерминированное личностно-профессиональное развитие – самодвижение, в котором реализуются мотивация, потребности, цели и задачи каждого студента;
- внешние процессы по отношению к личности будущего психолога и его процессу обучения.

В данном ключе, основная задача образовательного процесса в развитии Я-концепции будет заключаться в побуждении активности, реализации и развертыванию внутренних потенциалов (гносеологического, коммуникативного, аксиологического, творческого), формированию адекватных представлений о себе и своем взаимодействии с другими людьми, развитии самопознания, рефлексии и др.

Таким образом, Я-концепция – это интегральная, устойчивая характеристика личности, неповторимая система представлений человека о себе, которая влияет на все проявления человека. В современных условиях подготовка будущих психологов с высоким уровнем профессиональных навыков и разностороннего личностного развития, способных к самоанализу и рефлексии высокого уровня, умеющих оценить процесс и результат своей профессиональной деятельности, желающих постоянно пополнять знания не только о своих профессиональных качествах, но и знаний о себе, своей Я-концепции является одной из основных задач профессионального обучения.

Литература

1. Агапов В.С., Иващенко А.В. Функции Я-концепции в деятельности руководителя // Вестник РУДН, сер. Психология и педагогика, 2003.
2. Кон И.С. Открытие Я.М., 1978.
3. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990.
4. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Новые пути в психоанализе (сборник). М., 2019.

Компенсация изменений памяти при старении: от традиционных идей к цифровым технологиям

Зарудная Е.А.

нейропсихолог, Центр детского развития
ООО «Метафорист», Москва, Россия,
ekaterina.esp@yandex.ru

Балашова Е.Ю.

кандидат психологических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник факультета психологии,
ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
elbalashova@yandex.ru

В связи с изменениями демографической ситуации в большинстве стран мира наблюдается увеличение числа пожилых людей и учащение случаев заболеваний, связанных со старением: различных видов деменций, изменений в аффективной сфере и т.д. Как известно, при старении память меняется; даже в условиях нормального старения наблюдается ряд негативных проявлений в мнестической сфере (замедление скорости заучивания, усиление тормозимости следов при включении интерферирующих задач, трудности приобретения новых знаний и навыков); при т.н. патологическом старении мнестическая функция в большинстве случаев страдает сильнее всего. Поэтому в последние десятилетия одной из значимых задач клинической психологии становится поиск путей преодоления дефицита памяти в позднем возрасте [1; 2].

Важный вопрос при применении нейрореабилитационных техник заключается в том, можно ли (и в какой степени) восстановить функцию памяти или же необходимо помочь пациенту сформировать компенсаторные стратегии для обеспечения мнестической функции даже в ситуации дефицита. При этом компенсаторные механизмы во многом зависят от прошлого опыта конкретного человека и зачастую складываются путем проб и ошибок. Для того, чтобы они работали наиболее эффективно, хорошо начинать их подбор на ранних стадиях старения [2].

По мнению отечественных и зарубежных ученых, компенсаторные механизмы подключаются в основном в двух случаях: при снижении когнитивных возможностей и сохранении требований среды на прежнем уровне; при повышении требований среды и сохранении без изменений уровня сформированности навыка. Если навыков для выполнения поставленных задач не хватает, то необходимо увеличение времени выполнения и прикладываемых усилий, использование альтернативных навыков, снижение критериев оценки выполнения задания.

Важно помнить о том, что компенсаторные механизмы могут быть как адаптивными (помогающими работе функции), так и неадаптивными, мешающими ей. Интересно, что чаще всего они используются у

пациентов с умеренными нарушениями, реже – при легком или грубом дефиците. Существует и ряд других факторов, влияющих на эффективность компенсаторных механизмов: возраст, обширность когнитивного дефицита, образовательный уровень, преморбидные особенности. Например, как указывает ряд зарубежных авторов (Wilson, Watson, Evans и другие), если пациент в течение жизни наработал определенные компенсаторные механизмы, то их использование и выработка новых в пожилом возрасте при нарушениях памяти будет проще.

Многие из пациентов имеют определенный резерв возможностей обучения и запоминания; важно максимально использовать этот резерв. Однако, по мнению специалистов, техники т.н. «повторяющихся упражнений», которые используются для реабилитации различных когнитивных функций, плохо применимы к восстановлению памяти: улучшение либо не происходит вовсе, либо оно минимально и не достигает статистической значимости в исследованиях [4]. Поэтому для оптимизации работы памяти необходимо использовать другие приемы. В самом общем виде такие стратегии можно разделить на внутренние и внешние [5]. Сегодня используется достаточно широкий спектр методов: расширенное обучение, применение мнемотехник, опора на внешние источники, модификация окружающей среды и др.

Расширенное обучение использует несколько принципов, которые помогают более эффективно запоминать материал. Это, по мнению Дж. Кэмпа, концентрация внимания, предоставление пациенту оптимального времени для запоминания, включение повторения. Оно может использоваться с целью оптимизации памяти даже у пациентов с болезнью Альцгеймера умеренной степени тяжести для тренировки необходимых им каждодневных навыков.

Расширенное обучение включает такие техники, как безошибочное обучение и метод исчезающих подсказок, использующиеся, как правило, при грубых нарушениях памяти. Подсказка появляется на экране монитора и со временем начинает стираться (постепенно пропадают буквы). Так могут остаться только значимые слова, затем подсказка может сократиться до нескольких букв, а затем остается всего одна буква, которая и будет способствовать припомнанию того, каким образом выполняется то или иное действие [4]. Одно из преимуществ этого метода в том, что пациент обучается, не совершая ошибок. При безошибочном обучении психолог дает ответ пациенту до того, как был задан вопрос, чтобы пациент мог использовать эту информацию в собственном ответе; так постепенно закрепляется верный ответ [3].

Эффективными методиками запоминания являются PQRST (Preview Question Read State Test) и создание т.н. когнитивных карт, которые используются при работе с большими объемами информации. В первой из этих методик нужно сначала просмотреть текст, понять его основную

мысль, сформулировать вопросы к нему, ответить на них и проверить, насколько хорошо запомнена информация. Когнитивные карты подключают к запоминанию несколько сенсорных модальностей. Здесь задача состоит в том, чтобы схематично представить получаемую информацию. Изначально данная техника использовалась для обучения, но затем ее начали использовать и для оптимизации мnestических процессов [5].

Следует упомянуть и метод ассоциаций. Эта техника, подробно исследованная в работах Крэйка, Локхарта, Бэдделли, основывается на положении о том, что легче извлекается из памяти наиболее значимая информация. Значимой может являться информация, соотносящаяся с прошлым опытом, поэтому необходимо постараться связать с ним новую информацию. Методика визуального представления предполагает использование зрительных образов для оптимизации вербальной памяти, когда пациенту необходимо провести ассоциацию между новым лицом и новым именем или запомнить какие-то второстепенные дела. Например, чтобы не забыть купить открытку по пути в магазин, можно представить себе путь до него и почтовый ящик [5].

Деление на части можно использовать при запоминании телефонных номеров или комбинаций цифр; при т.н. ментальном воспроизведении происходит вспоминание забытой информации с помощью мысленного восстановления цепочки событий или действий. Пациентам с грубыми нарушениями памяти может быть необходима модификация окружающей среды (например, цветовая маркировка дверей или предметов). Те предметы, которыми пациент пользуется постоянно, должны находиться строго на одном и том же месте [5].

Как известно, многие пожилые люди предпочитают оставаться у себя дома, они не переезжают к родственникам и не хотят жить в домах престарелых. Исследования показывают, что скорость развития деменции ниже у пожилых больных, которые продолжают жить в знакомой обстановке; кроме того, их удовлетворенность жизнью оказывается выше. При этом родственники или сиделки не всегда могут предоставить необходимый уход. На Западе найдено решение подобных проблем – умные дома, оборудованные специальными технологиями, которые позволяют больным с деменцией жить более самостоятельно. Такие дома оснащены специальными датчиками и мониторами, которые отслеживают действия больного, могут оповестить о рискованных ситуациях, а также удовлетворить повседневные потребности больного. При этом техника должна выглядеть привычным для пожилого человека образом.

В современной реабилитационной практике для оптимизации мnestической функции широко применяются внешние опоры: электронные органайзеры, календари, стикеры, коробочки для приема лекарств. Активно используются мобильные телефоны с целью уведомления о важных событиях, встречах или делах.

В целом можно сказать, что современные психологические подходы к компенсации негативных изменений памяти при старении отличаются значительной вариативностью. С одной стороны, в них присутствует обращение к известным в течение многих столетий мнемотехническим приемам; с другой стороны, в реабилитационные занятия достаточно часто включаются возможности разнообразных цифровых технологий.

Литература

1. Балашова Е.Ю., Зарудная Е.А. Пути оптимизации памяти при нормальном и патологическом старении // Избранные вопросы нейрореабилитации: Материалы X международного конгресса «Нейрореабилитация – 2018» / Под ред Г.Е. Ивановой и др. М., 2018.
2. Корсакова Н.К., Балашова Е.Ю. Компенсаторные возможности саморегуляции мnestической деятельности в позднем возрасте // Социальная и клиническая психиатрия. 2007. Т. 17. № . 2.
3. Clare L., Jones R.S.P. Errorless learning in the rehabilitation of memory impairment: A critical review // Neuropsychology Review. 2008. 18 (1).
4. Evans J.J. Disorders of memory // Clinical neuropsychology. A practical guide to assessment and management of clinicians. / Ed. by L.H. Goldstein, J.E. McNeil. Cambridge, 2004.
5. Wilson B.A., Gracey F., Evans J.J., Bateman A. Neuropsychological rehabilitation. Theory, models, therapy and outcome. Cambridge, 2009.

Самооценка студентов и особенности воспитания в родительских семьях

Зимина Н.А.

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры истории, философии, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО ННГАСУ, Нижний Новгород, Россия,
n.a.zimina@yandex.ru

Среди большого количества проблем современной психологии вопросы, связанные с изучение самооценки личности были и продолжают оставаться актуальными. Самооценка является своеобразным центром или «ядром» самосознания, а также же личности в целом. Она охватывает все стороны жизнедеятельности человека на всех этапах формирования и развития личности. Процесс формирования самооценки в общем виде выглядит следующим образом. Сначала ребенок воспринимает и усваивает внешние оценки, которые дают ему родители, воспитатели и все окружение, а далее, развиваясь, ребенок все чаще начинает самостоятельно и осознанно давать определенные оценки разным своим проявлениям, сравнивая себя с другими людьми, с отношением к нему, с теми нормами и идеалами, которые существуют в обществе. Из сказанного становится очевидным, что родители,

являясь первыми людьми, «закладывающими» самооценку своему ребенку, несут большую ответственность перед ним. В связи с этим, важным является понимание того, что именно в воспитании родителей влияет на формирующуюся личность ребенка.

С целью определения зависимости самооценки детей от особенностей воспитания в родительских семьях при помощи методик «Самооценка личности» (О.И. Мотков) и «Родителей оценивают дети» было проведено исследование. Выборку составили 65 студентов (37 юношей и 28 девушек) в возрасте от 17 до 21 года.

Первоначально была изучена их самооценка и выяснилось, что 52 % опрошенных имеют высокую самооценку, 43 % – среднюю и 5 % низкую. Так как в методике изучаются отдельно качества личности, определяющие общую самооценку, то далее был проведен корреляционный анализ по результатам которого выяснилось, что итоговый уровень самооценки имеет следующие значимые связи:

- нравственность практически не оказывает никакого влияния на общую самооценку студентов;
- креативность и воля оказывает умеренный характер влияния на общую самооценку студентов ($rs=0.42997$; $p\leq0,05$);
- самостоятельность и чувство реальности ($rs=0.56687$; $p\leq0,05$), гармоничность ($rs=0.59653$; $p\leq0,05$) и экстраверсия ($rs=0.64807$; $p\leq0,05$) оказывают заметное влияние на общую самооценку студента.

Наибольший вес в общей самооценке имеет самооценка экстраверсии – чем она выше, тем выше общая самооценка.

Далее, при помощи методики «Родителей оценивают дети» было установлено, что преобладающая шкала, где диагностическое значение выходит за рамки нормы – это шкала «3-» (недостаточность требований, запретов к ребенку). Это легко объясняется тем, что большинство респондентов уже проживают отдельно и сами отвечают за свои действия.

Результаты корреляции данных самооценки со шкалами воспитания показали следующее.

- Шкала У+ (потворствование) оказывает умеренное влияние на самооценку ($rs=0.476390$; $p\leq0,05$), то есть, чем выше стремление к максимальному и некритическому удовлетворению родителями любых потребностей ребенка, тем выше его самооценка.
- Шкала 3- (недостаточность требований-запретов) оказывает заметное влияние на самооценку ($rs=0.56833$; $p\leq0,01$) – чем больше недостаточность требований/запретов, тем выше самооценка.
- Шкала РРЧ (расширение сферы родительских чувств) также, как и шкала 3- оказывает заметное влияние на самооценку студентов ($rs=0.57649$; $p\leq0,05$) – чем больше расширенные сферы родительских чувств, тем выше самооценка.

- Шкала ВК (вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания) оказывает на самооценку заметное влияние ($rs=-0.5779$; $p\leq0,01$) – чем чаще выносится конфликт в сферу воспитания, тем ниже самооценка.

Таким образом, данное исследование показывает существующую взаимосвязь самооценки молодежи и особенностей их воспитания в семье. По данным представленным выше, можно сказать, что недостаточность требований к ребенку, вседозволенность и передача обязанностей делают его самооценку высокой, а вынесение конфликтных ситуаций в сферу воспитания понижают ее.

Далее при более детальном изучении влияния воспитания на каждый фактор личности, составляющий общую самооценку, было установлено следующее.

- Наличие гиперпротекции в семье снижают нравственность подрастающего ребенка ($rs=-0.48344$; $p\leq0,05$);
- недостаточность требований/запретов в семье также ведет к снижению нравственности ($rs= -0.45813$; $p\leq0,05$);
- расширение сферы родительских чувств повышают нравственность ребенка ($rs=0.46765$; $p\leq0,05$);
- чем больше родители боятся потерять своего ребенка, тем выше его воля ($rs=0.45942$; $p\leq0,05$);
- чем чаще родители проецируют на ребенка свои плохие и нежелательные качества на ребенка, тем ниже его воля ($rs=-0.45902$; $p\leq0,05$);
- чем чаще родители выносят конфликт между собой в сферу воспитания, тем ниже воля ребенка ($rs=-0.56097$; $p\leq0,01$);
- наличие гипопротекции в семье понижает самостоятельность и чувство реальности у ребенка ($rs=-0.50919$; $p\leq0,05$);
- чем чаще родители потворствуют (стремятся удовлетворить все потребности ребенка), тем ниже становится самостоятельность и чувство реальности ($rs=-0.50002$; $p\leq0,05$);
- при недостатке обязанностей у ребенка, его самостоятельность и чувство реальности снижается ($rs=-0.45537$; $p\leq0,05$);
- чем чаще проявляется неуверенность родителей в воспитании, тем ниже экстраверсия ($rs=-0.52291$; $p\leq0,05$);
- чем чаще родители выносят в воспитательную сферу конфликт, тем ниже экстраверсия ($rs=-0.48028$; $p\leq0,05$).

Таким образом, можно выделить те особенности родительского воспитания, которые оказывают наибольшее влияние на формирование самооценки ребенка. В целом, повышению самооценки ребенка способствуют недостаточность требований к ребенку, вседозволенность и передача обязанностей, расширение сферы родительских чувств. Вынесение конфликтов родителей между собой в сферу воспитания понижают самооценку ребенка. Также можно более детально говорить

о том, на что именно влияет различное родительское воспитание. Так, гиперпротекция и недостаточность требований/запретов в семье снижают нравственность ребенка; при недостатке обязанностей у ребенка, его самостоятельность и чувство реальности снижается; расширение сферы родительских чувств повышают нравственность ребенка; чем больше родители боятся потерять своего ребенка, тем выше его воля, а чем чаще родители проецируют на ребенка свои плохие и нежелательные качества на ребенка, тем ниже его воля; чем чаще родители выносят конфликт между собой в сферу воспитания, тем ниже экстраверсия и воля ребенка; гипопротекция и потворствование понижают самостоятельность и чувство реальности у ребенка; воспитательная неуверенность родителей понижает экстраверсию ребенка.

Предрасположенность к киберкоммуникативной зависимости у студентов социономических профессий

Исаева Ю.С.

*студент факультета социально-педагогических технологий, БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь, с
orgichronism@gmail.com*

Научный руководитель – Князюк О.В.

*кафедра возрастной и педагогической психологии,
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Беларусь*

Изначально общение в сети Интернет задумывалось как объединение людей по интересам, а также как упрощение коммуникации между ними на любом расстоянии, и до сих пор служит хорошим инструментом взаимодействия. С одной стороны, это действительно облегчает жизнь, так как мы получили возможность отправлять мгновенные сообщения в сети одному или нескольким людям одновременно, значительно экономя время и средства [1]. Но помимо достоинств, у такого формата общения есть и свои недостатки: во-первых, замена активного отдыха в свободное время посещением сети без какой-либо пользы для себя; во-вторых, угроза развития достаточно серьезных патологий со стороны органов зрения, опорно-двигательного аппарата, а также сидячий образ жизни грозит избыточным весом или даже нервным расстройством человека; в-третьих, способность вызывать зависимость.

О последнем, то есть о зависимости от социальных сетей или же киберкоммуникативной зависимости, психологи стали говорить только в последнее время. До этого существовало понятие «зависимость от сети Интернет». В основном проблема киберкоммуникативной зависимости вызвана возрастающим разнообразием социальных сетей, которое

привлекает подрастающее поколение. Их распространение по всему миру (по всемирной статистике, на начало 2019 года количество пользователей социальных сетей почти достигло 3,5 миллиардов – это данные по самым популярным социальным платформам в более чем 230 странах и территориях [2]) стало причиной такого явления, как утрата связи между людьми, которые предпочитают проводить большинство своего свободного времени в режиме «онлайн», нежели общаться с окружающими их людьми при живом взаимодействии друг с другом, а как следствие – снижение навыков общения в реальном мире, а также ухудшение понимания невербальных символов общения и эмоций. Надо отметить, что само общение в формате подобных ресурсов с трудом может претендовать на статус полноценной и эффективной коммуникации, это скорее – квазиобщение, то есть мнимое, воображаемое, кажущееся [3]. Целью исследования является определение тенденции к киберкоммуникативной зависимости у студентов 1-го и 3-го курсов по специальностям социальной педагогики и социальной и психолого-педагогической помощи. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: изучить литературу по теме исследования; определить методологию исследования проблемы киберкоммуникативной зависимости; выявить предрасположенность к киберкоммуникативной зависимости у студентов социономических профессий.

С целью решения вышеперечисленных задач было проведено исследование с помощью «Опросника на киберкоммуникативную зависимость», разработанного российскими исследователями. Он состоит из 20 вопросов, составленных на основе признаков киберкоммуникативной зависимости, которые приведены на сайтах All Social Networking Sites (все о социальных сетях), Руформатор (перевод статьи «22 симптома зависимости от социальных сетей» портала Examiner.com), а также теста на зависимость от «Facebook», составленного доктором Сесиль Шу Андреассен (Норвегия). Авторы методики выделили 3 уровня киберкоммуникативной зависимости: низкий, средний и высокий [4].

Исследование киберкоммуникативной зависимости было проведено на базе БГПУ им. М. Танка. В опросе приняли участие студенты 1-го и 3-го курсов социономических профессий, и выборка составила 40 человек в возрасте от 17 до 22 лет, из которых 5 – мужского пола и 35 – женского.

В проведенном исследовании 35 % опрошенных указали, что посещение социальных сетей часто улучшает их настроение. Желание вторичного получения этих эмоций влечет пользователей вновь на просторы социальных сетей, заставляя там проводить все больше и больше времени. Это объясняется тем, что социальные сети обладают большим аддиктивным потенциалом – значительным риском возникновения зависимости. Для этого существует несколько причин. Во-первых, работа

в социальных сетях раздражает центры удовольствия в головном мозге. Пользователи испытывают приятные эмоции, каждый раз, когда читают доброжелательный комментарий под своей фотографией или же получают «лайк» под ней. Во-вторых, возникновение киберкоммуникативной зависимости кроется в особенностях усвоения информации при работе в многопользовательских веб-платформах. Человек, который сидит, например, «ВКонтакте», получает много разнообразной информации мелкими порциями за короткий промежуток времени: прочитал комментарий, ответил, тут же открыл новости, там заинтересовался неким постом в сообществе про науку, стал читать, параллельно включив аудиозапись, недочитал, так как внимание отвлекло сообщение от друга, ответил и зашел на страничку этого друга посмотреть, что там произошло за предыдущую неделю. Что и подтверждает проведенное исследование, а именно 92,5 % – «всегда», 40 % – «очень часто», 37,5 % – «часто» испытуемых узнают все новости из социальных сетей.

По частоте посещения социальных сетей 65 % испытуемых проводят беспрерывно там более двух часов в сутки. Данное количество времени, проведенное таким образом, на самом деле пагубно оказывается как на здоровье, так и на возможности самореализации человека.

Также стоит обратить внимание, что на вопрос: «Как часто Вы испытываете непреодолимое желание использовать социальную сеть?» 5 % выборки ответили «всегда», 22,5 % – «очень часто», 42,5 % – «часто», 17,5 % – «иногда», 12,5 % – «очень редко». То есть, получается, большинство испытуемых имеют предрасположенность к киберкоммуникативной зависимости. Тем не менее, лишь 27,5 % – «очень часто», 15 % – «часто» пытаются сократить время проведения в социальной сети, хоть и безуспешно.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования позволил предположить, что у студентов социономических профессий низкий уровень киберкоммуникативной зависимости (от 0 до 49 баллов) оказался характерен на целых 90 % (36 человек), средний уровень (от 50 до 79 баллов) наблюдался у 10 % (4 человека) испытуемых, а высокий уровень (от 80 до 100 баллов) – у 0 % (0 человек). В то же время данная методика позволила выделить в выборке группу риска, которая имеет средний уровень киберкоммуникативной зависимости (10 %), т.е. социальные сети не просто оказывают влияние на них жизнь, но и могут являться причиной некоторых проблем как в межличностном, так и во внутримышечном плане. Соблюдение рекомендаций по сокращению времени проведения в социальных сетях будут отличным способом для предотвращения киберкоммуникативной зависимости. Среди наиболее простых можно выделить такие, как: не стоит начинать и заканчивать свой день со смартфоном в руке; отслеживайте количество часов, проводимых в социальных сетях; замените хотя бы один день в неделю времяпрепровождение в со-

циальных сетях на прогулку на свежем воздухе или же на живое общение с родными и близкими людьми; вспомните о своих хобби.

Литература

1. Аракелян Л.К. Проблема зависимости молодежи от социальных сетей // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2014. № 1 (4).
2. Информационный хостинг «WebCanape». URL: <https://www.webcanape.ru/business/vsya-statistika-interneta-na-2019-god-v-mire-i-v-rossii/>.
3. Пырсикова А.Н. Зависимость от социальных сетей. URL: <http://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference/RM/2015/RM15/pages/Articles/FFP/3/12.pdf>.
4. Тончева А.В. Диагностика киберкоммуникативной зависимости // Науковедение. 2012. № 4.

Проблема агрессивности как предпосылки психологического благополучия студентов

Карнаух П.А.

студент 4 курса факультета «Спортивный менеджмент, педагогика и психология», ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия, Polina.karnaukh18@gmail.com

Научный руководитель – Распопова А.С.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Краснодар, Россия, annar25@mail.ru

Агрессивное поведение или агрессия рассматривается в психолого-педагогической литературе как одна из форм разрушающего поведения, которое противоречит социальным и нравственным нормам, приносят физический, моральный ущерб людям, вызывает у них психологический дискомфорт. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью эмпирического обоснования возможности существования связи между юношеской агрессивностью и психологическим благополучием.

Цель в исследовании заключалась в особенности взаимосвязи уровня агрессивности и психологического благополучия в юношеском возрасте.

В исследовании приняли участие 50 человек. Выборку составили 25 юношей и 25 девушек студентов Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (КГУФКСТ), направления подготовки 49.03.01 «Физическая культура», направленность (профиль) «Спортивная тренировка в избранном виде спорта». Возрастной диапазон испытуемых составил от 18 до 22 лет.

В ходе выполнения эмпирического исследования были использованы следующие методы:

-
1. Анализ научно-методической литературы;
 2. Методы психодиагностики (методика А. Басса и А. Дарки «Опросник состояния агрессии Басса-Дарки», методика К. Рифф опросник «Шкала психологического благополучия»).
 3. Метод математической статистики.

В целом, значения показателей по интегрированным шкалам Агрессивности и Враждебности находятся в пределах нормы, за исключением выраженности завышенных значений враждебности.

Результаты исследования агрессивности в юношеском возрасте свидетельствуют о наличии значимых различий в уровне враждебности у девушки и юношей. Юноши более враждебны, что выражается в частом активном проявлении негативного отношения к людям, событиям, ситуациям посредством вербальной коммуникации и обуславливает предрасположенность к конфликтности и агрессивности.

Различия в уровне субъективного благополучия у юношей и девушек не значимы. Так, и девушки и юноши чувствуют себя одинаково счастливыми, поскольку ожидают позитивного к себе отношения от окружающих, уверены в успехе саморазвития и самореализации, точно определяют цель в жизни и чувствуют способность ее достичь.

Корреляционный анализ субъективного благополучия и агрессивности у юношей позволил выявить наличие прямой взаимосвязи между уровнем враждебности и общим уровнем психологического благополучия, а также между показателями вербальной агрессии и ожидания позитивного отношения к себе.

Проведенное исследование особенности взаимосвязи субъективного благополучия и агрессивности в юношеском возрасте показало наличие зависимости уровня агрессивности от определенных индикаторов психологического комфорта личности. Так, проявление агрессивности в юношеском возрасте является следствием неудовлетворенности межличностными контактами, что выражается в ожидании негативного отношения к себе от окружающих, и отсутствием принятия своего «Я».

Отношение Индекса Враждебности и психологического благополучия выражается в зависимости психологического благополучия и уровня удовлетворенностью жизнью юношей от ощущения настороженности и враждебности к окружающим. Подобное явление может быть объяснено повышенным враждебным фоном мужской группы выборки, что обусловлено высокой конфликтностью и кризисностью юношеского возраста.

Чем ниже уровень негатива в адрес юношей, тем выше ожидание позитивного восприятия своего «Я» в глазах других.

Также, была выявлена обратная зависимость между косвенной агрессией и самопринятием: чем хуже личность принимает себя, тем выше ее стремление переложить агрессию на посторонние объекты.

В итоге, взаимосвязь психологического благополучия и агрессивности у студентов отмечается следующими особенностями: удовлетво-

ренностю жизнью юношей определяется способностью реализоваться в конфликтной ситуации посредством враждебности и ожидания негативного отношения к себе. Агрессивность девушек, в свою очередь, развивается в ситуации дефицита ощущения счастья и при условии отсутствия принятия своего «Я».

Исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что между агрессивностью и психологическим благополучием личности в юношеском возрасте существует взаимосвязь: чем выше уровень агрессивности, тем ниже психологическое благополучие.

Литература

1. Акимова М.К., Киселева А.В. Внутренний ценностный конфликт как фактор агрессивности в юношеском возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. № 3. С. 50–56.
2. Бабаев Т.М.О. Психологические особенности агрессивности школьников-подростков и студентов // Акмеология. 2016. № 3 (59). С. 85–87.
3. Распопова А.С., Босенко Ю.М. Изучение коммуникативных регуляторов конфликтного поведения обучающихся подросткового и юношеского возраста в работе службы школьной медиации // Прикладная психология на службе развивающейся личности Сборник научных статей и материалов XVI научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 151–155.

Поиск смысла жизни в зрелом возрасте в условиях современного цифрового общества

Каяшева О.И.

*кандидат психологических наук, доцент факультета
психологии, ГОУ ВО МО МГОУ, Москва, Россия,
art1230@list.ru*

Цифровое общество предполагает осуществление преобразования многих систем – от систем образования до систем высшего управления государством. Цифровое общество характеризуется ориентированностью на знания и сферы умственного труда, обмен информацией между людьми производится в оптимальные сроки, при этом виртуальная среда постепенно вытесняет среду физическую. Несмотря на физическую разрозненность, общество приобретает черты интеграции посредством глобальной сети и различным цифровым технологиям.

Одна из центральных проблем в условиях современного цифрового общества – это поиск смысла жизни. Смысл жизни представляется нам сложным психологическим феноменом, имеющим сугубо индивидуальное значение для каждого субъекта. Если человек в период зрелого возраста не определился со смыслом своего существования, он испытывает ряд сложностей, подвергающих значение собственного существования

сомнению, приводящих к обесцениванию личности в данном мире и повышающих риск суициdalного поведения личности [1].

Основные трудности в поиске смысла жизни в современном цифровом обществе связаны с растущей изоляцией и обезличенностью общества, ускорением темпов жизни, изменением условий профессиональной деятельности в связи с вводом новых технических средств, сложностями адаптации к новым условиям и возрастно-психологическими изменениями, происходящими у человека в зрелом возрасте. Страх перед изменениями, одиночество и вызванная им экзистенциальная тревога, осознание равнодушия мира при необходимости нести ответственность за собственный выбор, способны приводить к развитию психосоматических заболеваний и психических расстройств.

Смыслоутрата, как переживание дефицита обеспеченности жизни личности смыслом, влечет за собой целый ряд патологических и «метапатологических» проявлений и следствий [3]. В. Франкл, описывая «экзистенциальный вакуум», отмечает как итог ситуацию неопределенности у человека и сложности с принятием решений [4]. Утрата смысла жизни становится распространенной проблемой в современном цифровом обществе.

Посредством самопознания и познания ценности собственной жизни становится возможным обретение смысла жизни. Глубокий самоанализ способствует нахождению значимых аспектов своего бытия в мире. При возникновении трудностей важную помощь и психологическую поддержку людям зрелого возраста могут оказать специалисты, работающие в русле экзистенциального подхода.

Наиболее приспособленными к условиям современного цифрового общества являются люди, относящиеся к возрастному периоду ранней зрелости. Согласно периодизации Г. Крайг, ранняя зрелость включает период от 20 до 40 лет. Этот длительный возрастной этап предполагает активный поиск самого себя и своего места в жизни, определенные достижения в профессиональной и семейной сферах. Проблема поиска смысла жизни актуальна в данной возрастной категории.

Сложности в процессе адаптации к современному цифровому обществу, прежде всего, испытывают люди позднего зрелого возраста, что касается всех сфер жизни, в том числе, профессиональной. Изменение сроков выхода на пенсию, необходимость мужчинам работать до 65 летнего возраста, рост конкуренции с молодыми специалистами при дефиците вакансий вносят дополнительные трудности в обретение новых жизненных смыслов при переходе на новую возрастную ступень.

Обретение смысла жизни возможно через самопознание и самопонимание человека. Осмысливание собственного значения и места в жизни позволяют найти свой собственный лично значимый смысл, вне того, что транслируется различными социальными группами [1; 2]. Человек, принявший себя, способен обрести смысл жизни и занять свое место в новом цифровом мире.

Литература

1. Каяшева О.И. Смысл жизни как фактор антисуицидального поведения// Диагностика в медицинской (клинической) психологии: традиции и перспективы (к 105-летию С.Я. Рубинштейна). Научное издание. Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием 29–30 ноября 2016 г./ Под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рошиной. М.: ООО «Сам Полиграфист». С. 186–188.
2. Каяшева О.И. Феномены прощения, обиды и вины в контексте разрешения межличностных конфликтов в психологическом консультировании // Перспективы развития психологической науки и образования третьего тысячелетия // Материалы IV международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург 25 марта 2016 / Отв. ред. Н.В. Николаева. СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2016. С. 57–71.
3. Леонтьев Д.А. Смыслоутрата и отчуждение. [Электронный ресурс]. URL: <http://hpsy.ru/public/x3799.htm> (дата обращения: 10.10.2019).
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
5. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: НФ Класс, 1999.

**Психологический анализ восприятия молодежью
содержания просоциального медиаресурса**

Кисляков П.А.

доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии труда и специальной психологии, ФГБОУ ВО РГСУ, Москва, Россия, pack.81@mail.ru

Шмелева Е.А.

доктор психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе, Шуйский филиал ФГБОУ ВО ИвГУ, Шуя, Россия, nos_sspu@mail.ru

Сегодня виртуальная медиасреда, являясь каналом цифровой социализации, обеспечивает идентификацию с референтными группами, ориентацию в системе социальных ролей, формирует межличностные отношения [2; 4]. Интернет-ресурсы, социальные сети, видеохостинги и блоги задают характерные для современной массовой культуры идеальные личностные образцы и нормы поведения, которые проецируются на молодежную субкультуру и присваиваются молодежью, формируя ценностные ориентации и реальное поведение [2]. Особенно ярко эта тенденция проявляется при формировании мнения людей по вопросам, которые не находят отражения в их непосредственном опыте.

В современных условиях сформировался государственный заказ на решение проблемы формирования и развития у детей, молодежи и населения в целом просоциальных норм и установок, а также поведения, ориентированного на благо других людей и общества в целом. В 2018 году утверждена Концепция развития добровольчества (волонтерства)

в России до 2025 года, в которой выделено более 30 направлений развития волонтерской деятельности. Существенная роль в формировании и поддержании просоциального поведения принадлежит ценностям и нормам, принятым в обществе. Массмедиа как средство публичной политики могут играть ведущую роль в формировании просоциальных мотивов: формировать пространство социально допустимого и предписываемого поведения, а не укладывающиеся в эти рамки поведение определять как асоциальное и порицаемое [3; 5].

Одним из способов изучения распространенности норм просоциального поведения является анализ освещения этого поведения средствами массовой коммуникации. В российских СМИ накоплен некоторый опыт в этой области. На телеканале ОТР выходят еженедельные передачи «За дело» и «Активная среда», освещающие просоциальные практики: деятельность активистов, волонтерских отрядов, благотворительных фондов и некоммерческих организаций. На радио станции «Комсомольская правда» выходит радиопередача «Доброволец», участники которой топ-менеджеры крупных компаний, развивающие корпоративное волонтерство, руководители крупных благотворительных фондов, представители власти, делятся своим опытом помочь людям и государству. Названные передачи призывают к социальной активности, популяризируя ценности взаимовыручки, добра, милосердия, гражданственности. В социальных сетях функционируют сотни сообществ, освещдающих деятельность благотворительных фондов и организаций и призывающих к оказанию различной помощи.

Важную роль в формировании определенных социальных и поведенческих стереотипов общества в целом, отдельных социальных групп и индивидов играет социальная реклама. Она призвана пропагандировать определенный образ жизни и побуждать к конкретным действиям [1]. Широкое распространение получили мотивационные социальные ролики, рассказывающие о волонтерстве. Целью роликов является изменение отношения общества к добровольничеству, а в долгосрочной перспективе – придать ему статус социальной ценности. Они распространяются в социальных сетях и рассчитаны в основном на молодежную аудиторию.

Особого внимания заслуживает оценка эффективности освещения в медиаресурсах норм просоциального поведения с точки зрения их восприятия.

Нами было проведено исследование, направленное на оценку восприятия молодыми людьми просоциальных медиаресурсов (социальный ролик, телерепортаж), размещенных на видеохостинге «YouTube». Выборку составили 43 студента московского вуза, средний возраст 21 год. Исследование проводилось с использованием специально разработанной анкеты «Анализ медиаресурса». Респондентам предлагалось последовательно посмотреть три видеоролика. После просмотра каждого студентам предлагалось ответить на вопросы анкеты.

Рассмотрим результаты для иллюстрации полученных данных.

Ролик 1. Социальный ролик «Волонтеры: Зачем они это делают?!» (продолжительность 136 сек., 260088 просмотров, 1600 «лайков», 8 «дизлайков») (https://www.youtube.com/watch?v=NEbi_rtk2aw). Отвечая на вопрос «Что пропагандируется/популяризируется?» 76 % респондентов дали очевидный ответ – волонтерство; 24 % ответили – стиль жизни. По мнению 84 % опрошенных студентов, данный ролик создан волонтерской организацией; остальные 16 % указали, что в этой роли выступило Правительство РФ. Отвечая на вопрос, «Каким образом привлекается ваше внимание?» были получены следующие ответы: анимация (72 %), текст (40 %), голос диктора (16 %). По мнению респондентов видео имело скрытый контекст, состоящий в использовании технологии внушения (24 %) за счет обращения к человеческим чувствам, пропаганды безвозмездного труда, демонстрации возможностей для развития волонтеров и обретения ими счастья. При этом треть опрошенных указали, что в ролике представлены только положительные стороны волонтерства, не показаны трудности, с которыми сталкиваются волонтеры. У всех респондентов ролик вызвал положительные чувства и переживания: интерес (40 %), вдохновение (32 %), восхищение (24 %), гордость (24 %), благодарность (16 %), радость (16 %), веселье (8 %), умиротворение (8 %).

Ролик 2. Социальный ролик «Всероссийская акция «Красная гвоздика» совместно с Движением «Волонтеры Победы»» (продолжительность 116 сек., 4225 просмотров, 29 «лайков», 15 «дизлайков») (<https://www.youtube.com/watch?v=A-IIYspYbJw>). На первый вопрос «Что пропагандируется/популяризируется?» почти все респонденты (92 %) также дали очевидный ответ – помочь ветеранам/благотворительная акция; 8 % ответили – память о ВОВ, патриотизм. По мнению 84 % опрошенных студентов, данный ролик создан волонтерской организацией; остальные 16 % указали, что в этой роли выступило Правительство РФ. Отвечая на вопрос, «Каким образом привлекается ваше внимание?» были получены следующие ответы: анимация (32 %), текст (40 %), голос диктора (16 %), тема ВОВ (выбор священной темы, знакомые образы) (32 %). По мнению 8 % респондентов видео имело скрытый контекст, состоящий в демонстрации того, что государство не способно обеспечить ветеранам достойную жизнь. При этом четверть опрошенных указали, что в ролике следовало представить реалистические кадры с ветеранами ВОВ. У респондентов ролик вызвал в равной степени положительные и отрицательные чувства и переживания: благодарность (48 %), гордость (24 %), сострадание (24 %), беспокойство (16 %), грусть (16 %), интерес (8 %), негодование (8 %), усталость (8 %).

Ролик 3. Репортаж программы «Активная среда» телеканала ОТР: «Рассказ о пермском приюте для брошенных собак «Островок надежды»» (продолжительность 106 сек., 580 просмотров, 29 «лайков») (<https://www.youtube.com/watch?v=M57WP7opLkk>). На первый вопрос

«Что пропагандируется/популяризируется?» были получены следующие ответы: помочь приюту (56 %), защита животных (16 %), благотворительность/волонтерство (16 %). Отвечая на вопрос, «Каким образом привлекается ваше внимание?» были получены следующие ответы: видео (40 %), текст (64 %), собаки/лай собак (40 %). По мнению 32 % респондентов видео имело скрытый контекст, состоящий в демонстрации того, что региональные власти неспособны содержать бездомных животных. У респондентов ролик вызвал преимущественно отрицательные чувства и переживания: сострадание (72 %), грусть (40 %), жалость (32 %), беспокойство (24 %), беспомощность (16 %), благодарность (16 %), злость (8 %), интерес (8 %), негодование (8 %).

Анкета также содержала вопросы о том, как просмотр каждого медиаресурса повлиял на студентов. В таблице представлено процентное распределение положительного ответа («да») на вопросы.

Таблица

Вопрос	Видео 1	Видео 2	Видео 3
Приобрели ли вы новое знание (закрепили знание, расширили кругозор)?	56 %	48 %	56 %
Стали ли вы разделять освещенную точку зрения (идею, проблему и пр.)?	40 %	48 %	64 %
Разместили бы вы его на своей странице в социальной сети?	32 %	48 %	56 %
Стали бы вы рекомендовать его к просмотру вашим друзьям, знакомым?	24 %	48 %	80 %
Возникло ли у вас желание следовать призыву (стать волонтером, принять участие в акции, оказать помощь и пр.)?	40 %	48 %	56 %

Таким образом, проведенное исследование показало, что просоциальные медиаресурсы практически однозначно воспринимаются молодежью, вызывая с одной стороны чувства благодарности по отношению к волонтерам, сострадания к нуждающимся и негодования к государству, которое, по их мнению, должно в большей степени решать социальные проблемы. Ролики транслируют различные ценности (добровольчество, патриотизма, уважения к ветеранам, любви к животным), используя различные приемы, что позволяет зрителю выделить свой приоритет. Современные массмедиа, как институт публичной политики, может побуждать общество к решению злободневных проблем и является социокультурным фактором формирования просоциального поведения.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18–313–20001.

Литература

1. Ванина О.Е., Алалыкина Г.С. Особенности восприятия социальной рекламы в зависимости от личностных характеристик и ценностных

- ориентаций студентов // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 121–124.
2. Книжникова С.В. Медиапродукция и риск девиантного поведения у детей и молодежи // Медиаобразование. 2017. № 3. С.91–101.
 3. Серова Е.А. Формирование просоциального поведения молодежи как одна из задач публичной политики // Вестник социально-политических наук. 2014. № 13. С. 44–47.
 4. Хочунская Л.В. Феномен медиаобраза: социально-психологический аспект // Вестник РУДН, серия Литературоведение. Журналистика. 2013. № 2. С. 91–95.
 5. Черных И.А. Медиа и демократия. М.; СПб: Университетская книга, 2011. С. 111–112.

Потребности интернет-пользователей в знаниях по психологии как педагогический ресурс общества

Китова Д.А.
*доктор психологических наук, профессор,
Институт психологии РАН, Москва, Россия,
j-kitova@yandex.ru*

Развитие глобальной информационной Сети трансформирует структуру и содержание социальных процессов, меняет их направленность и интенсивность, порождает новые явления. Интернет, в одном из своих значений, становится источником удовлетворения разнообразных потребностей человека, социальных групп, государств и мирового сообщества в целом. Исследование интернет-пространства как нового социального явления, описание психологических процессов, сопровождающих виртуальное взаимодействие пользователей, поиск и систематизация научных знаний, отражающих специфику протекания этих процессов, становятся актуальными задачами психологии (Журавлев, Китова, 2017).

Современное информационно-технологическое пространство предоставляет человеку новые возможности и для познания окружающего мира, приобретения дополнительных знаний и удовлетворения познавательных потребностей (Китов, Китова, 2018). Специфика познавательных потребностей человека в знаниях по психологии, удовлетворение которых происходит с использованием сети Интернет, выступает **проблемой** нашего исследования.

Разработанность проблемы. Традиционное обращение к психологической литературе, представленной в РИНЦ, позволяет предложить для исследования целый ряд психологических направлений интернет-исследований: общетеоретические, фундаментальные и прикладные проблемы становления и развития интернет-пространства; методология и методы психологического исследования интернет-пространства; со-

держание и особенности профессиональной деятельности психолога в интернет-пространстве; психология социальных отношений в интернет-пространстве (межличностных, межгрупповых, общественных, глобальных и др.); возможности интернет-пространства в развитии общественных и глобальных процессов (социальных, экономических, политических, правовых и т.д.) и их психологические аспекты; психологические факторы массового сознания и поведения в интернет-пространстве; интернет как ресурс geopolитического развития (психологические аспекты); специфика психологических явлений и процессов в социальных сетях; психологические особенности сетевых сообществ их социальное взаимодействие, совместная деятельность и поведение; личностные факторы развития интернет-пространства (потребности человека в самопрезентации, общении, социальном взаимодействии, совместной деятельности и т.д.); потребности социальных групп и сообществ (политических, профессиональных, досуговых и т.д.) как основа развития интернет-пространства; психологическая безопасность личности, социальных групп и общества в интернет-пространстве; место психологии в междисциплинарных исследованиях интернет-пространства и т.д.

Теоретико-методологическое обоснование проблемы исследования. Потребности выступают традиционным предметом психологических исследований. *Теоретически*, потребности осознаются как *несоответствие* реального и желаемого состояния человека и вызывают стремление к преодолению этого дискомфорта; фиксируют внимание человека на тех или иных объектах, способных удовлетворить актуальную потребность; выступают в качестве *первичного импульса* психической активности. *Методологически*, в процесс деятельности человека потребности выступают в качестве *движущей силы*, выполняя энергетическую, избирательную и контрольную функции. Вместе с тем, *динамические характеристики* потребностей (способность актуализироваться, изменять свою интенсивность, угасать и воспроизводиться вновь) создают в организационных системах возможности для управляющего воздействия, а понимание характера потребностей личности создает *благоприятные условия* для организации психолого-педагогического взаимодействия и формирования личности (Гараганов, Китова, 2016).

Эмпирический анализ проблемы. Целью эмпирического исследования выступает выявление потребностей личности в знаниях по психологии, их структурных и содержательных характеристик. *Объектом* исследования выступили поисковые запросы пользователей Яндекса на территории Российской Федерации, в структуре которых присутствовало слово «*психология*». Анализ пользовательских запросов учтен за один месяц – обработано два миллиона двести шестьдесят тысяч пятьсот девяносто запросов (2 260 590) со всех регионов России. В исследовании были использованы данные, полученные через обращение к ресурсу «Статистика ключевых слов на Яндексе».

Структура и содержание потребностей в знаниях по психологии. Далее нами был проведен анализ поисковых запросов слов, которые были заявлены пользователями вместе со словом «психология». Обработано 2260590 запросов, произведенных пользователями в феврале 2019 года на Яндексе. Запросы сгруппированы нами по соответствующим отраслям психологии, за исключением подгруппы под названием «учебная литература», которая выделена нами как самостоятельная позиция. Данные запросы связаны с поиском учебной литературы и носят следующий характер: лекции по психологии, хрестоматия по социальной психологии, рефераты по экономической психологии, ответы на тестовые задания по психологии и т.д. На наш взгляд, такого рода запросы не отражают собственных познавательных потребностей личности, а обусловлены внешними обстоятельствами. Тем не менее, эти запросы позволяют полнее осознать характер и специфику потребностей пользователей в знаниях по психологии.

Как оказалось, наибольшее количество запросов пользователей связаны с поиском *учебной литературы* по различным отраслям психологии (15,1 %). Эти запросы связаны с поиском различного вида учебных и учебно-методических изданий (учебников, учебных пособий, хрестоматий, конспектов лекций и т.д.).

Непосредственно среди *отраслей психологического знания* более остальных востребованы такие отрасли как психология личности, гендерная психология, социальная психология и психология досуга (42,7 %). Анализ поисковых запросов и полученные нами ранее результаты эмпирических исследований (Апреликова, Китова, 2018) указывают на то, что знания о психологии, по мнению респондентов, интересны в рамках таких проблем жизнедеятельности как взаимоотношения с окружающими, самопонимание, взаимоотношения в семье, реализация профессиональной карьеры, управление другими, взаимоотношения с друзьями. Эти данные свидетельствует о прикладном, можно даже сказать pragматичном, характере потребностей респондентов в знаниях по психологии.

Внутри данной подгруппы некоторые респонденты проявляют интерес к *макро-психологическим* аспектам социального взаимодействия, «соподчиненным обществу в целом» (Китова, 2019, с. 129). Интерес пользователей связан с психологией этнических групп, ментальностью народов, ценностными ориентациями социальных групп, нравственными идеалами общества и т.д. Такого рода интерес проявляют менее 5 % респондентов из данной подгруппы.

Достаточным интересом пользуются *научные исследования* в области психологии (9,7 %). Эти запросы связаны с профессиональными интересами психологического сообщества и представителей смежных отраслей знания (научных работников или лиц, задействованных в системе подготовки профессиональных кадров). Такого рода запросы

необходимы для более эффективного выполнения своих должностных обязанностей, служат обмену информацией и опытом в процессе реализации профессиональных коммуникаций. Сюда же, к сфере профессиональных интересов, можно, видимо, отнести и интерес к проблемам *общей психологии* (8,4 %).

Незначительный интерес пользователей вызывают отрасли психологии, связанные с *формированием и развитием личности*, такие как возрастная и педагогическая психология, психология развития (14,2 % в общей сложности). Интерес к данной проблеме в основном является отражением потребностей профессионального сообщества, – на этот раз, людей вовлеченных в психолого-педагогическую деятельность. Сюда можно отнести работников системы образования (дошкольного, школьного, вузовского) и сферы подготовки (переподготовки) кадров и повышения квалификации.

Относительно низок интерес к *методологии психологии*, к практическим аспектам использования психологического знания (практическая психология – 4,3 % и методология психологии – 3,0 %, что в общей сложности составляет 7,3 %). Низкий уровень интереса, видимо, связан со спецификой профессиональной психологической и психолого-педагогической деятельности: не все психологи и педагоги, задействованные в образовательном процессе, заняты психологической практикой – проведением консультаций или тренингов.

Наименьший уровень интереса пользователи демонстрируют к *клинической психологии* (1,7 %). Это обстоятельство выступает отражением того, что круг людей, профессионально занимающихся патопсихологией реально не очень высок, соответственно и уровень запросов на Яндексе незначителен (на общем фоне).

Результаты исследования позволяет сформулировать следующие **выводы**.

1. Потребности человека выступают предпосылкой его социальной активности, определяют направленность и энергетическую насыщенность его поступков, лежат в основе целенаправленной деятельности. При таком подходе, учет потребностей человека в знаниях по психологии и условий удовлетворения этих потребностей выступает важным фактором развития социальных процессов, в их числе и педагогического.
2. Интерес к различным отраслям психологии часто детерминирован социальной необходимостью и не равномерен. Максимальный, судя по количеству запросов, интерес у пользователей вызывает учебная литература по психологии. Среди отраслей психологии более остальных востребованы социальная психология, гендерная психология, психология досуга и психология личности. Значительным интересом пользуется исследовательская психология, менее осталь-

ных интересны отрасли психологии, связанные с формированием и развитием личности (возрастная и педагогическая психология, психология развития). Относительно невысок интерес к методологии психологии. Минимальный уровень интереса пользователи демонстрируют к клинической психологии.

Литература

1. Апреликова Н.Р., Китова Д.А. Структура потребностей студенческой молодежи в знаниях по психологии // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 2 (10). С. 110–133.
2. Гараганов А.В., Китова Д.А. Методологические принципы исследования потребностей как основы социальной активности личности // Вестник УРАО. 2016. № 2. С. 104–107.
3. Журавлев А.Л., Китова Д.А. Социально-психологические детерминанты развития глобальной информационной сети //Наука. Культура. Общество. 2017. № 3–4. С. 10–21.
4. Китов М.А., Китова Д.А. Проблемы интеграции психологических критериев в структуру моделей государственного управления // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2018. № 1 (86). С. 73–80.
5. Китова Д.А. Отечественная психология в условиях развития глобальных процессов // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 128–131.

Профессиональная идентичность студентов-психологов: сценарии, проблемы и ресурсы

Кузнецова О.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии им. профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kseniko@mail.ru

В связи с интенсивными преобразованиями, которые в настоящее время переживает современное общество, к молодым специалистам предъявляются все более высокие требования. При разработке учебных программ на ступенях бакалавриата и магистратуры необходимо учитывать происходящие социальные процессы и строить образовательный процесс с ориентацией на социальные вызовы.

Профессиональная идентичность рассматривается в современных психологических исследованиях как один из основных параметров личностного развития. Формирование профессиональной идентичности неразрывно связано с развитием субъектной позиции, рефлексии, осознанием жизненных смыслов и ценностей, построением профессиональной перспективы. Поиск профессиональной идентичности актуализируется при прохождении возрастных и профессиональных кризисов.

Цель исследования – анализ специфики профессиональной идентичности студентов-психологов, выявление трудностей и ресурсов профессионального становления, а также типичных сценариев профессионального становления молодых специалистов – психологов. Объект исследования – профессиональная идентичность. Предмет исследования- профессиональная идентичность студентов-психологов.

В качестве методологического основания эмпирического исследования рассматриваются следующие теории и концепции: эпигенетическая теория развития личности (Э. Эриксон, Дж. Марсиа); теории профессионального развития и профессионального становления (Д. Сьюпер, Дж. Холланд, В.А. Бодров, М.Р. Гинзбург, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Л.Б. Шнейдер,).

Методы и методики эмпирического исследования: тестирование при помощи профессионально-личностного опросника – ПЛО (В.П. Петров) и методики «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова); беседа; наблюдение.

В исследовании приняли участие студенты психолого-педагогического вуза, обучающиеся в магистратуре.

Идентичность – один из наиболее важных конструктов в философии и психологии. Первые попытки осмыслиения данного понятия относятся к периодам Античности и Средневековья. В эпоху Просвещения интерес к этой теме возрастает, все в большей степени идентичность рассматривается в ее социальном аспекте, что связано с необходимостью осознания человеком его неотделимости от человечества.

Социальному аспекту идентичности уделяется внимание также и в современной отечественной философии и психологии. Многие отечественные и зарубежные психологи рассматривают идентичность, в том числе, и как продукт социального взаимодействия.

Становление профессиональной идентичности предполагает формирование гибкости мышления, аналитических способностей, умений и навыков планирования и прогнозирования, целеполагания и самоконтроля, развитие профессиональной мотивации, способности к творческому преобразованию, развитие навыков профессиональной коммуникации. Вхождение в профессию неразрывно связано с определением собственной профессиональной роли, осознанием профессиональной перспективы, что, в свою очередь, невозможно вне рефлексивных процессов [2; 3].

Профессиональная деятельность играет важнейшую роль в развитии личности. С одной стороны, человек выбирает профессию в соответствии со своими интересами, склонностями, предпочтениями, способностями, а с другой стороны, некоторые индивидуально-личностные особенности человека развиваются, усиливаются и акцентируются в процессе профессиональной деятельности. Но, **пожалуй, трудно будет найти такую же профессиональную область, в которой, как и в психологии, личностное и профессиональное так дополняют друг друга.**

Для профессионала в области психологии необходимо осознавать свою профессиональную и личностную миссию, смыслы и мотивы профессиональной деятельности, ценностные ориентиры. Таким образом, при конструировании программ учебных дисциплин и практики, целесообразно учитывать эти необходимые компоненты профессиональной идентичности.

Э.Ф. Зеер отмечает, что способность человека находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии – важнейший критерий осознания и продуктивности профессионального становления личности [1].

Успех и продуктивность, резульвативность и качество профессиональной деятельности психолога неразрывно связаны с осознанием значимости своей профессии, пониманием сущностных характеристик своей профессиональной сферы, ее контента. Для специалиста в области практической психологии наряду со знанием различных диагностических и коррекционно-развивающих методов, ориентацией в различных образовательных программах и методиках, не менее значима и сформированность рефлексивности по отношению к процессу и результату деятельности.

Современные исследователи выделяют ряд противоречий, которые могут стать причиной трудностей становления профессиональной идентичности в студенческом возрасте. Это противоречия между осознанием своих возможностей и уровнем притязаний; сложившейся моделью мира и реальной окружающей действительностью; ориентацией на успех, карьеру, работу и возможность реализации этих ориентаций. С целью предотвращения вышеперечисленных противоречий, в рамках различных профориентационных курсов (как для абитуриентов, так и для студентов, обучающихся на ступенях бакалавриата и магистратуры) необходимо знакомить будущих профессионалов-психологов с *профессиограммами*, детально раскрывающими сущностные характеристики выбранной профессии.

Личностные качества, способствующие эффективной профессиональной деятельности психолога-практика, психолога-исследователя и преподавателя психологии могут различаться, т.к. каждая из этих сфер профессиональной деятельности предполагает ряд специфических требований. Для успешной реализации в области научной психологии необходимы такие качества, как спонтанная любознательность, сравнительно высокая степень научной одаренности, предполагающая развитие памяти, творческого мышления, фантазии и наблюдательности, энтузиазм по отношению к работе и ее задачам; прилежание (способность и склонность к продолжительному и усидчивому труду); дисциплинированность; способность к критике и самокритике; беспристрастие; умение ладить с людьми [4].

Становление профессионала невозможно вне творчества, активного самостоятельного поиска инновационных подходов и технологий, инициативности, способности осуществлять коммуникацию в профессиональной среде, что предполагает проявление надситуативной активности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психология» [1] представлены три достаточно самостоятельные сферы профессиональной деятельности психолога: 1) практическая (психолог-практик); 2) исследовательская (психолог-исследователь); 3) педагогическая (учитель, преподаватель психологии). Кроме того, в ФГОС упоминается еще один вид профессиональной деятельности психолога – организационно-управленческая деятельность. Каждому из видов профессиональной деятельности психолога соответствует свой вариант профессиональной компетентности, т.е., правомерно говорить о профессиональной компетентности психолога как практика, педагога, исследователя и управленца. Базовые элементы в этих видах деятельности совпадают, но, тем не менее, каждый из этих видов деятельности имеет свою специфику, а, следовательно, при некотором сходстве профессиональные компетенции психолога – практика, исследователя и педагога различаются.

Фактор дифференциации профессиональных компетенций необходимо учитывать на этапе становления профессиональной идентичности. В основе этой дифференциации лежит функциональная структура конкретного вида профессиональной деятельности. Например, для психолога-практика основополагающее значение имеют основные функции и виды практической деятельности (психологические профилактика, просвещение, диагностика, консультация, тренинг, коррекция).

Многие исследователи в области психологии труда отмечают, что в процессе длительной профессиональной деятельности складываются не только отдельные профессионально ориентированные психические и физиологические функциональные системы, но и личность субъекта деятельности. Формируется особый социально-профессиональный тип личности с определенными ценностными ориентациями, характером и стилем профессионального общения.

Рассмотрим результаты исследования карьерных ориентаций студентов-психологов, обучающихся на ступени магистратуры (данные опубликованы в магистерской диссертации Н.В. Пономаревой; исследование выполнено под руководством О.В. Кузнецовой): служение – 7,55; стабильность работы – 7,23; интеграция стилей жизни – 7,02; автономия – 6,46; профессиональная компетентность – 5,34; стабильность места жительства – 5,01; вызов – 4,76; предпринимательство – 4,69; менеджмент – 4,57. Из представленных в таблице данных видны три ведущих карьерных ориентации студентов-психологов: служение, стабильность работы и интеграция стилей жизни (данная карьерная ориентация предполагает сохранение равновесия между личным и профессиональным).

Среди личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности, по мнению студентов-психологов главные позиции занимают «четкость целей и ценностей» (88 %), «знание себя» (76 %), «компетентность во времени» (68 %), при этом менее востребованными оказались такие ценности, как «способность к целеполаганию» (44 %), «устойчивость профессиональной мотивации» (38 %), «уверенность в себе» (29 %). Обращает на себя внимание некоторое противоречие шкал «четкость целей и ценностей» и «целеполагание». Также у студентов, обучающихся в магистратуре, выявлены следующие смыслообразующие компоненты их профессионально-личностного мифа: Я-будущее (74 %); представление о будущем (71 %); профессиональная карьера (59 %); опыт прошлого (56 %); представление о процессе обучения (47 %). Таким образом, «Я-будущее» и «представления о будущем» – главные смысловые ориентиры профессионального личностного мифа студентов-психологов.

Следует отметить, что в связи с введением в образовательную практику высшей школы ступеней бакалавриата и магистратуры, необходимость выбора индивидуальной профессионально-образовательной траектории после окончания бакалавриата в очередной раз актуализирует тему профессионального выбора. Значительная часть выпускников бакалавриата поступает в профильную магистратуру, определяя направленность магистерской программы в соответствии со своими профессиональными интересами. При этом, некоторые бакалавры-психологи принимают решение поработать 1–2 года с целью более четкой дифференциации своих профессиональных интересов. Также существует тенденция поиска работы вне основной профессиональной сферы, это обусловлено востребованностью психологов, как специалистов в области коммуникации, что делает возможным трудоустройство в таких сферах как менеджмент или работа с кадрами.

Значительную часть абитуриентов магистратуры составляют специалисты с непрофильным психологическим образованием (юристы, экономисты, программисты, инженеры), у некоторых – педагогическое образование и опыт работы в образовательном учреждении (детском саду, школе, техникуме/колледже). Для этих студентов обучение в магистратуре помогает осуществить очередной профессиональный выбор: работать по первой специальности (конечно, уже на ином, более высоком уровне) или продолжать свое профессиональное развитие в области психологии.

При разработке учебных планов магистерских программ необходимо учитывать многочисленные запросы студентов, связанные с темами профессионального и личностного самоопределения, профориентации, становления профессиональной идентичности, и включать в программу такие дисциплины (курсы), как «Психология профессиональной идентичности», «Тренинг саморазвития в профессиональной деятельности» («Тренинг профессионального саморазвития»).

Становление профессионала неразрывно связано с осознанием индивидом своего профессионального пути, формированием способности решать различные задачи как профессиональной деятельности, так и профессионального развития в целом.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб.пособие для вузов / 2-е изд. Москва : Академический Проект, Фонд «Мир», 2008. 336 с.
2. Кузнецова О.В. Рефлексия как необходимое условие становления профессиональной идентичности педагога-психолога // Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. М: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. с. 68–73.
3. Кузнецова О.В. Развитие рефлексивного компонента у студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Сборник материалов XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Личность в профессионально-образовательном пространстве» 25 ноября 2015 г., г. Екатеринбург, 2015. с. 80–85.
4. Рамуль К.А. О психологии ученого и в частности ученого-психолога// Вопросы психологии. 1965, № 6. С. 126–135.

**Некоторые особенности ценностных
ориентаций студентов медицинского вуза**

Леонова Т.И.

*студент факультета клинической психологии,
ФГБОУ ВО РязГМУ, Рязань, Россия, t1507@mail.ru*

*Научный руководитель – Лесин А.М.
кандидат психологических наук, старший
преподаватель кафедры общей и специальной
психологии с курсом педагогики, ФГБОУ ВО РязГМУ,
Рязань, Россия, am1709@mail.ru*

Период студенчества является тем временем, когда человек оказывается на пороге взрослости, происходит его профессиональное становление, формируется и укрепляется мировоззрение, активно развивается личность в целом [2].

Одним из важнейших элементов структуры личности, определяющим ее развитие, является направленность в целом и ценностные ориентации в частности, которые по праву часто являются предметом психологических исследований [1].

Можно выделить внешние ценности, которые направлены на создание положительного образа для самопрезентации в обществе (хорошее материальное благополучие, известность, популярность, физическая привлекательность, внешность, высокое социальное положение, ро-

скошная жизнь), и внутренние, основная ориентация которых – внутренний мир личности, теплые отношения с людьми, основанные на взаимопомощи (саморазвитие личности, уважение и помочь людям, отзывчивость, теплые, заботливые отношения с людьми, творчество, любовь к природе и бережное отношение к ней) [3].

С помощью методики «Ценностные ориентации» О.И. Моткова и Т.А. Огневой (вариант 2) нами было проведено исследование особенностей ценностных ориентаций. Выборку составили 100 студентов медицинских и психологических специальностей ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» Министерства здравоохранения Российской Федерации (возраст – от 17 до 23 лет).

В ходе исследования были определены некоторые особенности ценностных ориентаций студентов медицинского вуза. Установлено, что внутренние ценности преобладали над внешними по уровню значимости, реализации и величине конфликта между значимостью и реализацией (см. таб. 1).

Таблица 1
Уровень значимости, реализации и конфликта между
значимостью и реализацией внутренних и внешних ценностей

Ценности	Средние значения значимости	Средние значения реализации	Средние значения конфликта между значимостью и реализацией
Внутренние ценности	4,270	3,780	0,488
Внешние ценности	3,276	2,914	0,348

Как видно из Таблицы 2, наиболее значимой для студентов оказалась ценность саморазвития личности. Также важными для студентов были такие ценности, как теплые, заботливые отношения с людьми, уважение и помочь людям, отзывчивость, любовь к природе и бережное отношение к ней. Несколько ниже был уровень значимости хорошего материального благополучия, физической привлекательности, внешности, творчества и высокого социального положения. Среди наименее значимых для студентов ценностей оказались роскошная жизнь и известность, популярность.

Таблица 2
Уровень значимости, реализации и конфликта
между значимостью и реализацией некоторых ценностей

Ценности	Средние значения значимости	Средние значения реализации	Средние значения конфликта между значимостью и реализацией
Саморазвитие личности	4,57	3,68	0,89

Ценности	Средние значения значимости	Средние значения реализации	Средние значения конфликта между значимостью и реализацией
Теплые, заботливые отношения с людьми	4,49	3,99	0,50
Уважение и помошь людям, отзывчивость	4,43	4,05	0,38
Любовь к природе и бережное отношение к ней	4,29	4,09	0,20
Хорошее материальное благополучие	3,91	3,34	0,57
Физическая привлекательность, внешность	3,69	3,41	0,28
Творчество	3,57	3,09	0,48
Высокое социальное положение	3,46	2,79	0,67
Роскошная жизнь	2,77	2,57	0,20
Известность, популярность	2,56	2,46	0,10

Примечание: полужирным шрифтом выделены наибольшие показатели

Наибольший уровень реализации имели такие ценности как теплые, заботливые отношения с людьми, уважение и помошь людям, отзывчивость, любовь к природе и бережное отношение к ней. Саморазвитие личности, физическая привлекательность, внешность, хорошее материальное положение и творчество оказались менее реализуемые. Самые низкие показатели реализации имели такие ценности, как высокое социальное положение, роскошная жизнь и известность, популярность.

Наибольший конфликт между значимостью и реализацией обнаружили следующие ценности: саморазвитие личности, высокое социальное положение и хорошее материальное благополучие. Возможно, величина данного конфликта может являться показателем личностной значимости этих ценностей, которые являются основными движущими силами личности в отличии от декларируемой социально ожидаемой ценности любви к природе и бережному отношению к ней, а также, роскошной жизни и известности, популярности, которые имели наименьший уровень конфликта между значимостью и реализацией ценностей.

Таким образом, удалось установить, что ценностная сфера исследованных студентов медицинского вуза достаточно противоречива. На декларируемом уровне они придают большую значимость развитию собственной личности и ориентированы на альтруистические ценности, связанные с построением теплых, основанных на взаимопомощи отношений с окружающими людьми, что можно объяснить спецификой периода студенчества, как времени наибольшей социальной активности,

либо особенностями получаемого данными студентами медицинского и психологического образования, связанного с общением с людьми. Однако на более глубинном личностном уровне истинно важными для них являются материальные ценности благополучной жизни, высокое видимое социальное положение и личностный рост.

Полученные результаты дают возможность наметить пути дальнейшего исследования, оценить тенденции личностного развития студентов и содействовать процессу гармонизации их личности.

Литература

1. Капцов А.В. Роль ценностной сферы в развитии личности // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. № 1–1.
2. Лесин А.М. Связь ценностной сферы с психологической структурой инициативности студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2015. № 3.
3. Мотков О.И. Как устроена личность. М., 2005.

**Психологическая модель
связи бессонницы и гериатрической
депрессии в пожилом возрасте**

Мелёхин А.И.

кандидат психологических наук, клинический
психолог высшей квалификационной категории
Многопрофильного центра женского здоровья «Лагуна-Мед»,
старший преподаватель Гуманитарного института
имени П.А. Столыпина, Москва, Россия,
clinmelehin@yandex.ru

Бессонница (geriatric insomnia) и депрессия имеют сильные двунаправленные отношения, которые широко распространены среди людей пожилого возраста (55+). Ранее считалось, что бессонница является одним из основных симптомом или естественным последствием депрессии [1]. Однако, недавно было показано, бессонница может предсказать возникновение депрессии, как прямо, так и опосредованно, личностные предрасполагающие и потенциально поддерживающие факторы. Например, личностный тип «Д» (type «D» personality), повышенный нейротизм, дезадаптивные перфекционистские черты (повышенный уровень добровольственности), дисфункциональные убеждения о сне, чувство безнадежности (пессимистичный когнитивно-аффективный стиль), чрезмерное социальное подавление, сниженная осознанность и др. [2; 3].

Цель исследования: разработать психологическую модель, которая показывает, что связь между бессонницей и депрессией среди людей

пожилого возраста опосредована изменениями в дисфункциональных убеждениях о сне и чувством безнадежности.

Гипотеза исследования: бессонница в пожилом возрасте может предсказывать риски развития симптомы депрессии, как прямо, так и опосредованно, через дисфункциональные убеждения о сне и чувство безнадежности.

Участники исследования: 270 пациентов от 55 до 82 лет ($M=65,7$, $SD=5,1$), 180 женщин, 90 мужчин, проходивших диспансеризацию в ГБУЗ Консультативно-диагностическом центре № 2 г. Москвы. Состоали в браке 43 % (116), не состояли – 57 % (154). Работали 42 % (113), не работали – 58 % (157). Количество лет, затраченных на получение образования – $11,7\pm1,1$. Удовлетворенность состоянием здоровья: не удовлетворены – 28 % (75), неопределенная оценка («ни плохо, ни хорошо») – 46 % (124), удовлетворены – 26 % (71).

Методики исследования: индекс выраженности бессонницы (Insomnia Severity Index, ISI, C.M. Morin), опросник выявления дисфункциональных убеждений о сне (Dysfunctional Beliefs and Attitudes About Sleep, DBAS, C.M. Morin,), гериатрическая шкала оценки депрессии (Geriatric Depression Scale-30, GDS-30, J.A. Yesavage,), шкала безнадежности А. Бека (Beck Hopelessness Scale, BHS), шкала оценки апноэ сна (Snoring Tiredness Observed Pressure Scale, STOP-BANG, F. Chung), опросник оценки синдрома беспокойных ног (Restless Legs Syndrome Questionnaire, RLSQ, The International Restless Legs Syndrome Study Group).

Результаты исследования. Высокий уровень симптомов бессонницы ($10,19\pm5,39$; $r=0,613$, $p<0,01$) сопряжен с большей выраженностью дисфункциональных убеждений о сне ($51,2\pm19,7$; $r=0,431$, $p<0,01$), т.е. о причинах, последствиях, наличием нереалистичных ожиданий, стремлении чрезмерно контролировать сон. Бессонница у гериатрических пациентов связана с повышенным уровнем чувства безнадежности ($6,1\pm3,3$; $r=0,490$), т.е. отсутствием надежды на будущее, ощущением бесполезности, нереализованности и наличием обесценивания настоящего. Также связана с симптомами депрессии ($15,1\pm2,4$; $r=0,449$, $p<0,01$): тревожным аффектом, тоской с чувством внутренней опустошенности, потерянности, ощущением субъективной беспомощности, безнадежности своего положения и присутствием эпизодической слезливости. Наличие выраженных дисфункциональных убеждений о сне связано с высоким уровнем безнадежности и депрессией. В свою очередь высокое чувство безнадежности сопряжено с степенью выраженности симптомов депрессии. На рис. 1 показано, что наблюдается прямой путь связи бессонницы в позднем возрасте с чувством безнадежности ($\chi^2= 4,73$, $p=0,04$; $CFI=0,81$; $TLI=0,83$; $SRMR=0,02$; $RMSEA=0,11$; $RMSEA=86\%$; $CI=0,07-0,28$).

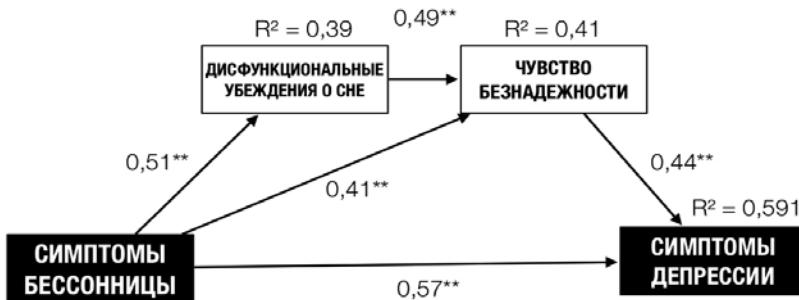


Рис. 1. Структурное моделирование связи бессонницы и симптомов депрессии в позднем возрасте

Присутствует значительное влияние выраженности бессонницы на риски возникновения симптомов депрессии. Показан опосредованный путь связи бессонницы и депрессии позднего возраста, через дисфункциональные убеждения о сне ($r=0,578$, $p<0,01$) и чувство безнадежности ($r=0,510$, $p<0,01$). При наличии симптомов апноэ сна и беспокойных ног у пациентов наблюдалась бессонница, дисфункциональные убеждения о сне и чувство безнадежности. Сочетание данных форм нарушений сна и бессонницы увеличивает дневную усталость, и, следовательно, делает пожилого человека более уязвимым для развития дезадаптивных убеждений о сне, чувства безнадежности повышая риски развития депрессии.

Практическое значение. Полученная модель (рис. 2) показывает один из психологических механизмов влияния бессонницы на риски возникновения депрессии у пожилых людей, и согласуется с данными [2].

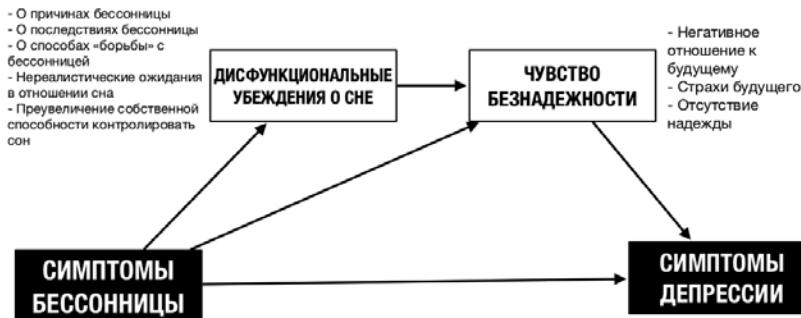


Рис. 2. Психологическая модель связи бессонницы и гериатрической депрессии в пожилом возрасте

Позволяет предложить диагностический инструментарий для клинико-психологического обследования бессонницы у гериатрических пациентов (табл. 1).

Таблица 1
Клинико-психологическое обследование гериатрического пациента с жалобами на бессонницу и депрессию

Мишени обследования	Диагностический инструментарий
Симптомы бессонниц, гигиена сна, и дневная сонливость	<ul style="list-style-type: none"> • Индекс выраженности бессонницы (ISI) или Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI). • Гигиена сна опросник (Sleep Hygiene Index) • Epworth Sleepiness Scale
Симптомы беспокойных ног	<ul style="list-style-type: none"> • Опросник оценки синдрома беспокойных ног (RLSQ).
Индекс выраженности обструктивного апноэ сна	<ul style="list-style-type: none"> • Шкала апноэ сна (STOP-BANG)
Дисфункциональные убеждения о сне	Шкала дисфункциональных убеждений в отношении сна (DBAS-30)
Симптомы депрессии (на выбор)	<ul style="list-style-type: none"> • Гериатрическая шкала оценки наличия и степени выраженности депрессии (GDS-15/30); • Шкала депрессии Центра эпидемиологических исследований (CES-D)
Чувство безнадежности	Шкала оценки безнадежности А. Бека (BHS)
Выраженность старческой астении; Усталость	<ul style="list-style-type: none"> • Шкала «Возраст не помеха» • Шкала оценки усталости (FAS)
Симптомы тревоги (на выбор)	<ul style="list-style-type: none"> • Шкала тревоги Гамильтона (HAM-A); • Гериатрическая шкала оценки и степени выраженности тревоги (GAI-SF)
Когнитивное функционирование	Монреальская шкала оценки когнитивных функций (MoCA)
Удовлетворенность качеством жизни (на выбор)	<ul style="list-style-type: none"> • Анкета EQ-5D-5L • Краткая форма оценки здоровья SF-12

В рамках когнитивно-поведенческой психотерапии бессонницы (CBT-i) полученная модель (рис. 2) наглядно поможет пожилым людям получить представление о том, как когнитивные процессы влияют на их настроение и сон, что позволит эффективнее проводить психотерапевтическое лечение и увеличит приверженность к рекомендациям.

Литература

1. Avasthi A., Grover S. Clinical Practice Guidelines for Management of Depression in Elderly. // Indian journal of psychiatry. 2018. Vol. 60. P. 341–362.
2. Sadler P., McLaren S., Jenkins M. A psychological pathway from insomnia to depression among older adults. // Int Psychogeriatr. 2013. Vol. 25. № 8. P. 1375–1383.
3. Sadler P., McLaren S., Klein B. Cognitive behaviour therapy for insomnia and depression: qualitative reflections from older adults who participated in a randomised controlled trial. // Aging Ment Health. 2019. Vol. 12. P. 1–7.

Самоактивация студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного дистанционного обучения

Одинцова М.А.

*кандидат психологических наук, доцент, профессор
кафедры психологии и педагогики дистанционного
обучения факультета дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, mari505@mail.ru*

Александрова Л.А.

*кандидат психологических наук, доцент, доцент
кафедры психологии и педагогики дистанционного
обучения факультета дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ladaleksandrova@mail.ru*

Понятие самоактивации является новым для психологии и упоминается в исследованиях: мотивации деятельности (О.С. Анисимов и др.); саморегуляции психических состояний (Т.Г. Вознесенская, В. Fredrickson и др.); реакций на стрессы (Л.Х. Гаркави, В. Fredrickson и др.); поискового поведения личности (В.С. Роттенберг, С. Magno и др.). Под самоактивацией мы понимаем внутреннюю произвольную активность человека, направленную на саморегуляцию деятельности, личностную и поведенческую активность, и поддержание оптимального психического состояния. В исследованиях показано, что недостаток связан с психической акинезией; преобладанием негативных эмоций; способствует нарушению мышления; блокирует инициацию действий, направленных на успешную адаптацию (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова и др.). Успешная адаптация к учебной деятельности студентов во многом определяется развитием достаточного уровня самоактивации. Она также оказывает влияние на развитие личностных ресурсов студентов, способствует конструктивному совладанию с трудностями, успешности учебной деятельности [1; 2] т.д.

В исследованиях показано, что студенты с инвалидностью тяжелее адаптируются к условиям вузовского обучения в силу различных внутренних и внешних причин [3]. Условия инклюзивного дистанционного обучения, с одной стороны снимают многие ограничения (недоступность среды, ограниченность социальных контактов и проч.), с другой требуют проявлений большей самостоятельности и активности студентов.

Проведенные нами исследования показали необходимость более глубокого анализа самоактивации в контексте проблематики студенчества разных условий обучения: инклюзивного дистанционного и традиционного в сравнении с работающими взрослыми с инвалидностью и без инвалидности. В исследовании приняли участие 151 человек, из них 17 условно здоровых и 38 студентов с инвалидностью инклюзив-

ного дистанционного обучения; 29 условно здоровых и 18 студентов с инвалидностью традиционной формы обучения, 23 работающих взрослых и 26 работающих взрослых с инвалидностью. Возраст студенческих групп от 20 до 25 лет, работающих взрослых от 32 до 35 лет. Была использована методика самоактивации для изучения проявлений самостоятельности, физической и психологической активности у представителей разных групп. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1
Самоактивация у представителей разных групп

Характеристики	Условно-健康发展學生 (傳統教學) N=29	患有殘疾的學生 (傳統教學) N=18	условно-健康的學生 (遠距教學) N=17	患有殘疾的學生 (遠距教學) N=38	患有殘疾的工作人 N=27	沒有殘疾的工作人 N=30	F	p
Самостоятельность	16,3±4,0	16,0±3,9	16,3±3,7	14,9±4,9	18,1±3,3	18,8±2,9	3,02	0,002
Физическая активность	15,9±3,5	15,7±4,9	15,01±5,9	14,6±4,9	16,0±4,7	19,4±3,9	3,39	0,004
Психологическая активность	14,8±3,9	15,7±3,9	15,0±2,6	13,7±5,0	17,4±4,3	18,0±2,9	3,14	0,001
Самоактивация	47,1±9,6	46,5±11,6	46,2±9,2	43,2±13,2	51,3,±10,5	56,3±8,0	3,83	0,000

Примечание: Описательная статистика (среднее ± стандартное отклонение), F – эмпирическое значение дисперсионного анализа, p – уровень статистической значимости

Исследование показало, что студенты разных условий обучения не отличаются по всем исследуемым характеристикам самоактивации, но значимо отличаются от работающих взрослых с инвалидностью и без инвалидности, у которых все характеристики самоактивации значительно выше. В большей степени проявляют самостоятельность условно здоровые студенты двух групп и студенты с инвалидностью традиционного обучения в отличие от студентов с инвалидностью дистанционного обучения.

Самостоятельность рассматривается как способность соотносить объективные требования с собственными возможностями, умение реа-

лизовывать свои возможности в специально заданных условиях, представляющих множество возможностей. И одной из таких возможностей становится инклюзивное дистанционное обучение.

Кроме того, наше исследование показало, что наиболее низкий уровень физической активности характерен для студентов с инвалидностью дистанционного обучения и работающих взрослых с инвалидностью. Это связано с более серьезными физическими ограничениями, из-за чего и выбирается наиболее удобная форма обучения такими студентами. Так, подавляющее большинство студентов с инвалидностью факультета дистанционного обучения – с нарушениями опорно-двигательного аппарата и трудностями с передвижением, в отличие от студентов с инвалидностью обучающихся в традиционной очной форме, у которых нет подобного рода ограничений. Сниженный уровень физической активности работающих взрослых с инвалидностью также связана с их реальными физическими ограничениями.

Наиболее высокий уровень психологической активности (инициативность, вовлеченность, жажда деятельности, стремление к достижениям и т.п.) прослеживается у студентов с инвалидностью традиционного обучения, условно здоровых студентов дистанционного обучения, а также у взрослых двух групп, в отличие от студентов с инвалидностью дистанционного обучения.

Сниженный уровень самоактивации характерен для студентов с инвалидностью факультета дистанционного обучения в отличие от работающих взрослых двух рассматриваемых групп, условно здоровых студентов традиционного и дистанционного обучения, студентов с инвалидностью, обучающихся в условиях традиционного очного обучения. Это свидетельствует о недостаточной сформированности произвольной регуляции деятельности студентов с инвалидностью дистанционного обучения, одним из индикаторов которой и является выраженность показателей самоактивации.

Корреляционный анализ показал, что самостоятельность ($r=153^*$), психологическая активность ($r=170^{**}$), самоактивация ($r=133^*$), тесно связаны с возрастом. С возрастом и сменой учебной деятельности на профессиональную, повышается личностная и поведенческая активность. Это характерно как для условно здоровых, так и для лиц с инвалидностью.

Как видим, в целом для студенчества характерен более низкий уровень самоактивации в отличие от работающих взрослых даже при наличии у последних инвалидности. Постепенное сокращение барьеров и расширение возможностей для студентов с инвалидностью, выдвигает новые требования к проявлению ими активности и развития саморегуляции, ответной психологической активности. Определенной возможностью является и инклюзивное дистанционное обучение как особая доступная и гибкая система, в которой эффективно сочетаются дистан-

ционные и традиционные технологии и создаются благоприятные условия для развития личности всех обучающихся, вне зависимости от наличия у них тех или иных ограничений. Особое внимание следует уделять студентам с инвалидностью дистанционного обучения, в силу выявленной у них более низкой психологической активности. Возникает необходимость в разработке и реализации программ психолого-педагогического сопровождения для студентов с инвалидностью в условиях дистанционного обучения, сфокусированных на развитии у них саморегуляции и активной жизненной позиции.

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00904.

Литература

1. Айсмонтас Б.Б. Высшее профессиональное психологическое образование студентов с ОВЗ на основе дистанционных технологий: от мотивации избегания неудачи – к мотивации достижения успеха // Материалы Международной научно-практической конференции: Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Москва: МГППУ. 2011. С. 217–222.
2. Александрова Л.А. Адаптация к трудным жизненным ситуациям и психологические ресурсы личности // Личностный потенциал. Структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. Москва. 2011. С. 547–578.
3. Гурова Е.В. Гребенникова Н.В. Особенности адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в ВУЗе // XIII Международная конференция «Высшее образование для XXI века». Доклады и материалы. МГУ. 2016. С. 35–42.

**Взаимосвязь самостигматизации и
перфекционизма у молодых людей с заиканием**

Печенина З.С.

студент факультета консультативной и
клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, Zlata104@mail.ru

Научный руководитель – **Воликова С.В.**
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Невротическое заикание – это речевое расстройство, возникающее вследствие психотравмирующих событий в жизни человека. Заикание описывается как речь с частым повторением или пролонгацией слов, звуков или слогов, или частыми остановками в речи. Могут отмечаться сопутствующие движения лица или других частей тела, которые называются навязчивыми действиями и играют роль защитных реакций. На данный момент в среднем заикание встречается у 3 до 5 % детей дошкольного возраста, у взрослых этот процент составляет порядком 2 %.

Главным признаком невротического заикания является изменчивость интенсивности речевых запинок. Речевые запинки и вегетативные проявления варьируются от полного отсутствия до невозможности произнести звуки. Многие исследования данную изменчивость связывают с ситуацией социального взаимодействия, например, публичные выступления или общение с незнакомыми людьми. (Smith K.A., Iverach L., O'Brian S, 2014). Эта взаимосвязь степени проявлений речевых нарушений и ситуации социального взаимодействия связана с существующей социальной стигмой по отношению к людям с заиканием.

В зарубежных исследованиях было подтверждено, что неадаптивный речевой перфекционизм и фиксированность на собственном дефекте возникают вследствие осознания и усвоения социальной стигмы, а также применение ее к себе (Boyle, 2015). Вследствие этого выделяют понятие «самостигматизация» у людей с заиканием. На данный момент почти не изученной остается проблема самостигматизации у людей с заиканием. Только в последнее десятилетие она удостоилась серьезного внимания (Boyle, 2015) и представлена лишь несколькими зарубежными научными работами, при этом в отечественной психологии таких исследований почти нет.

Самостигматизация – устойчивое и навязчивое внимание, осознание своего дефекта и эмоциональное отношение к нему. Негативное отношение к речевым трудностям в следствие усвоения социальной стигмы формирует желание скрыть свой дефект от окружающих, так как у человека формируется неправильное восприятие себя и окружающих, связанное с преувеличением значения речи для успешности человека, с негативным опытом отношения со стороны окружающих, отсутствием поддержки от близких. Человек становится восприимчив к любым неудачам, он неправильно воспринимает ситуацию общения.

Наличие неадаптивного перфекционизма у людей с заиканием подтверждаются многими исследованиями (Воликова С.В., Горшкова Е.Н., 2017). Было рассмотрено, что общие перфекционистские установки могут влиять на бдительное отношение к речи и негативное отношение к запинкам, т.е. перфекционизм, направленный на речь. Речевой перфекционизм рассматривается и как фактор возникновения заикания, и как фактор, способствующий закреплению заикания и хронификации во взрослом возрасте (Brocklehurst P.H., Drake E., Corley M., 2015). Амстер и Кляйн (Amster, Klein, 2008) предположили, что люди с заиканием часто обеспокоены своими речевыми запинками и могут их рассматривать как нечто ужасное, ограничивающее их в жизни. Таким образом, центральная часть идеализированного образа-Я у людей с заиканием является речь. Многие люди с заиканием отмечают, что только человек с хорошей и грамотной речью может добиться успеха, быть свободным в выборе профессии или увлечений. Вследствие этого невозможность достичь идеальной речи отражается у них в невозможности достичь своего идеального-Я.

Целью данного исследования было изучение феномена самостигматизации у людей с заиканием, а также исследование взаимосвязи самостигматизации с перфекционизмом.

Выборка. В исследовании приняли участие 31 человек, в возрасте 20–30 лет. Из них: 16 человек с заиканием (8 женщин и 8 мужчин, средний возраст 25 лет), и 15 человек без заикания (11 женщин и 4 мужчины, средний возраст 24,4 года). Выборка была набрана путем интернет опроса из социальных сетей, посвященных проблеме заикания.

Методический комплекс:

- Шкала самостигматизации у людей с заиканием (Boyle, Self-Stigma of Stuttering Scale (4S)), находится в процессе стандартизации на отечественной выборке.
- Опросник перфекционизма (Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю.).
- Опросник оценки заикания (Горшкова Е.Н., Воликова С.В.).

Результаты исследования.

В данном исследовании было подтверждено, что у молодых людей с заиканием повышенная фиксированность на собственной речи и зависимость самооценки от заикания. Показатели фиксированности на речи превышают нормативные показатели в 5 раз, следовательно, для людей с заиканием проблема невозможности говорить бегло является одной из главных. Данные этого исследования согласуются с результатами работы Горшковой Е.Н. и Воликовой С.В. У людей с заиканием отмечаются высокая фиксированность на речи и сильная речевая тревога. Из-за невозможности говорить бегло, человек с заиканием испытывает сильное эмоциональное напряжение в ситуациях социального взаимодействия.

Были получены различия в показателях перфекционизма. В экспериментальной группе показатели перфекционизма выше, чем в группе нормы. Было выявлено отсутствие значимых отличий по шкале «восприятие других как делегирующих высокие ожидания», при этом у людей с заиканием обнаруживаются высокие показатели «заявленные притязания к себе», «высокие стандарты деятельности», «селектирование информации об ошибках и неудачах» и «контроль над чувствами».

Не были обнаружены статистически значимые связи между перфекционизмом и заиканием. Отсюда следует, выраженность заикания не зависит от уровня перфекционизма.

В данном исследовании впервые был применен опросник «Самостигматизация у людей с заиканием». Согласно полученным данным, общий уровень самостигматизации у людей с заиканием достигает средних показателей. Были получены средние показатели по шкале «Осведомленность и стигме», при этом высокие показатели по шкалам «Степень согласия со стереотипами» и «Применение стигмы к себе».

При корреляционном анализе шкал перфекционизма и самостигматизации статистически значимые корреляции были получены только между шкалой «Самостигматизация» и шкалами перфекционизма «Селектирование информации о неудачах и ошибках» и «Восприятие других как делегирующих высокие ожидания».

Выводы. Данное исследование подтвердило, что у людей с заиканием повышенная фиксированность на собственной речи, а также высокие показатели перфекционизма. Следовательно, для людей с заиканием проблема невозможности говорить бегло является одной из главных. Это приводит к тому, что вся их деятельность преломляется через оценку собственной речи, вследствие чего не учитываются другие факторы при формировании образа Я и самооценки.

Люди с заиканием, не ориентируясь на внешние объективные факторы, действуют и оценивают себя через призму собственных завышенных внутренних стандартов, которым, по их мнению, мешает достичь собственная речь (заикание), при этом обесценивая свои достижения и успехи. Люди с заиканием действуют по механизму компенсации собственной речи через ориентир на высокие стандарты деятельности и на, по их мнению, более успешных, бегло говорящих людей, при этом контролируя собственные эмоции в виде запрета на проявление слабости и нежелания мириться со своими недостатками, попытки скрыть свое заикание от окружающих.

Таким образом, результаты данного исследования согласуются с теорией самостигматизации людей с заиканием, согласно которому у людей с заиканием обнаруживаются завышенные требования к себе, которые проявляются в фиксированности на собственной речи, вне зависимости от объективной степени заикания (Boyle, 2015). Они ориентируются на собственные представления о том, что идеальная речь важна для достижения успешности в обществе. При этом, из-за невозможности достичь беглости речи, они ставят себя в позицию неудачи, вследствие чего обнаруживается зависимость самооценки от речи. Человек с заиканием еще до начала общения предвосхищает, что он начнет допускать множество речевых запинок, испытывает страх неудачи, начинает активно следить за своей речью, а при завышенных требованиях к речи (то есть к себе) и тотальном запрете на речевые ошибки приводит лишь к усилению внутреннего напряжения.

Литература

1. Горшкова Е.Н., Воликова С.В. Социальная тревожность и перфекционизм у лиц молодого возраста с заиканием // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 1.
2. Amster B.J. & Klein E.R. Perfectionism in people who stutter: Preliminary findings using a modified cognitive-behavioral treatment approach // Behavioural and Cognitive Psychotherapy. 2008. Том 36. № 2.

-
3. Boyle M.P. Identifying correlates of self-stigma in adults who stutter: Further establishing the construct validity of the Self-Stigma of Stuttering Scale (4S) // J Fluency Disord. 2015 Mar; 43.
 4. Brocklehurst P.H., Drake E., Corley M. Perfectionism and stuttering: Findings of an online survey // J. of Fluency Disorders. 2015. № 44.
 5. Smith K.A., Iverach L., O'Brian S., Kefalianos E., Reilly S. Anxiety of children and adolescents who stutter: a review // J Fluency Disord. 2014 Jun; 40.

Представления о профессиональной перспективе у современных студентов

Пономарева Н.В.

психолог ГБУ ТЦСО «Арбат» филиал «Тверской»,
магистр факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

В настоящее время в современном обществе происходят различные изменения, множество модернизаций, с каждым годом темп социально-экономических преобразований неуклонно возрастает. Все это рождает неопределенность в различных сферах жизнедеятельности, в том числе в профессиональной сфере. Для успешной реализации себя в профессии человеку необходимо осуществить целенаправленное планирование, выстраивание своего профессионального пути. В связи с постоянными изменениями, происходящими в обществе, образ профессионального будущего становится размытым, нечетким. В результате у человека возникает нежелание выстраивать свой профессиональный путь, уклонение от построения личной, жизненной, профессиональной перспективы. Модернизация системы высшего образования, разработанные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) рассматривают проблему осознанного построения профессиональной перспективы молодыми людьми как особо важную, значимую. В связи с этим возрастаёт потребность в исследовании проблемы вторичного профессионального самоопределения, построения профессионального пути на этапе обучения в университете. Поэтому наше исследование было посвящено изучению содержания представлений о профессиональной перспективе у современных студентов (на примере студентов психологов, музыкантов, инженеров, медиков).

В 2017 году в рамках проведения научного исследования был поставлен исследовательский вопрос: какова специфика представлений о профессиональной перспективе у современных студентов, получающих психологическое, музыкальное, инженерное, медицинское образование. Исходя из цели и задач исследования, был подобран комплект диагностических методик (методика диагностики ценностных ориентаций

в карьере «Якоря карьеры» Э. Шейн; ценностный опросник Ш. Шварца; «Профессионально-личностный опросник» В.П. Петрова), а также разработана авторская методика, направленная на выявление профессиональной перспективы у студентов. Исследование по изучению представлений о профессиональной перспективе у современных студентов проводилось на базе Высших Учебных Заведений разного направления подготовки студентов: МГППУ, МГК им. П.И. Чайковского, РАМ им. Гнесиных, МГТУ им. Н.Э. Баумана, МГМСУ им. А.И. Евдокимова. В исследовании приняли участие 130 студентов ВУЗов в возрасте от 19 до 25 лет, из них: студентов-психологов – 34; студентов-музыкантов – 30; студентов-инженеров – 34; студентов-медиков – 32.

В результате исследования было обнаружено:

1. Осознаваемые составляющие представлений современных студентов о профессиональной деятельности включают получение качественного образования и его продолжение, возможности работы по специальности и реализации личностных смыслов профессиональной деятельности (альtruистических, прагматических, собственно профессиональных). Содержательные составляющие предстоящей профессиональной деятельности выступают в качестве приблизительного образа трудовых перспектив, возможных в получаемой профессии.
2. Существует специфика представлений о профессиональной перспективе у современных студентов, получающих высшее психологическое, музыкальное, инженерное, медицинское образование, выражаясь в различии ближайших целей, эмоционального компонента профессиональной перспективы, ценностных ориентаций, компонентов профессионального личностного мифа.
3. Ведущими карьерными ориентациями при планировании профессиональной перспективы для всех групп студентов выступают служение людям и стабильность работы, ценностями – доброта и самостоятельность. Профессиональная компетентность выступает в качестве ведущей карьерной ориентации только у студентов-медиков.
4. Эмоциональный компонент профессиональной перспективы у студентов имеет положительные (интерес, возможности успеха у представителей всех специальностей, гордость у студентов-медиков) и отрицательные (тревога, сомнения, неопределенность у студентов-психологов и студентов-инженеров) проявления.
5. Намерение работать после получения диплома о высшем образовании свойственно студентам-музыкантам и студентам-инженерам, а студенты-медики и студенты-психологи планируют продолжить обучение. Вероятно, это связано как со стандартами получения образования, так и с влиянием представлений о собственной компетентности в профессии с высокой социальной значимостью.

Таким образом, была выявлена связь между представлениями студента о личной профессиональной перспективе и профилем обучения в вузе, вы-

ражаяющаяся в специфике целей, эмоционального компонента, ценностных ориентаций, компонентов профессионального личностного мифа. На основании выявленных различий в представлениях о профессиональной перспективе было составлено описание обобщенных психологических профилей по каждой профессиональной области. Результаты исследования могут быть востребованы в рамках карьерного консультирования.

Типы социальной идентичности начинающего предпринимателя (по материалам зарубежных источников)

Потапов Б.В.

магистрант программы «Психология развития»

факультета «Психология образования»,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,

1-st@mail.ru

Фокина А.В.

кандидат психологических наук, доцент

факультета «Психология образования»,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,

alexandrafokina@mail.ru

Сфера предпринимательства привлекает немало людей, вступающих в период ранней зрелости. Мотивация занятости в бизнес-сфере, в том числе, в сверхпопулярных в современном мире стартапах, может рассматриваться с разных точек зрения. Один из любопытных ракурсов ее рассмотрения предлагается в работах M. Gruber и E. Fauchart [1] и их последователей [2; 3].

Gruber и Fauchart обращаются к понятию социальной идентичности предпринимателя и предлагают новую модель ее классификации, эмпирически выявленную в исследовании молодых людей, начинающих бизнес в сфере производства спортивного оборудования. Социальная идентичность, по мнению исследователей, служит наиболее существенным фактором своеобразия ключевых управлеченческих решений. Более того, именно социальная идентичность описывает вклад личности в осуществление предпринимательской деятельности [1].

В отличие от ролевой идентичности, социальная идентичность охватывает представления не только о самом себе, сколько о себе в социуме, включает в себя социальные мотивы и разные стороны взаимодействия с другими. Социальная идентичность отвечает на вопросы кто я и какова моя роль в обществе. Социальная идентичность, по мнению исследователей, представляет интерес по многим причинам. Во-первых, развитие личности возможно только во взаимодействии

с социумом. Во-вторых, она позволяет различать людей по признаку включенности в общество: на одном ее полюсе – я как нечто совершенно уникальное и сосредоточенное на себе, на другом – я как часть человечества, проявляющий заботу о других и заинтересованный в общем благе. Социальная идентичность отражает основную социальную мотивацию, цели и некоторые аспекты самооценки. Наконец, социальная идентичность прогностична в отношении решений, которые человек будет принимать. В частности, в сфере анализа предпринимательской деятельности это решения о развитии, направлениях конкуренции, совершенствовании продукта. Сходных взглядов придерживаются M. la Cruz, A.Jover, G.Gras, утверждая, что создание бизнеса – это социальная деятельность, в которой неизбежно отразится то, как предприниматель воспринимает себя по отношению к другим [2].

Gruber и Fauchart выделяют три типа социальной идентичности начинающего предпринимателя: «дарвиновская» («Darwinian»), «общинная» («communitarian») и «миссионерская» («missionary»).

«Дарвиновская» социальная идентичность начинающего предпринимателя – это традиционная ориентация на бизнес с прицелом на создании сильных и прибыльных фирм. Слабых надо захватывать, выживает сильнейший. Основная деятельность сосредоточена на обеспечении успеха фирме, выгоде и получении прибыли. Для предпринимателей с таким типом социальной идентичности характерно наличие твердых деловых принципов, опыта и умений. Они могли бы создать успешный бизнес и в другой сфере, не привязаны к проекту, завтра могут делать что-то другое. «Дарвинисты» уверены в своих предпринимательских способностях и выбирают для себя то, что пользуется спросом и обещает успех, сосредоточены на промышленных целях, цене, позиции продукта на рынке. Gruber и Fauchart говорят словами одного из предпринимателей этого типа: я не хочу быть злым, но лыжники не создадут хороший бизнес по продаже лыж, они в этом не сильны, а я силен в создании бизнеса. В бизнесе предприниматели «дарвиновского» типа ориентируются на широко известные и свойственные значительной доле клиентов потребности.

Представители «общинного» типа идентичности основывают бизнес в той области, которой увлечены сами. Им характерна эмоциональная вовлеченность в производство. Знание продукта и рынка у такого предпринимателя лучше, чем у клиента, но сам рынок, как правило, узкий. Они начинают бизнес, когда понимают, что то, что они сделали для себя, может понравиться и быть нужным и другим. Позиция таких бизнесменов иллюстрируется словами одного из участников исследования: сноуборд – это то, что создано спортсменами, а не бизнесменами. Предприниматели «общинного» типа испытывают сильную эмоциональную привязанность к продукту и позитивные эмоции от возможности внести вклад в сообщество людей, имеющих сходные увлечения. В разработке и продвижении

продукта такой предприниматель ориентируется на потребности клиентов, которые есть у него самого и которые он научился решать. Это могут быть, например, доски для серфинга, которые предприниматель ранее делал для самого себя, потом и для друзей, а теперь делает для сообщества «похожих других»: таких же увлеченных серфингом людей для решения таких же, как у него самого, технических задач в серфинге. «Общинникам» свойственно отношение к своей фирме как к социальному объекту и особое пользовательское отношение к продукту. На продукт они смотрят с клиентской точки зрения: я сам активный гонщик; я сам пробовал это на склонах; я могу поручиться, что это удобно, безопасно, что это работает. Характерной чертой такого типа идентичности служит идентификация с сообществом потребителей продукта и нацеленность на качество, которого не может добиться ни один крупный производитель. Между сообществом «похожих других» и всеми остальными есть явные отличия, и «общинник» ориентирован именно на свое сообщество.

Наконец, «миссионерский» тип социальной идентичности характеризуется установкой на создание бизнеса как платформы для продвижения социальных, экологических или политических идей. Фирма «миссионера» строится как катализатор перемен в обществе и, по сути, служит политическим объектом. Главный принцип работы «миссионера» – «то, что я делаю, может повлиять на благополучие других». Выгода второстепенна, цель труда выше. «Миссионеры» отстаивают новые социальные практики, а их продукты призваны изменить потребительское поведение людей. «Миссионер» стремится распространить свою идею через производство и сделать людей в мире больше похожими на себя. Референтная группа «миссионера» максимально широкая, это человечество в целом: «мы должны мыслить с точки зрения цивилизации. Все остальное – косметика», иная позиция в бизнесе означает видение только краткосрочного [1, с. 945]. Предприниматели такого типа стремятся действовать прозрачно, ответственно, а свою фирму сделать образцом для подражания в обществе. Их установки прослеживаются в решении трех фундаментальных вопросов производства: почему мы это делаем – и если за деньги, то это бессмысленно; как, при каких условиях мы это делаем и где мы это делаем. Если более выгодные условия производства вступают в противоречие с принципами «миссионеров», они их отвергнут, поскольку проявление ответственности по отношению к человечеству имеет более высокую иерархическую роль, чем выгода. Соответственно, в бизнесе представителей разных типов социальной идентичности осуществляется опора на разные ресурсы: «дарвинисты» опираются на эффективные методы массового производства, «общинники» – на индивидуальные методы производства и внимание каждому клиенту, «миссионеры» – на производство силами тех, кто разделяет их принципы. Gruber и Fauchart признают, что это чистые типы; есть их гибридные разновидности.

Опираясь на идеи Gruber и Fauchart, M. la Cruz, A. Jover, G. Gras показывают влияние социальной идентичности предпринимателя на эффективность его бизнеса [2]. Согласно их мнению, ограниченный рост в бизнесе не всегда связан с невозможностью расти, он может быть следствием управленческих решений, принятых при основании компании. Такие решения принимаются исходя из социальной идентичности и по-своему ограничивают бизнес, поскольку связаны с целями и амбициями предпринимателя. Среди существенных факторов, зависящих от типа социальной идентичности, la Cruz, Jover, Gras выделяют отношение предпринимателя к инновациям, признание возможностей и терпимость к некоторой степени риска. «Дарвиновский» предприниматель нацелен на создание сильного бизнеса, и система координат, в которой он принимает решение, это его конкуренты. Он использует все возможности, а риски и инновации принимает, если они обещают выгоду. «Общинный» предприниматель мотивирован самим товаром или услугой, которую он производит, его цели определяются глубокими знаниями и служением внутри своего сообщества, страстью к своей области бизнеса. Он нацелен на инновации, которые помогут ему внести вклад в развитие своего сообщества посредством разработки новых продуктов. Прибыль, продвижение на рынке, конкурентная борьба вторичны. Предприниматель-«миссионер» мотивирован желанием продвигать великое дело, идею, и его основная цель – действовать ответственно. Такой тип ориентирован на инновации и творческие решения, которые обеспечивают продвижение идеи через бизнес. Путем эмпирического исследования молодых предпринимателей la Cruz, Jover, Gras показали, что имеется связь между эффективностью бизнеса и типом социальной идентичности его основателя: «дарвиновская» и «миссионерская» идентичность коррелируют с эффективности, а «общинная» не имеет с ней существенной связи [2].

В работе Sieger P. et al. представлена шкала для оценки типа социальной идентичности предпринимателя. Вопросы методики включают в себя оценку важности прибыли, перспектив, применения проверенных методов управления, нацеленность на конкурентное преимущество, стремление играть роль в делах группы, решить социальную проблему и др. Опросник показал валидность на выборках предпринимателей их разных стран [3]. Отметим, что анализ публикаций показал, что в российской психологии пока нет исследований, выполненных с учетом предложенной типологии социальной идентичности предпринимателей. Представляется, что это перспективное направление в психологии развития, которое может внести вклад в понимание становления профессиональной позиции молодых предпринимателей.

Литература

1. *Gruber M., Fauchart E. Darwinians, Communitarians and Missionaries: The Role of Founder Identity in Entrepreneurship // The Academy of Management Journal, 2011, no. 54 (5), pp. 935–957.*

-
2. *la Cruz M., Jover A., Gras G.* Influence of the entrepreneur's social identity on business performance through effectuation // European Research on Management and Business Economics, 2018, no. 24, pp. 20–24.
 3. *Sieger P., Gruber M., Fauchart E., Zellweger T.* Measuring the social identity of entrepreneurs: Scale development and international validation// Journal of Business Venturing, Elsevier, vol. 31 (5), pp. 542–572.

Личностно-смысловые детерминанты учебной деятельности магистрантов в возрасте средней взрослости

Робустова Е.В.

кандидат исторических наук, заведующая
кафедрой социальных и общегуманитарных дисциплин,
НОЧУ ВО ВШСИ, Москва, Россия, магистрант
программы «Управление в высшем образовании»
НИУ ВО ВШЭ, robusta22@mail.ru

Барабанова В.В.

доцент кафедры педагогической психологии
факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ

В современной России, с развитием двухуровневой системы высшего образования, предполагающей дробление обучения в высшей школе на бакалавриат и магистратуру, все большее значение приобретает изучение особенностей обучения взрослой личности.

Участниками представленного исследования являются магистранты в возрасте средней взрослости, определяемом нами как промежуток онтогенетического развития личности, в который человек трудоспособного возраста, с одной стороны, уже отделяет себя от молодежи, с другой – не идентифицируется с представителями старшего поколения пенсионного и предпенсионного возраста. В социальных реалиях нашей страны этот период условно обозначается в границах 40–55 лет, характеризуя поколение «neither old, nor young» – «ни старых, ни молодых».

Несмотря на то, что образованию взрослой личности уделяется все большее внимание, на сегодняшний день недостаточно раскрыт механизм управления обучением взрослых как особого типа социального взаимодействия. До последнего времени его рассмотрение происходило главным образом в аспекте заочных форм обучения на уровне высшей школы. В отношении обучения в магистратуре, имеющего свою специфику, эта тема не подвергалась систематическому изучению, в то время как результаты исследования, предпринятого в указанном направлении, могут оказаться цennыми для руководителей организаций высшего об-

разования и структурных подразделений в них (кафедр, факультетов), иных специалистов, осуществляющих организацию и проектирование учебного процесса в магистратуре, преподавателей и слушателей магистерских программ, а также абитуриентов возрастной категории старше 40–55 лет, ориентированных на поступление в магистратуру либо уже обучающейся в магистратуре с целью профессиональной переподготовки или повышения квалификации.

Активизация образовательной деятельности взрослых людей, отличных по возрасту от традиционного контингента обучаемых, объясняется тем, что обучение в течение всей жизни (*life-long learning*) становится одной из смысложизненных установок современного человека вследствие экономических, социокультурных и демографических трансформаций, обусловливающих смену структуры занятости в условиях цифровой экономики. Этот процесс сопряжен «с необходимостью преодоления ряда негативных последствий, возможных угроз и рисков» [5, с. 21], вызванных все возрастающей скоростью инновационного развития, ощутимо влияя на каждого человека и порождая «страх перед технологиями, которые связывают с символами депersonализации» [3, с. 30].

Приоритетная задача образования взрослых в этой связи – обеспечить человека комплексом знаний и навыков, приносящих чувство уверенности в динамично развивающемся мире. «Современная система образования должна решать вопрос формирования инновационной позиции и готовности обучающегося к инновационной деятельности, как условия его будущей успешности» [2, с. 25].

Вопрос о том, в какой мере магистерские программы вузов удовлетворяют данному требованию, выносит на обсуждение ряд важных проблем, связанных с выявлением запросов как самих обучающихся, так и потребностей экономики.

Пилотажное исследование, проводившееся нами с магистрантами ФГБОУ ВО «Московский психолого-педагогический университет», НОУ ВО «Высшая школа экономики» и заключавшееся в интервьюировании и написании эссе на тему «Что меня привело в магистратуру», позволило выделить следующие личностно-смысловые детерминанты учебной деятельности взрослых учащихся.

Прежде всего, это осознание необходимости отвечать требованиям работодателя, повышать квалификацию в своей профессии и смежных областях, что актуализирует такую социальную мотивацию учения, как потребность соответствовать ожиданиям значимых других.

Вместе с этим, толчком к принятию решения о продолжении образования у отдельных магистрантов стали события жизни, заставившие пересмотреть взгляд на себя и свое место в мире, такие как развод, переезд в другой город и другие (к примеру: «Дети получают высшее образование и я хочу не отставать от них»). Кроме того, часть из респондентов

потеряли работу в результате сокращения численности персонала либо уволились вследствие служебного конфликта. Это подтверждает вывод Г. Крайга и Д. Бокума: «Хотя некоторые студенты среднего возраста возвращаются за парту в целях личного развития или для завершения брошенного ранее образования, многие из них оказываются здесь потому, что они просто вынуждены так поступить» [4, с. 678].

Кроме того, наше исследование показало, что взрослый человек обучается не только «ради решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели» [5, с. 5], но и ради интеллектуального удовольствия от самого процесса узнавания нового.

Вместе с этим, одной из личностных детерминант обучения в магистратуре лиц среднего возраста является развитая учебная мотивация, определяемая высоким познавательным интересом теоретической направленности при сформированных учебных навыках («Всегда нравилось учиться»; «Люблю учиться и это хорошо мне дается»). Тем самым, образование и познание выступают в глазах респондентов значимыми жизненными ценностью («Учиться и получать образование всегда считал жизненно важным»; «Хорошо образованный человек, стремящийся повышать свой интеллектуальный потенциал, вызывает уважение и желание следовать его примеру»).

Ответы наших респондентов характеризуют их как людей, не боящихся перемен в жизни и воспринимающих изменения как ресурс саморазвития. Помимо этого, некоторые из них писали о стремлении к новому из-за желания уйти от рутинь.

Сопутствующей мотивацией к поступлению в магистратуру оказывается также и стремление расширить круг общения, причем не только в профессиональной сфере, но и на уровне межличностного взаимодействия, приобрести новых друзей. Это тоже может быть обусловлено желанием перемен в жизни.

Обобщая, можно отметить, что взрослых магистрантов в возрасте 40–55 лет характеризует стремление и готовность учиться, повышать свой профессиональный и образовательный уровень, расширять социальные контакты, что, на наш взгляд, способствует улучшению качества их жизни и субъективного благополучия.

Полученные результаты позволили сформировать задачи дальнейшего исследования, направленного на углубленное изучение личностно-смысовых характеристик детерминации учебной деятельности, таких как ценность образования и мотивация учения в возрасте средней взрослоти, а также определенных волевых качеств личности, влияющих на эффективность обучения и поддержание желания учиться. Настоящие психолого-педагогические исследования могут явиться базой, на которой возможно дальнейшее продуктивное изучение особенностей учебной деятельности взрослых студентов во взгляде на специфику управления об-

учением отмеченной категории слушателей магистерских программ, поскольку организация управления обучением требует в этом случае знания и учета психологических и экзистенциальных аспектов жизнедеятельности взрослой личности и обуславливает проведение соответствующих исследований междисциплинарного характера на стыке менеджмента как науки об управлении и андрологии – науки об обучении взрослых, а также акмеологии как науки о возрастных изменениях личности.

Литература

1. Быкова Е.А. Психологические основания инновационной деятельности обучающихся. Шадринск, 2018.
2. Воронцова О.Г., Крюкова Т.Л. Когнитивно-поведенческие показатели субъективного возраста средней взрослости: личностная готовность к переменам // Вестник Омского университета. Сер. Психология. 2018. № 4. С. 24–30.
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб., 2012.
4. Хмара С.А., Хмара А.А. Образование взрослых в современных условиях. Хабаровск, 2019.
5. Цифровизация современного общества: факторы трансформации, проблемы, перспективы / Под ред. Л.И. Малевкиной. Орел, 2019.

Тактильная сфера при нормальном старении и при болезни Альцгеймера

Рошина И.Ф.

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник
ФГБНУ «Научный центр психического здоровья»,
профессор кафедры нейро- и патопсихологии развития
факультета клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ifroshchina@mail.ru

Корсакова Н.К.

кандидат психологических наук, доцент факультета
психологии МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия

Орлецкая Ю.В.

аспирант, ФГБНУ «Научный центр психического
здравья», Москва, Россия, juli@orletskaya.pro

Проблемы исследования возможностей человека в позднем возрасте в последние годы становятся все более актуальными. Это относится ко всему комплексу наук о человеке, в том числе и к психологии. В связи с выраженной тенденцией в настоящее время увеличения продолжительности жизни и постепенным «постарением» населения можно ожидать, что значимость этих проблем в ближайшие годы только возрастет. Указанная тенденция характеризуется и ростом количества

больных со свойственными позднему онтогенезу заболеваниями, к которым относятся, в том числе, миестико-интеллектуальное снижение (например, синдром мягкого когнитивного снижения, MCI), депрессивные расстройства, деменции позднего возраста (в том числе болезнь Альцгеймера, БА). В связи с этим, особую значимость приобретает сравнительная клинико-психологическая диагностика когнитивной и личностно-смысловой сферы здоровых пожилых людей и больных, для определения структуры когнитивных особенностей в норме и нарастающих симптомов расстройств когнитивных функций при нервно-психических заболеваниях, для оценки эффективности лечения, а также для разработки коррекционных и реабилитационных программ. Решение этих задач предполагает выявление наиболее сохранных компонентов в структуре психической деятельности стареющего человека [5].

В поиске наиболее сохранных компонентов психики пожилых людей выросло внимание к тактильной сфере. Известно, что тактильная модальность играет важную роль в деятельности человека [5]. Она формируется в раннем онтогенезе и имеет системообразующее значение в становлении и развитии психики, меньше подвержена возрастным изменениям в отличие от других. При старении тактильный анализатор может выполнять компенсаторную функцию по отношению к ослабевающим [1, 3, 5]. Исследования показывают эффективность обращения к тактильной функции в работе с больными с когнитивным снижением, что проявляется у пациентов положительной динамикой в эмоциональной и когнитивной сферах, снижением у них уровня тревоги, улучшением внимания в звене невербальных реакций, улучшением зрительной и слухоречевой памяти и повышением беглости речи при болезни Альцгеймера [2, 4].

В настоящем исследовании рассматривается структура тактильной сферы при деменции (начальная стадия болезни Альцгеймера) и нормальном физиологическом старении. В работе применяется модель тактильной сферы, предложенная Пархоменко Д.В. и Корсаковой Н.К. [1]. В разработанной авторами блок-схеме для детального дифференцированного подхода к анализу тактильной сферы отражено ее поуровневое строение, внутри- и межмодальные связи. В указанной блок-схеме выделены основные составляющие тактильной модальности: сенсорная, перцептивная и семантическая, а также рассмотрены высшие психические функции, находящиеся в наиболее тесном взаимодействии с тактильной модальностью. Предполагается, что проведенное исследование позволит предоставить дополнительные данные нейропсихологического и психологического характера для типологической дифференциации тактильной сферы в когнитивной деятельности, выявить ее наиболее сохранные компоненты при патологическом и нормальном старении, которые можно будет использовать в качестве ресурсов для коррекционных и реабилитационных программ.

Цель работы – изучение особенностей тактильной сферы при нормальном и патологическом старении (при мягкой стадии болезни Альцгеймера) на основе представлений о трех уровнях организации тактильной модальности: сенсорного, перцептивного и семантического.

Материалы и методы. Обследованы 10 пациентов с начальной стадией болезни Альцгеймера, обследованных в клинике ФГБНУ НЦПЗ, и 14 здоровых пожилых участников исследования в возрасте от 58 до 83 лет (средний возраст – 69,3 г.). Методический комплекс включал: 1. Комплексное нейропсихологическое обследование по методу синдромного анализа А.Р. Лурия с количественной оценкой состояния высших психических функций, 2. Комплексное исследование тактильной сферы (Пархоменко Д.В. и Корсаковой Н.К., 2011), включавшее 12 субтестов, оценивающих сенсорный, перцептивный и семантический уровни тактильной сферы, 3. Монреальскую шкалу когнитивной оценки (MoCA).

Результаты. Предварительные результаты показывают, что тактильная сфера при патологическом старении (начальная стадия болезни Альцгеймера) остается относительно сохрannой и может быть использована в качестве ресурса для реабилитационной работы. При начальных формах болезни Альцгеймера отмечается отчетливая диссоциация между относительно сохранными перцептивным и семантическим уровнями при значительном нарушении решения тактильных задач на сенсорном уровне. При нормальном старении наблюдается перестройка иерархии уровней организации тактильной сферы: снижаются возможности сенсорного уровня, при этом остается достаточно сохранным семантический уровень.

Резюме. Выявленные наиболее сохранные компоненты тактильной сферы при нормальном и патологическом старении могут быть использованы для психологического сопровождения в позднем возрасте, в разработке как индивидуальных, так и групповых когнитивных тренингов, а также для комплексных программ реабилитации больных с нейродегенеративными заболеваниями, характерными для позднего возраста.

Литература

1. Пархоменко Д.В. Комплексное исследование тактильной сферы. Методическое пособие. М., Акрополь, 2011.
2. Norman J.F. et al. Aging and the haptic perception of 3D surface shape // Atten Percept Psychophys. 2011 Apr;73(3):908–18.
3. Newell F.N. et al. Visual, haptic and crossmodal recognition of scenes // Exp Brain Res. 2005 Feb;161(2):233–42.
4. Ballesteros Soledad et al. Intact haptic priming in normal aging and Alzheimer's disease: evidence for dissociable memory systems // Neuropsychologia. 2004; 42(8): 1063–70.
5. Корсакова Н.К., Абдуллина Е.Г. Диагностика тактильной сферы при нормальном и патологическом старении Материалы научно-практической конференции с международным участием, 29–30 ноября 2016 года. «Диагностика в медицинской (клинической) психологии: традиции и перспективы (к 105-летию С.Я. Рубинштейн)». С. 204.

Когнитивные дефициты в позднем онтогенезе: основания для программ профилактики и коррекции

Роцина И.Ф.

*кандидат психологических наук, ведущий научный
сотрудник ФГБНУ НЦПЗ, профессор факультета
«Клиническая и специальная психология», ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, ifroshchina@mail.ru*

Шведовская А.А.

*кандидат психологических наук, доцент факультета
«Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, anna.shvedovskaya@mgppru.ru*

В последние десятилетия в медицине, биологии и психологии возрос интерес к исследованию клинико-психологических проблем людей пожилого и старческого возраста. Это во многом обусловлено глобальными процессами изменения демографической ситуации, характеризующиеся опережающим ростом численности людей пожилого и старческого возраста. Возрастание числа лиц позднего возраста ставит перед обществом и наукой множество проблем, связанных с психологическими особенностями людей на позднем этапе жизни. В рамках этих тенденций в последнее время возрастает интерес к проблемам изменений психической деятельности при нормальном (физиологическом) и патологическом старении, увеличивается число публикаций по проблемам старения, возникают новые научные направления, вводятся новые научные понятия и термины («нейрогеронтопсихология», «возрастные симптомы», «нейрокогнитивный дефицит» и др.).

Современное состояние взглядов на психическое старение характеризуется отказом от понимания его исключительно как времени «утрат и потерь». На смену приходят представления о сложности, противоречивости и нелинейности изменений, происходящих в системах жизнедеятельности, в том числе и в психике. В этом контексте речь идет не столько о нарушениях в психическом функционировании, а об особенностях психики в позднем возрасте. Причиной возникновения возрастных симптомы, например, в виде когнитивных ограничений, являются естественные изменения в работе нервной системы от периферии до головного мозга. В наиболее общем виде эти изменения характеризуются в целом уменьшением массы мозга. По мере старения постепенно происходит гибель нейронов, демиелинизация проводящих путей, сглаживание борозд и извилин, расширение субарахноидальных пространств и мозговых желудочков. Имеются данные о снижении числа нейронов в некоторых зонах мозга к 90-летнему возрасту на 45 %. В результате наступают ограничения в ряде психических процессов и их составляю-

щих, обеспечивающих сохранение динамического равновесия (гомеостаза) между человеком и внешней средой, между прежними представлениями о себе и иными собственными возможностями [1].

Наряду с возрастными симптомами ограничений имеются компенсаторные позитивные феномены регуляции психической активности в изменившихся условиях жизнедеятельности. В пользу такого заключения свидетельствует, например, адаптационно-регуляторная концепция Фролькиса В.В., согласно которой естественные компенсаторные механизмы имеются во всех системах жизнедеятельности [2]. На этом основании возрастные ограничения многими исследователями рассматриваются как особенные проявления, доступные преодолению и коррекции.

Важным параметром нормального старения является его индивидуальность. Роль предшествующего старению физиологического и психического развития также 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, оснащенность стратегиями регуляции поведения, особенности когнитивных стилей.

Особое внимание уделяется проблеме индивидуальных различий в позднем онтогенезе, когнитивным стилям психической деятельности, сложившиеся на предыдущих этапах онтогенеза и влияющие на успешность адаптации к позднему возрасту. 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 [1].

В отечественной нейрогеронтологии описана типология нормального физиологического старения с выделением наиболее слабого и сензитивного к нагрузке в клинико-психологическом эксперименте нейропсихологического фактора, связанного с функциями первого, второго и третьего функциональных блоков мозга (А.Р. Лuria). Это позволяет строить программы когнитивных тренингов, специфических для индивидуальных вариантов изменений психики при старении.

Современное комплексное клинико-психологическое сопровождение лиц позднего возраста с начальными формами когнитивного снижения включает не только медикаментозную терапию, но также обязательную работу клинических психологов и нейропсихологов, осуществляющих с ними различные по структуре варианты регулярной тренировки когнитивных функций. Кроме того, большое внимание в современных системах образования уделяется обучению на протяжении всей жизни

(life-long learning), с которым связано также понятие личностного благополучия в различных возрастах [3] и поиску методологии и технологий обучения в поздних возрастах.

Разработка эффективных форм помощи и превентивной терапии может строиться на понимании развития, как процесса, продолжающегося на протяжении всей жизни, и опоре на возрастные задачи пожилого возраста – обретение интеграции личности и мудрости. Одной из возрастных задач пожилого возраста является обретение интеграции личности (Э. Эрикссон) и мудрости (П. Балтес). По словам П. Балтеса, мудрость является экспертной системой знания фундаментальной практики жизни. Таким образом, рефлексия индивидуального прошлого опыта может стать возрастноадекватным средством профилактики когнитивного дефицита и когнитивных снижений у лиц пожилого и старческого возраста. Эмпирические исследования мудрости как особого личностного и когнитивного феномена показывают, что проявления мудрости не коррелируют с IQ, и, следовательно, мало подвержены влиянию когнитивных дефицитов. Берлинская парадигма мудрости (Berlin Wisdom Paradigm) [4] выделяет такие аспекты мудрости как принятие неопределенности и разнообразия ценностей, необходимые для активной адаптации пожилых людей в меняющемся мире, а также осмысление повседневного опыта, приобретаемого в разных контекстах на протяжении всей жизни (lifespan contextualism) [5].

В настоящее время существует ряд клинико-психологических программ коррекционной работы с людьми в позднем возрасте с фокусом на комплексную реабилитационную работу с лицами с когнитивными проблемами в рамках синдрома мягкого когнитивного снижения (Mild cognitive impairment) и мягкой деменции. В качестве примера таких программ можно назвать практику работы «Клиники памяти» (Россия) и программу когнитивной стимуляции «Cognitive Stimulation Therapy» (Великобритания) [6].

Литература

1. Корсакова Н.К., Роцина И.Ф. Концепция А.Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга и нейропсихологический синдром нормального старения. Методологические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии. Научное издание. Коллективная монография под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Роциной. – М.: ООО «Сам Полиграфист», 2018. с. 203–211.
2. Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни. – Наука. Ленингр. отд-ние, 1988. С. 289.
3. 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: 13.10.2019).

4. *Baltes P.B., Smith J.* Lifespan psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-constructivism //Research in human development. 2004. Т. 1. № . 3. pp. 123–144.
5. *Kunzmann U., Baltes P.B.* The Psychology of Wisdom: Theoretical and Empirical Challenges. 2005.
6. *Spector A., Orrell M., Woods B.* Cognitive Stimulation Therapy (CST): effects on different areas of cognitive function for people with dementia // International journal of geriatric psychiatry. 2010. Т. 25. № . 12. pp. 1253–1258.

Психолого-акмеологическое развитие личности будущего психолога

Рудакова О.А.

старший преподаватель кафедры психологии
ГПА (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,
Ялта, Россия, grin-lief@mail.ru

На сегодняшний день те изменения, которые претерпевает российское общество в социально-экономическом и культурно-политическом пространстве, откладывают свой отпечаток на психологические процессы во всех социальных группах, и особое отражение данных процессов мы можем наблюдать среди студенческой молодежи. Поведенческие паттерны обучающихся в высших учебных заведениях обусловлены общественным положением (статусом), а также характерными качествами, психосоциальными свойствами, отличительными по отношению к данной социогруппе, а это: подвижность психики, IQ-мобильность, преобладание эмотивности над рационализмом и т.д.

Психолого-акмеологический потенциал личности будущих психологов так же, как и самооценка, проявляется в условиях деятельности. Структуру самооценки можно представить в виде самооценки потенциала личности, другими словами это – осуществление деятельности с целью добиться успеха или «акме», что определяется стратегией реалистичности поставленной цели и задач самого процесса деятельности. Так, в зависимости от способа достижения цели и реализации поставленных задач в последствии приводит к формированию оценки результата или асимиляции достигнутого.

Психологический компонент в структуре акмеологического развития личности будущих психологов, такой как самопонимание, описывается на фигуру «утверждения себя», а именно – понимания своего личностного жизненного смысла, это так называемая акмеологическая позиция – совокупность доминантных ценностно-смысловых позиций. Согласно Пузько В.И., самопонимание, выражается в контексте творческого потенциала личности будущих психологов и проявляется в

формировании личностных смыслов, что отражается в виде результата напряженного усилия, т.е. существует в производной защите от скрытой манипуляции социо-культурного кризиса. Целью самопонимания является, по мнению ученого, отождествление собственного личностного смысла с языком традиций и устоев, предрассудков и установок в качестве базовых форм культурно-исторического опыта, проявляется это в поведенческих паттернах, во внутреннем диалоге применительно опыта «другого» к себе [4]. В связи с этим, целью самопонимания является присвоение смысла «Я» во внутренней динамики, а также и осознанность окружающей действительности за пределами самого себя, другими словами – феноменального поля.

Самопонимание в акмеологической парадигме, по мнению Хабермана Ю., выражается в процессе развития способности личности создавать «индивидуальный жизненный проект» [5], т.е. составлять и реализовывать своей жизненный путь. Согласно Михайлову В.П. и Снегиреву Т.В. самопонимание это – определение себя в сфере профессиональных и личностных особенностей, что позволит обучающемуся в высшей школе перейти к смене внутренней позиции, выработать свою идентичность [3].

В связи с тем, что самопонимание включает в себя категорию смысла, который рассматривается в контексте объективизации личности и культуры, посредством чего формирует в личности будущих психологов, такие компоненты, как: ценностно-нормативные, познавательные и категориальные. Индивидуальн-личностный смысл самопонимания возможен благодаря активной деятельности человеческого сознания. Данные личностные компоненты самопонимания обусловлены культуральной особенностью, вырабатываются и открываются в результате индивидуального поиска, как результат внутренней работы и индивидуально-личностной активности будущих психологов.

Акмеологическое развитие личности будущих психологов не может осуществляться без такой функции самопонимания, как рефлексивная мыследеятельность. Андреев В.И. [1] показывает взаимосвязь между функцией самопонимания и функцией «акме», которая аналогизирует с работами Борисовой Е.В. [3], таким образом, можно говорить о том, что «универсальная способность личности к поиску, раскрытию и определянию своих сущностных сил и является самопониманием». Так, акмеологическое развитие выступает в форме устойчивой направленности личности будущих психологов на демонстрацию своих творческих сил, своих потенциальных возможностей в контексте собственного «акме». Так же, самопонимание личности индивида тесно связана с его самоутверждением, что впоследствии приводит к самореализации собственного «акме» потенциала.

Борытко Н.М. и Мацкайлова О.А., [2] в контексте акмеологической позиции развития личности будущих психологов в высшей школе,

определяют функцию самоутверждения, что имеет причиноследственные связи со стратегией конструктивного самоутверждения. Это позволяет рассматривать самоутверждение как о достижении субъективной удовлетворенности результатом и процессом самореализации, т.е. реализацией «акме». Таким образом, обучающийся в процессе реализации своих личностно-профессиональных способностей стремится достигнуть высокого уровня социальной оценки и быть конкурентоспособным в контексте самореализации, по определенным им субъективным стандартам. Функция самоутверждения в системе развития личности будущих психологов обуславливается ведущей потребностью в самоуважении, самоутверждении в глазах социума и в своих собственных и приобретению индивидом определенных свойств, имеющих ценность для личностно-профессионального развития в целом. В связи с тем, что потребность в самоутверждении придает образовательной деятельности обучающимся в высшей школе осознанность, это позволяет формировать самоцельный характер личности будущего специалиста.

Согласно мнению Асмолова А.Г. и Петровского А.В., самоутверждение проявляет себя в качестве важнейшего компонента мотивационно-волевой регуляции личности обучающегося, так при появлении проблемных и затруднительных ситуаций на пути самореализации обучающийся не прибегает к конформности, а напротив проявляет стремление преодолеть затруднения. Таким образом, функция самоутверждения активизирует всю систему внутренних личностных смыслов и развитие ее будет иметь отражения в психолого-акмеологической позиции, которая предполагает: индивидуальный уровень социально-активной деятельности, актуализацию собственного внутриличностного потенциала; эмоционально-волевую регуляцию поведения будущего психолога и рефлексию.

Психолого-акмеологическая позиция в процессе развития личности будущих психологов реализующая функцию самоутверждения развивает и укрепляет ответственность личности. Данная функция определяет характер взаимодействия обучающегося со внешним миром в процессе жизнедеятельности и позволяет осознанно подойти к освоению будущей профессии. Функция самоутверждения приводит к успешному саморазвитию личности, так как данная обеспечивает реализацию всей системы акмеологического развития личности в высших учебных заведениях, а это: личностный, профессиональный и социальный рост будущего психолога [1].

В психологической литературе, существует достаточное количество исследований, которое рассматривают саморазвитие как движущую силу личностного роста при достижении «акме». Остановка же в саморазвитии, приводит к дезадаптации при изменениях окружающего социально-политического, культурного пространства страны. Также следует указать, что данная остановка провоцирует в личности неспособность получать и эффективно использовать новое, адекватно решать

проблемные вопросы ограничиваясь субъектным становлением собственного «акме». Акмеологическое развитие личности воплощается в функции саморазвития через проявление следующих характеристик субъекта: обучающийся проявляет ответственность за собственные действия и за свое дальнейшее развитие; обучающийся достигает успех в тех видах деятельности, которые являются для него сферой самовыражения; обучающийся получает удовлетворение от процесса постановки и последующего решения новых задач, в том числе и в той или иной деятельности; обучающийся стремится получить новый жизненный опыт.

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография [Текст] / В.И. Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2015. 288 с.
2. *Борытко Н.М.* Становление субъектной позиции учащегося в гуманистическом пространстве урока: Монография [Текст] / Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова/ Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. 132 с.
3. *Пешкова Н.А.* Основы профессионально-личностного саморазвития педагога. Учебно-методическое пособие. [Текст] / Н.А. Пешкова. Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2012.
4. *Пузько В.И.* Самопонимание и кризис личности: монография [Текст]/ В.И. Пузько. Мор. гос. ун-т им. Г.И. Невельского. Владивосток : МГУ, 2003. 322 с.
5. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие: пер. с нем. [Текст] / Ю. Хабермас. СПб.: Наука, 2001. 382 с. in the work of the modern Russian psychologist // Modern Science [Text]: scientific publication journal. № 03 (March) / scientific information publishing center «Strategic Studies Institute»; Editor-in-chief A.N. Zotin. Moscow, 2017. P. 166–169.

Факторы родительского стресса матерей: по материалам зарубежных исследований

Савенышева С.С.

кандидат психологических наук, доцент, доцент
кафедры психологии развития и дифференциальной
психологии, ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург,
Россия, s.savensheva@spbu.ru

В последнее десятилетие проблема родительского стресса и родительского выгорания становится все более распространенной проблемой у матерей, особенно в ранние периоды развития ребенка. Однако, исследований родительского стресса в России встречается крайне мало, тогда как за рубежом данная тема активно изучается уже несколько де-

сятилетий. В связи с этим, мы решили проанализировать результаты исследований, посвященных изучению факторов родительского стресса.

В зарубежных исследованиях первоначально родительский стресс преимущественно изучался в семьях с детьми, имеющих проблемы в развитии (заболевания, отклонения в психическом развитии и т.д.). Однако, в последнее время исследователи начали обращать внимание на распространенность родительского стресса и в обычной семье. Так, К. Дитер-Деккард писал, что родительский стресс свойственен всем родителям независимо от их собственных качеств и характеристик их детей, их социально-экономических условий и системы поддержки; все родители испытывают родительский стресс в той или иной степени со своими индивидуальными отличиями в нем [3].

Р. Абидин определяет родительский стресс как негативную реакцию в отношении себя и/или ребенка возникающую при оценке уровня загруженности родительской ролью [1, с. 410]. Также родительский стресс, по аналогии с определением понятия стресса, рассматривается им как отсутствие баланса между восприятием требований родительства и восприятием существующих у взрослого ресурсов для решения задач родительства [2]. В дальнейшем большая часть авторов при изучении родительского стресса придерживалась определения данного феномена как чувств, возникающих, когда изменения и требования, связанные с родительской ролью, превышают существующие ресурсы для совладания с ними.

Мы проанализировали наиболее часто упоминаемые, как в отечественной, так и зарубежной литературе, причины и факторы возникновения родительского стресса, и их, на наш взгляд, можно условно разделить на следующие 4 группы:

1. культуральные причины, связанные, с одной стороны, с изменением отношения к ребенку у родителей в последние десятилетия: большую детоцентричность семьи, эмоциональную вовлеченность в родительство, стремление родителей к опеке и т.д.; с другой стороны, с конкуренцией существующих ценностей родительства и ценностей профессиональной и личностной самореализации, досуговой и других ценностей у современных матерей, желанием совмещать различные роли. Все это усиливает нагрузку на женщину, или при невозможности реализовать их, возникает ощущение «ограниченности» себя в роли матери.
2. причины родительского стресса, связанные с содержанием родительской роли и адаптацией к ней. Например, различные психофизиологические (нарушения сна, недостаток отдыха и др.) и психологические «нагрузки» материнства (переживание за здоровье и развитие ребенка, ощущение некомпетентности из-за отсутствия опыта и многообразия рекомендаций, однообразие выполняемой деятельности, ограничение контактов /сужение круга общения, снижение

- количество общения с партнером, ограничения досуга), стремление быть идеальной матерью, и многие другие.
3. причины родительского стресса, связанные с индивидуальными особенностями родителя (тревожность; низкая самооценка; неконструктивные копинг-стратегии; недостаточность ресурсов детства и др.).
 4. факторы (внешние условия) родительского стресса: а) заболевания ребенка; б) количество детей; в) возраст ребенка; г) темперамент ребенка; д) проблема внешнего ресурса: отсутствие поддержки со стороны близких или негативные отношения с близкими, профессиональные стрессоры; е) проблема внутреннего ресурса: сильные жизненные стрессы (развод, смерть близкого, потеря работы и т.д.), большое количество мелких стрессоров, (финансовые проблемы, состояние здоровья, и др.).

Современные зарубежные исследования родительского стресса большей частью сосредоточены не на причинах, а на внешних факторах и индивидуальных особенностях родителя и ребенка.

Проведенный нами анализ позволил выделить следующие три группы факторов родительского стресса, которые были изучены экспериментально: 1) характеристики ребенка (проблемы со здоровьем, отклонения в развитии, сложный темперамент, проблемы поведения, пол и возраст ребенка); 2) характеристики родителя (личностные особенности, здоровье, социально-демографические характеристики (возраст, семейное положение, количество детей, образование, финансовое положение, профессиональная занятость)); 3) поддержка со стороны близких (отношения с супругом, с родителями, социальная поддержка в целом).

Анализ характеристик ребенка, которые могут быть связаны с родительским стрессом матерей детей раннего и дошкольного возраста показал, что родительский стресс связан с темпераментом ребенком, характеристиками его здоровья и возрастом. Среди темпераментных характеристик родительский стресс наиболее тесно связан с такой характеристикой как негативная эмоциональность. Более высокий уровень родительского стресса обнаружен у матерей детей с различными хроническими заболеваниями, и кроме того у матерей недоношенных детей родительский стресс часто не снижается с возрастом и улучшением здоровья ребенка без профессиональной поддержки. Зависимость родительского стресса матерей от возраста ребенка не линейна – он повышается в раннем возрасте, а после 4-х лет снижается.

Исследование взаимосвязей характеристик матери и ее родительского стресса показало, что он связан с личностными особенностями, копинг-стратегиями и социально-демографическими характеристиками. Среди личностных особенностей наиболее тесные связи обнаружены с нейротизмом матери и ее оценкой самоэффективности. Такие проблемы психического здоровья матерей как депрессия и психопатология

также тесно коррелируют с РС. Более низкий уровень РС наблюдается у матерей с более выраженной копинг-стратегией планирования решения проблемы и положительной переоценки, и менее выраженным избеганием проблем и сосредоточением на эмоциях. Среди социально-биографических характеристик наиболее сильное влияние на родительский стресс матерей обнаружено у семейного, образовательного статуса и финансового положения: более высокий уровень родительского стресса наблюдается у матерей-одиночек, с более низким образовательным статусом, и в худшем финансовом положении. Сравнение работающих и неработающих матерей показало, что у неработающих матерей уровень родительского стресса чаще выше, чем у работающих.

Изучение роли семейных факторов и общей социальной поддержки показало, что они могут выступать мощным ресурсом для совладания с родительским стрессом. Тогда как опыт пренебрежительного и жестокого обращения в детстве, низкий уровень доверия браком и низкий уровень социальной поддержки (друзья, родственники, профессиональная помощь) способствуют усилению родительского стресса матерей детей раннего возраста.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19–013–00594 «Особенности и факторы родительского стресса у матерей детей раннего и дошкольного возраста».

Литература

1. Abidin R.R. The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1992, vol. 21, no. 4, pp. 407–412.
2. Abidin R.R. The parenting Stress Index. 3rd edition. *Psychological Assessment Resource*. Odessa, FL., 1995.
3. Deater-Deckard K. Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 1998, vol. 5, no. 3, pp. 314–332.

Взаимосвязь доверия и особенностей эмоционального общения в молодой семье

Садовникова Т.Ю.

кандидат психологических наук, доцент
кафедры возрастной психологии, ФГОУ ВПО
МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
tatsadov@yandex.ru

Датикиашвили Н.Д.
психолог, Москва, Россия

Работа посвящена исследованию доверия в молодой семье, а также изучению связи доверия в отношениях супругов в молодой семье с эмоциональным общением супругов.

Доверие как социальный феномен исследуется в различных сферах общественной жизни: в политике, организации, медицине, экономике, межличностных отношениях, семье и т.д. Интерес к проблематике доверия порождается общественно-психологическим феноменом современного мира – «дефицит доверия» [2; 5].

Семья в современном российском обществе претерпевает ряд значительных изменений (А.Я. Варга, Г.Л. Будинайте, О.А. Карабанова, С.К. Нартова-Бочавер, Л.Б. Шнейдер). Как отмечают С.В. Захаров (2005), Т.А. Гурко (2015), Ж.В. Чернова (2013), в институте семьи происходит ряд серьезных метаморфоз, семейные отношения приобретают новую форму, находясь все еще в динамическом изменении, как результат демографической модернизации. Таким образом, изучение основ функционирования современных семей является актуальной проблемой для общества. Особенности трансформирующейся семейной системы целесообразно изучать на примере молодой семьи, поскольку именно на этом этапе жизненного цикла, как показано в работах Е.В. Антонюк (1992), Н.Х. Сафиной (2004), D. Olson (2001), семья является наиболее подвижным и чувствительным к переменам в обществе социальным институтом.

Доверие в молодой семье играет значительную роль в формировании близких отношений между супругами. В обыденной жизни принято считать, отмечает М. Аргайл (2005), что доверие к партнеру – это залог счастливых отношений. Многие исследователи, подчеркивает Л. Берг-Кросс (2004), считают, что доверие к партнеру порождает чувство «связи» с ним и близости, что, в свою очередь, является основой стабильности пары. Одной из важнейших функций в современной семье является психотерапевтическая функция (О.А. Карабанова, Э.Г. Эйдемиллер), которая включает в себя эмоциональное принятие и поддержку супругов. Практика работы психотерапевтов и данные эмпирических исследований свидетельствуют о том, что эффективное, конгруэнтное общение характеризуются искренностью, доверительностью и это, как правило, соотносится с благополучием семьи, хорошим психологическим климатом семьи. Напротив, те семьи, в которых существует запрет на выражение эмоций, ограничение в предъявлении своих переживаний, характеризуются дисфункциональностью (Э.Г. Эйдемиллер, А.Я. Варга, А.Б. Холмогорова).

Цель исследования – изучение феномена доверия (системы доверительных отношений: доверие к себе, к миру, к другим людям) молодых супружеских пар в семье.

Мы предположили, что: 1) Существует связь системы доверительных отношений супружеских пар в молодой семье с особенностями семейных эмоциональных коммуникаций: семейные эмоциональные коммуникации для супружеских пар из молодых семей с разным типом доверительных отношений различаются; 2) Более высокий уровень доверия прослеживается

ваются у тех молодых пар, у которых семейные эмоциональные коммуникации супружеских более конкордантны, т.е. более согласованы в паре; 3) Существует связь между семейными эмоциональными коммуникациями молодой семьи и семейными эмоциональными коммуникациями родительской семьи (гипотеза о межпоколенной трансляции семейных эмоциональных коммуникаций) [1].

Выборка составила 72 человека (36 супружеских пар), возраст респондентов варьируется от 21 до 41 года. Из них 34 человека (17 супружеских пар) имеют детей, 4 человека (две семьи) находятся на этапе ожидания ребенка. Стаж брака варьируется от 0 до 5 лет.

Методы исследования: 1). Анкета для выявления социально-демографических данных респондентов; 2) Методика изучения доверия/недоверия личности к себе, другим, миру А.Б. Куприченко [2]; 3) Методика изучения доверия/недоверия личности к другим людям А.Б. Куприченко [2]; 4) Опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» А.Б. Холмогоровой, С.В. Воликовой, М.Г. Сороковой [3]; 5) Опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» А.Б. Холмогоровой, С.В. Воликовой, М.Г. Сороковой [3] в модификации Н.Д. Датикашвили, Т.Ю. Садовниковой (2018) [1] для оценки особенностей общения в родительских семьях молодых супружеских.

Мы провели исследование системы доверительных отношений молодых супружеских (36 супружеских пар) и особенностей семейных эмоциональных коммуникаций молодых супружеских. Была изучена система доверительных отношений молодых супружеских как на уровне индивидов, так и на уровне характеристик пар (нуклеарных семей). Ниже представлены **наиболее значимые результаты исследования**.

1. В целом выявлена благополучная картина системы доверительных отношений в выборке молодых супружеских: 94,45 % испытуемых отнесены нами к условно благополучной группе по критерию доверия и 5,56 % – к условно «дефицитарной» группе. Наиболее выраженным компонентом доверия в «широком» смысле (базовое доверие) для всех групп супружеских является компонент «доверие к себе», по сравнению с компонентами «доверие к миру» и «доверие к другим». Выявлена дифференцированная система базовых доверительных отношений респондентов (молодых супружеских). Центральный компонент системы базовых доверительных отношений молодых супружеских – «доверие к себе» – значимо связан с системой межличностных доверительных отношений супружеских.
2. Выявлены три группы молодых супружеских, значимо отличающиеся особенностями системы доверительных отношений: «разочарованные», «критичные/осторожные», «сверхдоверяющие». Самая многочисленная группа – «критичные/осторожные» молодые супружеские – 40 человек (55,56 % выборки), где молодые супружеские характеризуются

относительно высоким уровнем доверия к себе и супругу и низким уровнем доверия к другим и миру. Группа «сверхдоверяющие» молодых супружеских пар – 28 человек (38,89 % выборки) характеризуется высоким уровнем доверия как в личных отношениях, так и во взаимодействии с миром. Группа «разочарованные» молодых супружеских пар – 4 человека (5,56 % выборки) характеризуется относительно низким уровнем доверия к себе, низким уровнем доверия супругу, но относительно высоким уровнем доверия к другим и миру.

3. Выявлены семейные эмоциональные коммуникации молодых супружеских пар для трех групп по характеру доверительных отношений («разочарованные», «критичные/осторожные», «сверхдоверяющие»). Показано, что группа «разочарованные», где показатели системы доверительных отношений характеризуются низким уровнем, имеет самые высокие показатели по шкалам СЭК, по сравнению с другими группами, что говорит о том, что данная группа является наиболее дисфункциональной. Самые низкие показатели по шкалам СЭК были получены для группы «сверхдоверяющие», что свидетельствует о том, что данная группа является наименее дисфункциональной. Мы считаем, что группа «осторожные/критичные» является самой нормативной группой, в которой присутствует средний уровень СЭК, по сравнению с другими группами.
4. Выделено две группы семей по критерию соответствия уровня СЭК молодых супружеских пар друг другу: группа высокого и низкого соответствия СЭК. Большинство молодых пар (19 пар из 36 (52,7 %)) попали в группу соответствия по СЭК. Остальные молодые пары (17 пар из 36 (47,2 %)) попали в различные группы СЭК. Оценив уровень доверия в выделенных группах, мы выявили, что наиболее высокие показатели отмечаются у тех молодых пар, которые попали в одинаковую группу по уровню СЭК. Средние показатели выявлены у молодых пар, попавших в группу низкого соответствия.
5. Проведен корреляционный анализ семейных эмоциональных коммуникаций родительской семьи и семейных эмоциональных коммуникаций молодой семьи. Выявлена корреляционная связь между несколькими показателями СЭК.
Можно сделать вывод о том, что следующие гипотезы:
 - a. Существует связь системы доверительных отношений супружеских пар в молодой семье с особенностями семейных эмоциональных коммуникаций: семейные эмоциональные коммуникации для супружеских пар из молодых семей с разным типом доверительных отношений различаются – **подтвердилась**;
 - b. Более высокий уровень доверия прослеживается у тех молодых пар, у которых семейные эмоциональные коммуникации супружеских пар более конкордантны, т.е. более согласованы в паре – **подтвердилась**;

- с. Существует связь между семейными эмоциональными коммуникациями молодой семьи и семейными эмоциональными коммуникациями родительской семьи – **подтвердилась**.

Таким образом, все три гипотезы нашли подтверждение по данным нашего исследования.

Литература

1. Датикашвили Н.Д. Взаимосвязь доверия и особенностей эмоционального общения в молодой семье // Дипломная работа. МГУ имени М.В. Ломоносова, 2018. 73 с.
2. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. / А.Б. Купрейченко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 564 с.
3. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 264 с.
4. Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Сорокова М.Г. Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» [Электронный ресурс] / А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова, М.Г. Сорокова // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24, № 4. С. 97–125. URL: http://psyjournals.ru/mpj/2016/n4/kholmogorova_volikova_sorokova.shtml (дата обращения: 14.02.2018).
5. Rempel K., Ross M., Holmes J.G. Trust and communicated attributions in close relationships. // Journal of Personality and Social Psychology, Vol 81 (1), Jul 2001, 57–64.

Клинико-психологическая оценка особенностей психических функций у родственников пациентов с болезнью Альцгеймера

Селезнева Н.Д.
доктор медицинских наук,
ведущий научный сотрудник ФГБНУ
«Научный центр психического здоровья»,
Москва, Россия, nselezneva@yandex.ru

Рошина И.Ф.
кандидат психологических наук, в
едущий научный сотрудник ФГБНУ
«Научный центр психического здоровья»,
профессор кафедры нейро-и патопсихологии
развития факультета клинической и специальной
психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ifroshchina@mail.ru

В современных условиях неуклонного увеличения среди населения Земли численности лиц пожилого и старческого возраста возрастают проблемы соматического и психического здоровья человека на позднем этапе онтогенеза. Одной из важных задач клиницистов и психологов,

работающих с пациентами пожилого и старческого возраста, является оказание психологической помощи родственникам пациентов с нервно-психическими заболеваниями. Психологическая помощь родственникам пациентов с болезнью Альцгеймера (БА) включает выявление у них особенностей когнитивной и эмоционально-личностной сферы и на этой основе построение программы профилактики БА у лиц из наиболее высокой группы риска – кровных родственников пациентов с БА.

К настоящему времени накоплены многочисленные данные о длительном преклиническом этапе БА, характеризуемом типичными для БА нейроморфологическими изменениями и легкими когнитивными расстройствами. Как известно, до сих пор не существует эффективных средств, замедляющих прогрессирование слабоумия.

В связи с этим важнейшей задачей становится поиск прогностических маркеров, позволяющих задолго до явной манифестации болезни предсказать вероятность ее развития. В первую очередь эта задача актуальна для людей с высоким генетическим риском по заболеванию – родственников 1 степени родства пациентов с БА. В свою очередь, эта категория людей должна стать объектом проведения разного рода медикаментозных и немедикаментозных мероприятий, направленных на предотвращение развития у них когнитивного дефицита.

Подтверждением возможности выявления на преклиническом этапе заболевания характерных когнитивных и некогнитивных нарушений у родственников 1 степени родства больных БА явились данные о большей частоте (55 %) у них когнитивной дефицитарности, по сравнению с группой контроля (20 %) [1]. Jarvik L.F. и соавт. (2005) и Greenwood P.M. и соавт. (2005) сообщали о более раннем и более выраженном когнитивном дефиците у родственников больных с ранним началом БА, по сравнению с родственниками заболевших в позднем возрасте и группой возрастного контроля [2; 3]. В исследовании La Rue A. и соавт. (2008) установлены значимо более низкие результаты опосредованного воспроизведения по тесту верbalного обучения в группе из 633 детей, больных БА (средний возраст – 53 года), по сравнению с группой контроля (157 чел.) [4].

В катамнестическом исследовании Small G.W. и соавт. (1994), проходившемся на протяжении 2,5 лет, установлены более низкие показатели выполнения когнитивных тестов у 19 детей, больных БА, по сравнению с 14 лицами из группы контроля [5].

В серии проспективных исследований, направленных на поиск предикторов вероятного развития БА у родственников 1 степени родства больных БА, получены данные о наличии у них определенных нейропсихологических маркеров. В 22-летнем исследовании Elias M.F. и соавт. (2000) выявили исходно более низкие оценки по тестам «вербальная память» и «абстрактное мышление» у тех лиц, у которых позднее развилась БА, по сравнению с теми, у кого симптомы деменции не появились [1].

Материал и методы исследования. В данном обследовании приняли участие 134 родственника первой степени родства пациентов с БА (49 мужчин и 85 женщин, дети и сибсы). От всех обследованных родственников были получены информированные согласия на проведение клинико-психопатологического, нейропсихологического, томографического и генетического исследований. Из 134 обследованных 110 человек являлись детьми probандов, 24 – сестрами или братьями probандов. Средний возраст группы в целом составил $47,6 \pm 12,4$ года (24–79 лет): у детей – $44,1 \pm 9,5$ года (24–74 года), у сибсов – $63,0 \pm 10,8$ года (33–79 лет).

Методы исследования: психопатологический, нейропсихологический, психометрический, томографический, молекулярно-генетический и статистический.

Результаты. Психогенетический синдром (преимущественно церебрально-сосудистого генеза) диагностирован в 33,7 % случаев (36,7 % детей и 41,7 % сибсов). Диагноз депрессивной реакции дезадаптации поставлен в 31,3 % случаях (в 38,2 % – у детей и в 20,8 % – у сибсов). По ретроспективным анамнестическим данным невысокие показатели школьной успеваемости чаще отмечались у носителей генотипа ApoE4(+) среди родственников как в группе в целом, так и в группах детей и сибсов. В группе в целом трудности запоминания цифрового материала и усвоения мануальных навыков значимо чаще отмечены у лиц с генотипом ApoE4(+). Трудности усвоения точных наук, запоминания имен и фамилий, трудности ориентировки в пространстве и запоминания лиц, «корявость» почерка и моторная неловкость также чаще встречались у лиц с генотипом ApoE4(+), но различия недостоверны.

Помимо родственников, которым при обследовании были поставлены диагнозы БА и МСI, у значительной части обследованных выявлены когнитивные нарушения, не достигающие синдромального или нозологического уровня. Из 122 чел. нарушение концентрации внимания в статусе отмечалось в 36,9 % случаев, различий между группами детей и сибсов по этому признаку не установлено. Трудности запоминания новой информации в общей группе родственников установлены в 34,4 % случаев (у 33,9 % детей и 37,5 % сибсов), их продолжительность колебалась от 2 до 10 лет. Затруднения в воспроизведении событий отдаленного прошлого (в течение 2–10 последних лет к моменту обследования) отмечалось в общей группе в 13,1 % случаев (у 11,3 % детей и 25,0 % сибсов).

Астенические расстройства (пониженная работоспособность, повышенная утомляемость), обусловленные утомлением и стрессом и длившимися от 1 до 10 лет, в группе в целом отмечались в 35,8 % случаев. Симптомы раздражительной слабости обнаруживались в группе в целом у 53,7 % обследованных (56,4 % детей и 41,7 % сибсов). Эмоциональная неустойчивость выявлена в 44,8 % случаев, в т.ч. у 54,5 % детей и у 41,7 % сибсов. Симптомы депрессии встречались у 51,2 %

родственников, у 50,0 % детей и у 58,3 % сибсов. Более чем в трети случаев (38,1 %) обнаружена взаимосвязь этого симптома с неблагоприятной семейной ситуацией, обусловленной заболеванием probанда. На готовность к тревожным реакциям указывали 44,0 % обследованных из общей группы (45,4 % детей и 37,5 % сибсов). Фобии (в том числе, альцгеймерофобия) выявлены в общей группе у большинства (68,7 %) обследованных (у 69,1 % детей и у 66,7 % сибсов).

Клинический анализ показал, что нормотимический склад личности у обследованных был преобладающим (54,2 %). В общей группе родственников с генотипом ApoE4(+) статистически значимо чаще отмечена личностная акцентуация по возбудимому типу ($p=0,03$) и по тревожно-мнительному типу ($p=0,03$). Среди детей, больных генотип ApoE4(+), значимо ассоциировался с возбудимым типом акцентуации ($p=0,04$). По данным МРТ-исследования (у 126 родственников), патологических изменений не обнаружено у 49,2 %. Признаки наружной, внутренней, а также сочетанной наружной и внутренней сообщающейся гидроцефалии выявлены у 34,9 % обследованных родственников. Сочетание наружной и внутренней гидроцефалии с признаками церебрально-сосудистой патологии установлено у 13,5 % обследованных.

По данным нейропсихологического обследования у обследованных родственников обнаружены низкие показатели кинетической и пространственной организации праксиса, дефицитарность конструктивной деятельности, дефицит кратковременной слухо-речевой и зрительной памяти по параметрам объема запоминания и тормозимости следов, а также снижение нейродинамических параметров деятельности и снижение произвольного внимания и контроля.

Выводы. Полученные данные о частоте и характере психических особенностей когнитивного и некогнитивного спектра у родственников 1 степени родаства пациентов с БА и их ассоциация с генетическим фактором риска по БА – генотипом ApoE4(+) должны учитываться при формировании программы коррекционно-реабилитационных мероприятий, направленных на профилактику развития деменции у лиц, относящихся к группе высокого риска по БА.

Литература

1. Elias M.F., Beiser A., Wolf P.A., Au R., White R.F., D'Agostino R.B. The preclinical phase of Alzheimer disease: a 22-year prospective study of the Framingham Cohort. *Arch Neurol.* 2000. 57. 808–813.
2. Greenwood P.M., Lambert C., Sunderland T. et. al. Effects of apolipoprotein E genotype on spatial attention, working memory, and their interaction in healthy, middle-aged adults: results from the National Institute of Mental Health's BIOCARD study. *Neuropsychologia.* 2005. 43. 199–211.
3. Jarvik L.F. and Brazer D. Children of Alzheimer parents: An Overview. *J Geriatr Psychiatry Neurol.* 2005. 18. 181–186.

4. *La Rue A., Hermann B., Jones J.E., Johnson S., Asthana S. and Sager M.A.* Effect of parental family history of Alzheimer's disease on serial position profiles. *Alzheimers Dement.* 2008. 4 (4). 285–290.
5. *Small G.W., Okonek A., Mandelkern M.A. et al.* Age-associated memory loss: initial neuropsychological and cerebral metabolic findings of a longitudinal study. *Int Psychogeriatr.* 1994. 6. 23–44.

Особенности психологического благополучия в юношеском возрасте в контексте межличностных отношений

Сихаджок С.Р.

студент 1 курса магистратуры, направление
«Физическая культура», ФГБОУ ВО КГУФКСТ,
Краснодар, Россия, mastyapt@gmail.com

Научный руководитель – **Распопова А.С.**
кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии, ФГБОУ ВО Кубанский государственный
университет физической культуры, спорта и туризма,
Краснодар, Россия, annar25@mail.ru

Психологическое благополучие в контексте межличностных отношений в юношеском возрасте выступает ценным вкладом в формирование личности в этот важный период и предопределяет развитие личности в зрелом возрасте [3].

В юношеский период происходит расширение временного горизонта – перспектива становится фундаментом на данном возрастном этапе; девушки и юноши «заглядывают вперед», предопределяется жизненный выбор профессии и дальнейшей деятельности [1].

Всемирной организацией здравоохранения одним из значительных факторов здоровья определено психологическое благополучие, которое определяется как состояние душевной стабильности. Именно психологическое благополучие способствует устойчивой трудоспособности и успешной социализации.

Равным образом неблагоприятные взаимосвязи между людьми могут оказаться на психологическом здоровье человека, что может привлечь трудные жизненные ситуации [2].

Данные объекты – психологическое благополучие и межличностные отношения являются главными в формировании гармоничной личности. В силу того, что взаимодействие этих двух конструктов очень значительно и влияет не только на юношеский, но и на их ближнее окружение.

Методами психологической диагностики у юношеской язвились: шкала психологического благополучия К. Рифф, психодиагностическая ме-

тодика интерперсональной диагностики личности Т. Лири, опросник субъективной оценки межличностных отношений для диагностики и коррекции взаимоотношений С.В. Духновского. Исследование проводилось на базе Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма.

В результате диагностики было выявлено, что большая часть юношей имеют средний уровень напряженности в отношениях, это свидетельствует о следующем: в силу большого количества социальных связей отношения расцениваются поверхностно, не обладая глубиной и важностью, зачастую личность не обращает внимания на то, как складываются отношения.

У 42 % юношей обнаружен умеренный коэффициент отчужденности, т.е. личность ощущает себя достаточно хорошо среди ближнего окружения, имеет стремление располагать долгие и прочные отношения с окружающими, это связано с целью избежать изоляции, чтобы не замкнуться в себе. У 53 % опрошенных зафиксирован низкий показатель, т.е. демонстрируется зависимость в отношениях, у юношей возникает потребность всегда находится в обществе. В равном состоянии выявлен умеренный и низкий показатель конфликтности, это говорит о том, что юноши склонны к компромиссному поведению, колебанию при принятии решений, есть вероятность того, что их решение зависит от решения непосредственного окружения. Средний коэффициент агрессии колеблется между высоким и низким. Таким образом, исходя из полученных данных, мы видим, что у юношей нет проблем в межличностных отношениях, они прекрасно адаптируются к новой среде, устанавливая позитивные отношения.

Опираясь на высокие показатели субъективной оценки межличностных отношений, мы приходим к тому, что на главной ступени находится коэффициент напряженности, далее следуют показатели отчужденности и конфликтности, завершающее место занимает показатель агрессии. Полученные показатели дисгармонии зарождают конфликты у юношей, безусловно, чем выше коэффициент, тем меньше удовлетворены юноши.

Коэффициент состояния душевного комфорта у юношей имеет высокое значение, что свидетельствует о психологической устойчивости, т.е. они быстро подстраиваются под ситуацию, не испытывая негативных эмоций. Следовательно, юноши полностью удовлетворены жизнью в настоящее время.

Рассматривая показатель позитивных отношений, отметим, что юноши расположены к совместной деятельности, любят групповую работу и больше склонны сотрудничать, склонны прислушиваться к другим и принимать решения, удовлетворяя потребности большинства.

Коэффициент жизненных целей имеет высокий балл, это можно связать с тем, что они ставят цель и четко движутся к ней, считают, что в каждой деятельности есть свой смысл.

При исследовании данных корреляционного анализа между показателями социальных связей и психологического здоровья зафиксировано следующие: в группе девушек обнаружена прямая связь между шкалами (агрессивность-напряженность, подозрительность-отчужденность, позитивные отношения-дружелюбность). Тогда как в группе юношей наблюдаются следующие прямые корреляционные связи: альтруистичность-психологическое благополучие, эгоистичность-конфликтность, авторитарность-жизненные цели.

Таким образом, психологическое благополучие является вектором в будущее. Данные исследования свидетельствуют о том, что под влиянием межличностных отношений юноши, смотря вперед, выстраивают правильные модели поведения и ставят перед собой прочную лестницу в будущее.

Литература

1. *Литвинова Н.Ю.* Психологические факторы субъективного благополучия // Известия Саратовского университета. 2015. № 2 (14). С. 147–150.
2. *Порожняк Н.В., Босенко Ю.М.* Саморегуляция как ресурс преодоления конфликта у студентов спортивного вуза // Тезисы докладов XLVI научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа. Материалы конференций. 2019. С. 178.
3. *Расопова А.С., Босенко Ю.М.* Изучение коммуникативных регуляторов конфликтного поведения обучающихся подросткового и юношеского возраста в работе службы школьной медиации // Прикладная психология на службе развивающейся личности. Сборник научных статей и материалов XVI научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 151–155.

Диадический копинг женщин с «ненадежными» стилями романтической привязанности: интернет-исследование

Сороков Д.Г.

кандидат психологических наук, доцент, профессор
факультета «Консультативная и клиническая психология»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, SorokovDG@mgppu.ru

Цель эмпирического исследования – выявить, как на показатели диадического копинга молодых женщин влияют совокупно оба фактора, детерминирующие, согласно модели К. Бреннан, К. Бартоломью, Л. Хоровитца, тревожный, избегающий и боязливо-избегающий стили их романтической привязанности (в сравнении с надежным) [1]: фактор степени беспокойства по поводу отношений привязанности (далее – фактор Беспокойства) и фактор степени избегания отношений привязанности (фактор Привязанности).

Описываемую **выборку** составили 80 молодых женщин в возрасте от 25 до 35 лет, не имеющие детей и состоящие в устойчивых гетеросексуальных романтических отношениях длительностью не менее 1 года. Обоснование критериев выборки: молодые женщины решают возрастные задачи поиска и установления близких романтических отношений (с учетом сдвига возрастных границ [3]); формирование привязанности в романтических отношениях завершается в период от 1 до 2 лет [2]; отсутствие детей исключает влияние на особенности привязанности других важных детерминантов – факторов родительства и образования семейной триады (т.е. следующей стадии семейного цикла) [5].

Использовались **методики**: «Опросник привязанности к близким людям» [2]; «Опросник диадического копинга» Г. Боденманн, 2008 (в адаптации Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик, 2017) [1].

Особенности интернет-процедуры и статистической обработки. Исследование проводилось дистанционно – с помощью специально разработанного на платформе Wordpress интернет-сайта с особо тщательно проработанным мотивационным обращением к потенциальным респонденткам (в рамках магистерского исследования Я.М. Хановой 2016–18 уч. г. под нашим научным руководством). После прохождения опроса на сайте автоматически осуществлялся математический подсчет первичных данных, которые были защищены паролем и доступны исключительно авторам исследования. Конфиденциальность для респондентов в сети Интернет гарантировалась «Политикой конфиденциальности» и «Правилами сбора, обработки и хранения персональных данных», опубликованными на сайте в соответствии с законодательством РФ. У респонденток преобладала альтруистическая мотивация (оказание помощи в исследовании); более 60 % из них отметили минимальные затраты времени, удобство в использовании и ощущение психологической безопасности по отношению к разработанному нами интернет-формату деликатного по содержанию обследования.

Программный код для подсчета баллов по основным показателям каждой методики был разработан программистами по нашему техническому заданию в строгом соответствии с ключами психодиагностических методик и поначалу верифицировался посредством ручной перепроверки автоматических расчетов. Соотнесение результатов после обсчета первых 15 анкет показало полное их совпадение и подтвердило надежность программного инструмента. Сайт позволял выгружать данные в двух форматах: в виде электронной версии протоколов обследования и в виде сводной Excel-таблицы; дальнейшая обработка проводилась нами с помощью 21 версии статистического пакета IBM Statistics SPSS.

Для достижения цели исследования использовался метод двухфакторного дисперсионного анализа [4], который позволяет определить, на какие показатели диадического копинга влияют попарно оба фактора (и по-

путно проверить влияние каждого фактора в отдельности). Выявляя влияние двух факторов, мы фактически интересовались тем, будет ли одинаковым влияние на зависимую переменную одного из факторов на всех уровнях другого. Если оно неодинаково, то второй фактор определенным образом опосредует влияние первого, и, следовательно, появляются основания для рассуждений о существовании взаимодействия между ними.

Результаты и их обсуждение. Двухфакторный анализ выявил совокупное влияние факторов Избегания и Беспокойства (2×2) на два показателя из четырех, образующих модель диадического копинга самого субъекта (по отношению к партнеру) – «Поддерживающий копинг» ($p=0,004$, $p<0,01$) и «Негативный копинг» ($p=0,017$, $p<0,05$), а также на обобщенный показатель «Совместный негативный диадический копинг партнеров» ($p=0,031$, $p<0,05$). Во всех названных 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. Совокупного влияния факторов на все 4 показателя, образующих модель диадического копинга партнера по отношению к субъекту, выявлено не было.

1. По отношению к показателям «Поддерживающего диадического копинга» совокупное влияние факторов Избегания и Беспокойства «поспособствовало» крайне редкому его воздействию женщинами с избегающим типом привязанности, а также средней интенсивности использования копинга со стороны женщин с тревожным и избегающе-боязливым типом привязанности (по сравнению с выраженным его предпочтением респондентками с надежной привязанностью). Как известно, собственный поддерживающий диадический копинг определяет, как и в какой степени субъект оказывает партнеру эмоциональную и рациональную поддержку в условиях переживаемого им стресса, чтобы помочь в совладании [1]. В нашем же случае, при отсутствии влияния фактора Беспокойства ($p=0,847$), выявлено значимое влияние фактора Избегания ($p=0,014$, $p<0,05$). Т.е. фактор Беспокойства сам по себе не детерминирует уровень использования женщинами с ненадежным типом привязанности поддерживающего партнера диадического копинга, но совокупно с высокой склонностью к избеганию обеспечивает самые низкие показатели у представительниц избегающего стиля (а совместно с низкой склонностью к избеганию – самые высокие показатели у женщин с надежным стилем привязанности).
2. Совокупное влияние факторов Избегания и Беспокойства на показатели «Негативного копинга субъекта» сверхнормативно «увеличивает» интенсивность его применения женщинами все с тем же избегающим стилем привязанности и, наоборот, «оптимизирует», нормализует ее воздействование всеми остальными. И все это – при отсутствии влияния на его показатели каждого из факторов в от-

дельности: и фактора Избегания ($p=0,144$), и фактора Беспокойства ($p=0,702$)! Эффект взаимодействия обоих контролируемых факторов при их совокупном влиянии на эту зависимую переменную наглядно представлен на графике (см. рисунок). «Негативный диадический копинг субъекта» оценивает враждебную коммуникацию со стороны субъекта в ответ на сообщения партнера о стрессе, включая действия, которые оказывают, скорее, пагубное влияние на взаимоотношения [1]. Таким образом, именно женщины с избегающим стилем привязанности демонстрируют максимальную напряженность личного негативного диадического копинга, что предполагает преодоление собственных отрицательных переживаний в проблемных ситуациях за счет попыток обесценивания переживаний партнера, поверхностной или амбивалентной коммуникации с ним.

3. Наконец, по отношению к обобщенному показателю «Совместный негативный диадический копинг партнеров» совокупное влияние факторов Избегания и Беспокойства «приводит» к нормативным его показателям лишь у женщин с надежным стилем, но к сверхнормативно высоким – у представительниц всех «ненадежных» стилей привязанности, причем с максимальными значениями опять-таки у представительниц избегающего стиля, ориентированных на негативную модель Другого. При этом влияние фактора Избегания в отдельности на эту зависимую переменную отсутствует ($p=0,071$), а фактор Беспокойства значимо влияет ($p=0,002$, $p<0,01$).



Рис. Результаты двухфакторного анализа: зависимая переменная – «Негативный диадический копинг субъекта»

Выводы.

- 1) Наш опыт организации и проведения интернет-исследования по достаточно деликатной теме показал, что перечень его очевидных преимуществ и недостатков отнюдь не является обязательным и присущим любой попытке опросить кого-то с использованием современных дистанционных и ИТ-технологий. Но достоинства подобного формата исследования (и прежде всего – широта охвата потенциальных респондентов и надежность результатов) могут быть даже умножены благодаря комплексному решению ряда профессиональных задач, связанных с корректной организацией продуктивного дистанционного взаимодействия с респондентами (включая мотивационный этап, систему обратной связи, вопросы конфиденциальности и нормативно-правового ее обеспечения), а также с высокотехнологичными решениями иных методических и ИТ-вопросов.
- 2) Полученные нами результаты позволяют говорить о целесообразности продолжения эмпирических исследований на материале российской выборки, связанных с верификацией двухфакторной модели привязанности К. Бреннан, К. Бартоломью, Л. Хоровитца, с целью ее уточнения, а также совершенствования представлений о стилях надежной и ненадежной привязанности в близких отношениях во взрослых парах.
- 3) Кроме того, полученные результаты позволяют утверждать, что среди женщин с ненадежными стилями привязанности наиболее дисгармоничные (для развития отношений в гетеросексуальной паре) варианты как «собственного», так и совместного с партнером диадического копинга характерны для представительниц избегающего стиля.

Литература

1. Екимчик О.А., Крюкова Т.Л. Диадический копинг в российских парах: исследование психометрических качеств Опросника диадического совладания Г. Боденманна // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 55.
2. Сабельникова Н.В., Каширский Д.В. Опросник привязанности к близким людям // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4.
3. Сороков Д.Г. Введение в психологию и педагогику детства. М., 1996.
4. Сороков Д.Г. Практикум по методам психологического исследования. М., 1996.
5. Сороков Д.Г. Современная московская молодая семья (по результатам апробации системы социо-психологического мониторинга). М., 2012.

К вопросу диагностики личностной автономии у взрослых и пожилых лиц

Сухова А.В.

магистрант факультета дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
danilovaav@fdomgppri.ru

Научный руководитель – **Гурова Е.В.**
кандидат педагогических наук, профессор
кафедры психологии и педагогики дистанционного
обучения ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Проблема личностной автономии стала весьма популярной в современных психологических исследованиях. Очевидно, это можно связать с теми изменениями социально-исторических условий жизни, ростом неопределенности, нестабильности, когда от личности требуется самостоятельно определять цели и принимать решения, управлять своей жизнью, когда человек вынужден искать точку опоры внутри себя. Большинство исследований проводится применительно к периоду от подросткового до зрелого возраста. Вместе с тем остается открытым вопрос, каким образом изменяется личностная автономия на заключительном этапе жизни человека.

Для нас важно найти и подтвердить возможность работы над развитием автономии личности в зрелом и пожилом возрасте – это может помочь обозначить способы практической психологической помощи пожилому человеку в поддержании его самостоятельности, свободы и желания проявлять инициативу и ответственность в вопросах, связанных с его жизнью и развитием [3].

На начальном этапе исследования мы столкнулись с проблемой диагностического инструментария для данного феномена. И если в зарубежной психологии существует достаточно большой арсенал психодиагностических средств изучения личностной автономии, то для измерения личностной автономии в русскоязычной аудитории сегодня мы располагаем лишь двумя методиками, причем достаточно новыми. Можно предположить, что это связано с отсутствием четкого определения содержания самого понятия «личностная автономия», которое рассматривается исследователями в связи с такими категориями, как свобода, выбор, ответственность, саморегуляция, самодетерминация и т.д.

Первая методика – это «РОКО» или «Русскоязычный опросник каузальных ориентаций», она применяется для диагностики автономии и самодетерминации личности. Методика «РОКО» является русскоязычной адаптацией (О.Е. Дергачева, Л.Я. Дорфман, Д.А. Леонтьев, 2008) и разработана на основе конструкта каузальных ориентаций Э. Деси и Р.

Райана [1]. Эта методика предназначена для взрослых. Вторая методика – это «Опросник автономии», она разработана О.А. Карабановой и Н.Н. Поскребышевой в 2014 году для выявления общего уровня личностной автономии подростков, а также уровней развития ее эмоционального, поведенческого, когнитивного и ценностного компонентов [2].

Несомненными плюсами первой методики как инструмента для нашего научного исследования является ее надежность и прямое предназначение для работы со взрослыми респондентами. Единственным минусом для нас стал объем – не все респонденты старше 70 лет справляются с прохождением методики до конца. Нам удалось в рамках небольшого pilotажного исследования испытать эту методику и получить качественные данные пока только от 14 взрослых и пожилых респондентов.

Ярким плюсом второй методики является то, что в ней можно получить не только общий показатель развития личностной автономии, но и показатели по ее отдельным компонентам – эмоциональному, поведенческому, когнитивному и ценностному. Кроме того, опросник методики достаточно краток, что важно при работе с пожилыми респондентами. Фактором, который не позволяет нам использовать данную методику с полной отдачей результата, конечно, является то, что она разработана и предназначена для подростков. Тем не менее мы заметили, что среди вопросов, которые методика предлагает респонденту, только в одном вопросе применяется действительно «подростковая» формулировка (о свободном времени после школы). Кроме того, в методике «РОКО» также есть вопрос, связанный с обучением (о сдаче экзамена). Мы учитывали, конечно, что экзамен больше соответствует взрослости (студенчеству), а школа – только детскому и подростковому возрасту. И все же, пользуясь возможностью работы с респондентами разного возраста, руководствуясь интересом испытать эту методику для целей нашей научной работы, мы провели эксперимент: немного изменили одно словосочетание в одном вопросе (о школе) и предложили «Опросник автономии» нашим респондентам в возрасте от 22 до 86 лет. Нам удалось получить данные от 63 участников.

Анализ полученных данных показал, что единственным компонентом личностной автономии, для которого можно предположить связь с возрастом применительно к взрослым и пожилым, является когнитивный компонент личностной автономии. По данным нашего pilotажного исследования, статистически значимые различия ($p < 0,05$) по уровню развития были обнаружены только по когнитивному компоненту. Мы разделили наши данные на разные группы для прояснения, где выявляются различия, и получили, что статистически значимые различия можно обнаружить, сравнивая показатели между группами респондентов в возрасте 40– и 40+, а еще точнее – между группой в возрасте 30–50 и группой 50–60 лет. Важно отметить, что различия,

которые мы получили, были «в пользу» группы респондентов старше 50 лет, в их группе показатели развития когнитивной автономии получились более высокими ($U=281,5$, $p=0,035$).

Мы понимаем, что данные от использования на взрослой аудитории методики, разработанной для подросткового возраста, конечно, не будут использованы в исследовании и взяты в качестве основы для выводов. И, конечно, методика «РОКО», предназначенная для взрослых, является нашим основным инструментом. Однако интересно заметить, что большая часть респондентов, которые участвовали в экспериментальной части пилотажного исследования и заполняли методику, разработанную для подросткового возраста, заявили о желании увидеть результаты после заполнения опросника, что и было сделано – результаты были им предоставлены вместе с пояснениями, что означает каждый из компонентов, и какие предположения можно сделать на основе полученных показателей. В ходе обсуждения результатов участники исследования сообщили нам, что их представление о себе совпадает с теми предположениями, которые позволяет сделать методика. В одном из интересных случаев опросник независимо друг от друга заполнили два близких родственника, и их представление о себе и друг о друге также совпадало с результатами, полученными по методике.

Также было замечено, что у респондентов, имеющих детей в возрасте до 3-х лет, а также детей с особенностями развития или здоровья, при ответах на вопросы, связанные с показателем поведенческого компонента автономии, возникали сложности и мысли о невозможности самостоятельно определять и выбирать свое поведение, что было обусловлено для них детьми, их потребностями. Показатель поведенческого компонента в этих случаях мы получили несколько ниже среднего. Понятно, что поведенческая составляющая автономии личности, конечно, выражается далеко не только в физической возможности выбрать свое поведение или занятие в каждый конкретный момент, и что эта возможность может быть временно ограничена, например, у молодой мамы. Поэтому пока это просто интересная деталь наблюдений, пример, какими могут быть особенности ответов респондента в ситуациях, где речь идет не о продолжающемся развитии функции (что вполне естественно для подросткового возраста), а об изменениях этой грани, связанных с родительством, и даже о возможной связи показателя и семейной ситуации. Тем более, что изначально респонденты не сообщали нам о том, есть у них дети или нет, и описанное выше наблюдение было выведено почти случайно, из предположения при анализе ответов. Ответы этих респондентов привлекли наше внимание в том числе и потому, что показатели других компонентов у них получались совсем не низкими, что и заставило внимательнее посмотреть на каждый такой случай.

Что касается измерений с помощью методики «РОКО», которую до конца смогли пройти не все респонденты, а только 14 человек, то анализ

результатов по этой методике не позволил нам предположить связи показателей развития личностной автономии и возраста: в группах респондентов в возрасте до 40 и после 40 лет таких статистически значимых различий мы пока не получили. Необходимо пояснить, что такой результат является для нас скорее ожидаемым, чем нежелательным, ведь мы, как минимум, не получили в пилотажном исследовании данных, которые бы говорили о снижении показателей развития личностной автономии с возрастом. Работа с применением данной методики будет продолжаться. К тому же мы провели небольшой эксперимент и в этой части исследования: опираясь на описание повседневных ситуаций, которые предлагаются в методике «РОКО», мы подобрали несколько соответствующих этим ситуациям иллюстраций и предложили их 15 респондентам, задавая вопросы по этим иллюстрациям – как они считают, что за ситуация изображена, кто эти люди, какое между ними взаимодействие в ситуации и так далее. Все наши пожилые респонденты хорошо отозвались на это задание, легко понимали изображение, с оживлением делали предположения о ситуации и ее участниках. Нужно напомнить, что личностная автономия проявляется в том числе и в речи, в заметных при общении психологических защитах, что позволяет считать такой эксперимент вполне соответствующим нашим исследовательским задачам. Для измерения личностной автономии применительно к пожилому, и тем более старческому возрасту, несомненно, нужен свой инструментарий, учитывающий возрастно-психологические особенности человека. И он может быть не только в виде опросника, но и в виде проективной техники.

Литература

1. Дергачева О.Е., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 3. С. 91–105.
2. Покребышева Н.Н., Карабанова О.А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития. // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 34–41.
3. Сухова А.В., Гурова Е.В. К вопросу о личностной автономии в зрелом и пожилом возрасте // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы IV Ежегодной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева (13–14 мая 2019 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 170–173.

Специфика проживания личностью предпенсионного периода жизни в условиях цифрового общества

Таланова Н.В.

*психолог Центра нейропсихологии и развития
«Основа», Москва, Россия, ninatalanova@yandex.ru*

Айсина Р.М.

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

В настоящее время в России изменилась структура населения в связи с увеличением численности представителей зрелых возрастов. Главным образом это происходит из-за роста продолжительности жизни: достижения современной медицины и растущий уровень благосостояния позволяют людям жить дольше. В связи с этим возникает множество вопросов, связанных с изучением психологических особенностей зрелого возраста, так как знания о характеристиках, движущих силах, механизмах, индивидуальных особенностях психического развития и психического состояния людей в период средней и особенно поздней взрослости необходимы для разработки адекватных стратегий оказания им социально-психологической помощи, оптимизации способов здравоохранения и поддержания достойного качества жизни в целом.

Предпенсионный возраст, изучению которого посвящено наше исследование, в настоящее время не выделяется в периодизация психического развития личности как отдельный этап. Российские исследователи отмечают, что переживания и размышления относительно жизненных перспектив и возможностей самореализации в пожилом возрасте часто возникают уже в период «кризиса середины жизни», а по мере приближения к 50-летнему рубежу становятся все более осознаваемыми [2]. В зарубежной психологии предпенсионный возраст также не рассматривается в качестве самостоятельной категории. Тем не менее многие исследователи акцентируют внимание на изучении профессионально-личностных особенностей развития людей, перешагнувших 50-летний рубеж (I.E. DePater, U. Klehe, J. Koen, J.W. Osborne и др.).

Предпенсионный возраст как определенный период личностного развития – это время актуализации внутреннего вопроса о смысле жизни, размышления над которым оказывают принципиальное влияние на эмоциональное состояние человека, это время подготовки к предстоящему выбору стратегии адаптации к многочисленным изменениям, предстоящим после выхода на пенсию: изменению социальной роли, статуса, стиля жизни, взаимоотношений с ближайшим

окружением, изменению материального состояния. В предпенсионном возрасте обостряются проблемы, связанные с неопределенностью будущего, необходимостью поиска дополнительных источников финансового дохода, так как многие работодатели предпочитают сотрудничество с более молодыми людьми [2]. Еще одной серьезной проблемой для людей, вступивших в предпенсионный период жизни, является их недостаточная вовлеченность в цифровую коммуникацию, процесс электронного нетворкинга. Как показывают исследования, люди этого возраста используют интернет-ресурсы в большей степени для поиска какой-либо бытовой информации, обмена фото- и видеосообщениями с друзьями и близкими, просмотра развлекательного контента (различные шоу, конкурсы и т.п.), тогда как возможности применения цифровых технологий в целях профессионального позиционирования, расширения круга полезных социальных контактов, поиска единомышленников, ведения бизнеса онлайн и т.д. остаются в значительной степени невостребованными [1].

Обозначенные особенности предпенсионного периода и трудности, связанные с решением социально-профессиональных задач, могут определенным образом сказываться на удовлетворенности жизнью, то есть на «субъективно переживаемом состоянии, являющимся реакцией на качество взаимодействия “Я–Жизнь”» [3, с. 8].

Важно отметить, что удовлетворенность жизнью определяется не только уровнем жизни во внешних его проявлениях, таких как материальное благосостояние, семейное положение, профессиональная деятельность, участие в делах сообществ, референтных групп, проведение свободного времени и т.д., но также и тем, как все это воспринимается, оценивается и переживается самим человеком, насколько он при этом чувствует себя психологически комфортно.

Нами было проведено диагностическое исследование удовлетворенности жизнью людей предпенсионного возраста с помощью опросника Н.Н. Мельниковой, который позволяет оценить как общий уровень удовлетворенности, так и отдельные компоненты этого субъективно переживаемого состояния.

Количество респондентов, принявших участие в опросе, составляет 51 человек. Среди них 17 мужчин (33 %) и 34 женщины (67 %). 57 % опрошенных имеют высшее образование, 43 % – среднее или среднее специальное образование. Возраст респондентов составил от 49 до 60 лет. Средний возраст опрошенных составил 52,8 года. Стандартное отклонение – 3,65. В исследовании приняли участие представители различных регионов РФ, но преимущественно – жители Москвы и Московской области (86 %). В таблице 1 представлены результаты респондентов по интегральному показателю удовлетворенности жизнью.

Таблица 1**Распределение респондентов по уровню выраженности интегрального показателя удовлетворенности жизнью**

Состав выборки	Уровень выраженности интегрального показателя (%)		
	Низкий	Средний	Высокий
Выборка в целом	6	41	53
Мужчины	6	35	59
Женщины	6	44	50

Как видно из таблицы 1, более половины опрошенных (53 %) удовлетворены жизнью, при этом удовлетворенность жизнью у мужчин несколько выше и составляет 59 % против 50 % у женщин. Значительная часть респондентов (41 %) характеризуется средним уровнем удовлетворенности жизнью, и лишь небольшое число респондентов (6 %) имеют низкие значения интегрального показателя удовлетворенности.

В таблице 2 представлены данные о выраженности в выборке отдельных компонентов удовлетворенности жизнью. Как видно из таблицы, высокое значение фактора «Жизненная включенность» определяется более чем у половины опрошенных – 59 %. При этом доля мужчин, показавших высокие значения по данному фактору, несколько выше, чем соответствующие показатели у женщин: 64 % и 56 % соответственно. Эти результаты свидетельствуют о том, что более половины лиц предпенсионного возраста, принявших участие в нашем исследовании, характеризуются актуальным ощущением насыщенности и полноты жизни, занимают активную жизненную позицию и способны к переживанию и осознаванию таких эмоциональных состояний, как радость, удовольствие, душевное равновесие.

Среди трех факторов, отражающих различные составляющие неудовлетворенности жизнью, по фактору «Разочарование в жизни» высокие показатели определены более чем у половины опрошенных – 55 % (59 % мужчин; 53 % женщин). Для двух других факторов – «Усталость от жизни» и «Беспокойство о будущем» – ответы большинства респондентов соответствуют средним значениям: 57 % (65 % мужчин; 53 % женщин) и 53 % (47 % мужчин; 56 % женщин) соответственно. Несмотря на некоторую разницу, общая тенденция по уровню значений каждого исследуемого фактора у мужчин и женщин одинакова.

Таблица 2**Распределение респондентов по уровню выраженности отдельных компонентов удовлетворенности жизнью**

Факторы удовлетворенности	Состав выборки	Уровень выраженности компонентов удовлетворенности жизнью (%)		
		Низкий	Средний	Высокий
Фактор 1 «Жизненная включенность»	По всей выборке	12	29	59
	Мужчины	12	24	64
	Женщины	12	32	56

Факторы удовлетворенности	Состав выборки	Уровень выраженности компонентов удовлетворенности жизнью (%)		
		Низкий	Средний	Высокий
Фактор 2 «Разочарование в жизни»	По всей выборке	8	37	55
	Мужчины	6	35	59
	Женщины	9	38	53
Фактор 3 «Усталость от жизни»	По всей выборке	8	57	35
	Мужчины	6	65	29
	Женщины	9	53	38
Фактор 4 «Беспокойство о будущем»	По всей выборке	10	53	37
	Мужчины	12	47	41
	Женщины	9	56	35

Проведенное исследование показало, что высокая степень удовлетворенности определяется более чем у половины опрошенных. Это означает, что их жизнь наполнена событиями и переживаниями, соответствующими ожиданиям, планам, которые, в свою очередь, являются реалистичными, адекватно соотнесенными с личными возможностями и окружающей действительностью. У данной группы респондентов жизнь проявляется разнообразно, ярко, и все аспекты ее проявления оцениваются удовлетворительно: социальное положение, здоровье, семья, досуг, материальное благосостояние, профессиональная деятельность.

Напротив, у части респондентов, степень удовлетворенности жизнью которых ниже, ряд аспектов не соответствует ожиданиям и оценивается как неудовлетворительный. В связи с этим они могут чувствовать себя обделенными, неуспешными, не состоявшимися, одинокими, ненужными, покинутыми.

Фактор «Жизненная включенность», высокая степень выраженности которого, как видно из таблицы 2, наблюдается у 59 % опрошенных, предполагает осознанное проживание жизни, максимальную восприимчивость к различным ее проявлениям, душевное равновесие, наполненность радостью и удовольствием. У респондентов с более низким уровнем «Жизненной включенности» снижено ощущение насыщенности, полноты, яркости жизни, может возникать апатия, чувство отчуждения.

Полученные результаты показывают, что более половины опрошенных (55 %) разочарованы в жизни. Высокие значения этого фактора предполагают проживание таких чувств, как обида, досада, несправедливость, брошенность, опустошенность. Для людей с низкими значениями по данному фактору могут быть характерны неясность и сомнения в личной перспективе развития, в возможностях самореализации.

По фактору «Усталость от жизни» более половины опрошенных (57 %) показали средние значения, что может проявляться в снижении интереса к жизни, апатии, пассивности, физической слабости, истощении.

Схожее распределение респондентов по уровню выраженности значений было получено по фактору «Беспокойство о будущем» – средние значения определились у 53 % респондентов. Эти результаты могут говорить об актуальности для данной группы опрошенных таких переживаний, как неопределенность, неясность предстоящих личных перспектив, тревога, страх. Окружающая действительность может представляться им ненадежной, нестабильной и даже пугающей, когда не на кого и не на что положиться.

Удовлетворенность жизнью – это сложный, многогранный феномен, за которым стоит широкий спектр субъективных переживаний человека, определяемых индивидуально-личностными особенностями, смыслоложившими ориентациями, спецификой приобретенного социального и профессионального опыта. Анализ всех указанных аспектов проживания личностью предпенсионного периода жизни позволит создать научную основу для разработки стратегий и технологий психологической поддержки и активизации ресурсного потенциала представителей данной возрастной группы. К перспективным направлениям дальнейших исследований мы также относим выявление социально-психологических факторов, детерминирующих успешность адаптации людей предпенсионного возраста к условиям и вызовам цифровой эпохи. Определение этих факторов позволит найти эффективные способы оптимизации процессов личностно-профессионального развития в зрелом возрасте, что, в свою очередь, будет способствовать повышению чувства самоэффективности, социальной включенности и в целом психологического благополучия как в предпенсионном периоде, так и на последующих этапах жизненного пути.

Литература

1. Айсина Р.М. Цифровая компетентность интернет-пользователей 50–60-летнего возраста // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. Сб. тезисов участников VI всероссийской научн.-практич. конф. по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения проф. Л.Ф. Обуховой / Ред. И.В. Шаповаленко, Л.И. Эльконинова, Ю.А. Кочетова. М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 474–479.
2. Айсина Р.М., Суслова Т.Ф. Современные методы и формы профессиональной ориентации и психологической поддержки граждан, стремящихся возобновить трудовую деятельность после длительного (более одного года) перерыва: методические рекомендации. М.: РГСУ, 2013. 154 с.
3. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности. Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2004. 59 с.

Проявления духовного кризиса в период зрелости

Тристан О.А.

магистрант факультета дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
tristanoa@fdomgppri.ru

Научный руководитель – **Одинцова М.А.**
кандидат психологических наук, доцент, профессор
кафедры психологии и педагогики дистанционного
обучения факультета дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
mari505@mail.ru

В настоящее время в рамках нашей культуры мы сталкиваемся с различными видами кризисов. Зачастую люди, задающиеся вопросами преобразования и развития себя, находятся во власти духовного кризиса, который становится неотъемлемой частью их жизни. Это выражается не только в ощущении краха повседневности, обесценивании ранее приоритетных ценностей, но и в радикальном изменении восприятия окружающей действительности. В.В. Козлов рассматривает духовный кризис в качестве особого этапа в развитии личности, когда инициируется процесс объединения внутренних подсистем материального, социального и духовного «Я» в единое целостное пространство, наступает время переоценки всех ценностей, и личность начинает переосмысливать свое место в жизни и основные экзистенции [3; с. 123]. Ученый выделил следующие причины развития духовного кризиса личности: деформация структуры Эго; невозможность воплотить в жизнь основные тенденции личности; резкое изменение социального положения; кризис витальности и т.п. [3; с. 125]. Также автором были выделены психоэмоциональные паттерны, сопутствующие духовному кризису: страх, одиночество, отчужденность, состояние «безумия», символическая смерть [3; с. 125], носящие экзистенциальный характер.

Наиболее актуальна проблематика переживания духовного кризиса для людей зрелого возраста (Е.В. Гурова, В.В. Козлов, И.В. Шаповаленко и др.). Отметим, что в научной литературе описаны основные проблемы личностной зрелости, в числе которой вопросы духовного кризиса; определены содержательные критерии и механизмы формирования личностной зрелости, вопросы соотношения хронологической и личностной зрелости. Тем не менее понятие «зрелость» остается неоднозначным и дискуссионным, а вопросы проявления духовного кризиса в разных периодах зрелости – недостаточно разработанными.

Мы предположили, что духовный кризис проявляется по-разному у представителей разных периодов зрелости. Для подтверждения данной

гипотезы было проведено пилотажное исследование. Прежде чем перейти к описанию результатов, отметим, что в современной геронтологии чаще всего используется периодизация Дж. Биррена. Ученый, опираясь на различные научные данные, классифицировал периоды зрелости следующим образом: ранняя зрелость – 17–25 лет; зрелость – 26–50 лет; поздняя зрелость – 51–75 лет [4; с. 125].

В пилотажном исследовании приняло участие 115 человек (41 мужчина и 74 женщины). Выборка была поделена на две подгруппы в соответствии с классификацией Дж. Биррена: представители ранней зрелости ($N=59$,ср. возраст 21 год) и группа лиц зрелого возраста ($N=56$,ср. возраст 36 лет).

Для выявления различий в проявлениях духовного кризиса между представителями разных периодов зрелости была использована методика «Духовный кризис» (Л.В. Шутова, А.В. Ляшук). В соответствии с инструкцией респонденты заполнили таблицу, в которой были представлены восемь жизненных категорий, которые предлагалось представить в трех временных измерениях (прошлом, настоящем и будущем), и далее дали определения основным экзистенциальным данностям, таким как «неудовлетворенность», «одиночество», «грех», «страдание» и «бессмысличество».

В результате исследования между двумя возрастными группами были выявлены значимые различия (использовался критерий Стьюдента) в таких проявлениях духовного кризиса: неудовлетворенность прошлым ($p=0,042$), одиночество в прошлом ($p=0,021$), одиночество в настоящем ($p=0,007$), свобода в прошлом ($p=0,001$), ответственность в прошлом ($p=0,006$) и настоящем ($p=0,002$), бессмысличество в настоящем ($p=0,003$). Рис. 1, 2.

Сравнительный анализ выраженности экзистенциальных категорий в прошлом у представителей разных периодов зрелости представлен на рисунке 1.

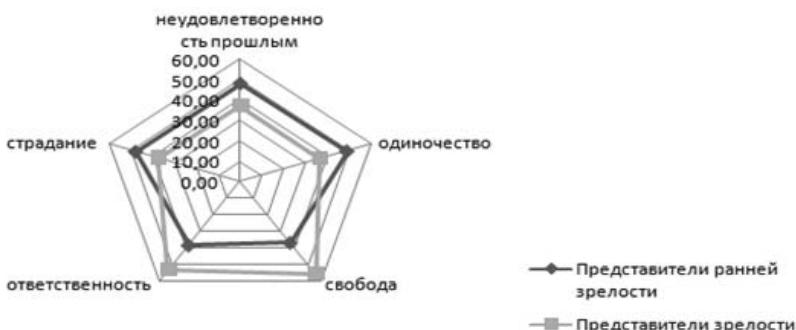


Рис. 1. Выраженность экзистенциальных категорий в прошлом у представителей разных периодов зрелости

Анализ данных показал, что у представителей зрелого возраста в прошлом гораздо более выражены такие характеристики, как свобода и ответственность. В отличие от респондентов периода ранней зрелости, для которых в большей степени характерны такие проявления духовного кризиса, как одиночество, неудовлетворенность и страдание, и в значительно меньшей степени выражены ответственность и свобода. Сравнительный анализ выраженности экзистенциальных категорий в настоящем у представителей разных периодов зрелости представлен на рис. 2.

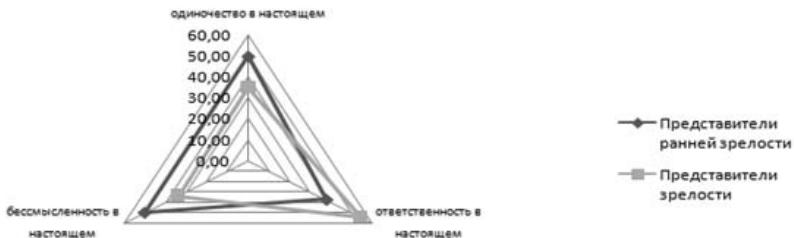


Рис. 2. Выраженность экзистенциальных категорий в настоящем у представителей разных периодов зрелости

Анализ данных показал, что для людей зрелого возраста в настоящем в большей степени выражена такая характеристика, как ответственность. В то время как у респондентов ранней зрелости в настоящем на первый план выступают бессмысличество и одиночество.

Особый интерес представляют определения, которые дали представители двух периодов зрелости основным исследуемым экзистенциальным данностям.

Неудовлетворенность, согласно мнению респондентов, относящихся к периоду зрелости, выражалась в следующих высказываниях: «невозможность воплотить свои замыслы в жизнь», «неудовлетворенность достижений своих целей» и т.п. В понимании участников исследования ранней зрелости неудовлетворенность выражалась в следующем: «нехватка чего-то нужного», «недовольство жизнью, не получаешь того, что хотелось бы» и т.п.

Одиночество люди зрелого возраста трактуют следующим образом: «быть не нужным людям», «быть забытым» и т.п. Для представителей ранней зрелости одиночество выражалось в следующем: «чувство одиночества внутри, когда вокруг нет людей, способных поддержать тебя», «когда ты один и нет людей, которые тебе помогут и поддержат» и т.п.

Страдание представители зрелого возраста определяют как: «мучительные ощущения, при которых чувствуешь физический и эмоциональный дискомфорт». Страдание для представителей ранней зрелости –

это «сильный эмоциональный взрыв, порождающий апатию, агрессию и отрешенность от мира».

Бессмысленность, по мнению людей зрелого возраста, – это «пустота, страх от того, что можешь стать не нужным» и т.п. Респонденты ранней зрелости *бессмысленность* рассматривают как: «когда ты не в состоянии что-то изменить, и от тебя мало зависит» и т.п.

Таким образом, мы видим, что представителям ранней зрелости проявления духовного кризиса характерны в большей степени. Они недостаточно удовлетворены своим прошлым, в нем они испытывали одиночество и страдание, а настоящее слабо осмысленно, они продолжают чувствовать себя одинокими. Люди зрелого возраста считают, что в прошлом чувствовали себя более свободными и ответственными, ответственность, вместе с тем, остается важной экзистенциальной категорией для них и в настоящем.

Литература

1. Гурова Е.В. К вопросу применения категорий возрастно-психологического анализа в геронтопсихологии // Вестник РУДН. 2004. № 2. С. 199–210.
2. Суркова Е.Г., Гурова Е.В. Глубина внутриличностного конфликта и зрелость совладающего поведения личности // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 3. С. 251–256.
3. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска или освящение повседневности. Москва. 2007.
4. Психология развития. / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. М: ЧеРо, 2005. 524 с.

Факторы успешности в актерской профессии

Якубович Р.А.

магистр факультета психологии образования,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
yakoubss@gmail.com

Научный руководитель – Шумакова Н.Б.

доктор психологических наук, профессор, профессор
кафедры возрастной психологии имени профессора
Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, ведущий научный сотрудник
ПИ РАО, научный руководитель ГОУ СОШ школы-лаборатории
№ 1624 «Созвездие», Москва, Россия, shumakovanb@mgppu.ru

Современное общество устроено так, что люди в большинстве своем ориентированы на успех. Не является исключением и актерская профессия. Данные многочисленных зарубежных исследований свидетельствуют о том, что личностные характеристики влияют на карьерный рост и

успех в различных социально-экономических сферах [1; 2; 3]. Например, в исследовании Б. Вилле и Ф. де Фрут Гента показано, что личность формируется профессиональным опытом, который может быть важным источником идентичности [1]. В другой работе продемонстрировано влияние личностных качеств на важные жизненные результаты, обоснована необходимость более систематического изучения показателей личности, влияющих на различные аспекты бытия [2]. В то же время данных о связи личностных характеристик с профессиональным успехом в актерской сфере достаточно мало. Анализ уже имеющихся данных в литературе позволяет нам выдвинуть гипотезу о том, что успешность актера определяется главным образом личностными характеристиками, а не способностями [4; 5]. Способности определяют успешное поступление в театральный вуз, в то время как ключевым фактором успешности реализации в профессии становятся личностные качества. В связи с этим исследование вопроса о качествах личности, способствующих успешности в актерской профессии, представляется актуальным.

Стремление к успеху у актеров выражается не в общепринятом понятии карьеры и ориентации на успех. Эквивалентом понятия карьеры для актеров являются профессиональная компетентность и служение (если это театральный актер), подразумевающие постоянный творческий рост, развитие своего мастерства, успех у зрителя, признание критиков и коллег, известность широкой публике. Для актеров критериями успешности являются востребованность, признание, узнаваемость на улицах, упоминание в прессе, частое появление на кино- и телеэкранах, так называемая «медийность». В рамках нашего исследования мы обратились к изучению личностных характеристик успешных и неуспешных актеров, принимая во внимание обозначенный нами выше критерий успешности в профессии.

Таким образом, цель нашего исследования заключается в том, чтобы выявить характеристики личности, способствующие успеху в актерской профессии.

Задачи исследования:

1. На основе перекрестного анализа экспертных оценок продюсеров и режиссеров, кастинг-директоров и актеров выделить значимые внешние и внутренние факторы (личностные характеристики, професионализм), способствующие успешности в актерской профессии.
2. Сравнить личностные характеристики успешных и неуспешных актеров.

В качестве основной гипотезы исследования выступило предположение о наличии связи успешности актера с его личностными характеристиками.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования мы использовали оригинальные анкеты-опросники для кастинг-ди-

ректоров, актеров, продюсеров и режиссеров, которые затем обрабатывали при помощи метода контент-анализа:

1. Анкета открытого типа для кастинг-директоров.
2. Анкета открыто-закрытого типа для режиссеров и продюсеров.
3. Методика «Незаконченные предложения» для актеров.

Для изучения личностных характеристик актеров мы использовали пятифакторный личностный опросник «Big Five» с последующей обработкой данных с помощью программы SPSS Statistics.

В исследовании приняли участие 115 человек, из них 64 актера, 22 продюсера и режиссера, 29 кастинг-директоров, в возрасте от 25 до 60 лет. Группа актеров была разделена на две подгруппы по критерию востребованности в кино- и телепроектах (степени медийности). В первую вошли часто снимающиеся актеры, известные широкой публике ($n=28$). Во вторую – мало снимающиеся актеры и практически неизвестные широкой публике ($n=36$).

Анализ полученных результатов эмпирического исследования позволил выявить существенные различия в субъективных оценках актеров, кастинг-директоров, продюсеров и режиссеров значимости разных факторов, обеспечивающих успешность в актерской профессии. Определяющими успешность актера с точки зрения продюсеров и режиссеров являются внешние факторы, такие как типажность, популярность и попадание в роль (40 %), а талант и профессионализм – 32,5 % и 27,5 % соответственно. В отличие от точки зрения продюсеров и режиссеров кастинг-директора считают, что определяющими успешность актера являются его личностные характеристики (80 %). Кастинг-директора придают большое значение внимательности, умению слушать и слышать собеседника, уверенности в себе, умению сконцентрироваться на задаче, открытости и естественности. С точки зрения актеров, решающим является внешний фактор – попадание в типаж, удачные пробы, симпатия режиссера или продюсера (58 %). Личным же характеристикам и специальным способностям, таким как естественность, талант, неординарность, актеры отводят всего 18 %.

Сравнительный анализ личностных характеристик успешных и неуспешных актеров показал, что успешным актерам более свойственна доброжелательность и теплота, чем их менее успешным коллегам.

Выполненное нами исследование позволило выявить связь между личностными характеристиками актеров и актрис и их успешностью в профессии. Однако эта связь представлена по-разному с точки зрения разных специалистов, вовлеченных в кинопроизводственный процесс: самих актеров, кастинг-директоров, режиссеров и продюсеров. В заключение отметим, что полученные данные позволяют сделать вывод о том, что успешность актера в профессии связана с такими факторами, как талант и профессионализм, внешними обстоятельствами («случай»)

и личностными характеристиками. При этом актеры склонны недооценивать значимость таких факторов, как талант и профессионализм, а также личностных особенностей, способствующих успешности, что может значительно уменьшать их шансы на успех. Полученные данные могут использоваться для психологического сопровождения студентов актерских вузов и актеров с целью повышения их успешности в профессии, удовлетворения потребности в творческой самореализации.

Литература

1. *Барт Вилле, Филип де Фрут Гента.* Призвание как источник идентичности: взаимные отношения между факторами Большой Пятерки и RIASEC характеристики на протяжении 15 лет // Журнал прикладной психологии, № 99 (2), с. 262–281.
2. *Брент В. Робертс, Натан Р. Кунсель, Ребекка Шинер и др.* Сила личности: сравнительная обоснованность признаков личности, социально-экономический статус и когнитивная способность прогнозировать важные жизненные результаты // Впервые опубликовано 1 декабря 2007 г. Исследовательская статья.
3. *Ричард Мич, Ангелина Р. Сутин, Пол Т. Коста-младший., Уильям В. Итон.* Личность и карьерный успех: моментальные и лонгитюдные отношения // Европейский журнал о личности. Март 2009 г. № 23, выпуск 2, С. 71–85.
4. *Дронова Е.Н.* Социально-психологическая поддержка личности // Философия образования. 2007. № 2. С. 276–280.
5. *Конюхова Е.Т.* Установки личности в профессиональной деятельности. Новокузнецк: Изд-во РИО КузГПА, 2007. 263 с.

СЕКЦИЯ 6 **«ДРУГОЕ ДЕТСТВО»**

Влияние психологического благополучия матери на адаптацию ребенка старшего дошкольного возраста в замещающей семье

Алексеева Е.М.

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

Научный руководитель – Егорова М.А.

кандидат педагогических наук, профессор
кафедры педагогической психологии факультета
психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, egorovama@mgppu.ru

Семейному устройству детей-сирот в России уделяется большое внимание со стороны государства и общества в последние годы. Взят курс на изменение системы устройства детей сирот с преимущественно институциональной (дома ребенка, детские дома, интернаты) на различные семейные формы воспитания. Создаются «профессиональные», или «фостерные», семьи, принимающие детей в сложных жизненных ситуациях, особенно детей старшего возраста и детей с ОВЗ. Одновременно в научной литературе представлено крайне мало работ, посвященных особенностям адаптации ребенка в замещающей семье. Существует недостаточно эмпирических исследований по данной проблеме, отмечается ограниченность методического инструментария. Среди факторов, влияющих на успешность психологической адаптации ребенка в замещающей семье, недостаточно изучена проблема позитивного психологического функционирования и жизнестойкости личности матери.

Целью исследования являлось изучение компонентов психологического благополучия замещающей матери, позитивно или негативно влияющих на адаптацию ребенка старшего дошкольного возраста в замещающей семье.

В нашем исследовании мы понимаем психологическое благополучие личности как довольно сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью, отражающее одновременно актуальные и потенциальные аспекты жизни личности; как целостное переживание, выраженное в субъективном ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью, связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями.

Под психологической адаптацией ребенка в семье мы понимаем процесс психологической включенности личности ребенка в систему социальных, социально-психологических и деятельностных связей и отношений семьи, в исполнение соответствующих ролевых функций.

Исследование предполагало изучение связи между уровнем выраженности компонентов психологического благополучия матерей, их психологической и эмоциональной готовностью к выполнению своих функций и характером адаптации ребенка в семье.

В эмпирическом исследовании принимали участие 10 замещающих матерей и 10 детей, принятых в семью в течение последних двух лет. Все матери заявили о наличии проблем в детско-родительских отношениях с приемным ребенком, о его сложном поведении в семье.

Мы провели формирующий эксперимент: испытуемым было предложено участие в групповой коррекционной программе-тренинге детско-родительских отношений. Задачами тренинговых занятий стали коррекция детско-родительских отношений (развитие отношений сотрудничества, улучшение понимания родителем особенностей ребенка, достижение способности к эмпатии, устранение дезадаптивных форм поведения ребенка); коррекция отношения к «я» (приобретение уверенности в себе, создание и принятие внутреннего «я», укрепление уверенности матерей в собственных воспитательных возможностях, обучение приемам саморегуляции психического состояния); коррекция отношения к реальности (формирование позитивной установки по отношению к окружающему миру).

Производилось диагностическое обследование матерей и детей до и после тренинга с использованием следующих методик: опросник семейной адаптации и сплоченности (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави), тест «Жизнеспособность взрослого человека» (А.В. Махнач), шкала психологического благополучия Рифф (версия Шевеленковой – Фесенко), опросник родительского отношения к детям (В.В. Столин, А.Я. Варга), методика измерения самооценки ребенка «Лесенка» (В.Г. Щур), методика определения эмоционального состояния ребенка «Паровозик» (Велиева С.В.), методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад), проективный рисуночный тест на определение тревожности «Кактус» (М.А. Панфилова).

Полученные данные позволяют говорить о следующих тенденциях: существует связь субъективного ощущения благополучия матери и ее готовности создавать доверительные отношения с ребенком, имеющим опыт материнской депривации, повышать свои родительские и воспитательные компетенции, изучать особенности ребенка и быть готовой помочь ему адекватным ситуациям образом, создать благоприятный, психологически комфортный и здоровый климат в семье, что в целом влияет на успешность психологической адаптации ребенка в

семье. Аналогичная связь установлена и в отношении уровня сбалансированности семейной системы.

В результате эксперимента был разработан цикл коррекционно-развивающих занятий, который может быть использован в работе педагогов и психологов служб социального сопровождения семейного устройства детей-сирот.

Осознание себя детьми с особенностями развития в процессе арт-терапии

Боголюбова-Кузнецова Д.В.

художник, арт-терапевт, психолог,
РБОО Центр Лечебной Педагогики,
Москва, Россия, bogolubova89@mail.ru

Филиппова Е.В.

кандидат психологических наук, профессор,
факультет консультативной и клинической психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e.v.filippova@mail.ru

На протяжении всей своей жизни каждый человек тем или иным способом осознает себя существующим. Это может быть 1) тактильные ощущения, свойственными человеческому зародышу, 2) досознательное чувство собственного существования, 3) дифференциация внешних и внутренних ощущений (начиная с первых недель жизни), 4) субъективное отделение ребенка от матери (конец первого года жизни), 5) развитие самостоятельности благодаря увеличению произвольности и развитию способности к речевому самовыражению (второй-третий годы жизни), 6) возможность выразить свое эмоциональное отношение к окружающему, 7) перенос знаний, полученных из наблюдения за другим человеком, на себя самого, что происходит благодаря развитию социальной перцепции, интеллекта и сознания, 8) возникновение эмпатической способности к усвоению чужой точки зрения и оценок окружающих 9) интимизация, рефлексия и нравственная самооценка (с подросткового возраста) [9]. Многие авторы (например, Э. Эриксон, Д. Стерн, М.И. Лисина [7,8,10] и др.) сходятся во мнении, что осознание себя развивается на протяжении жизни человека.

Также распространенной является точка зрения, что осознание себя является основой саморегуляции, напрямую связано с резильентностью в трудных жизненных ситуациях [5].

В рамках арт-терапии как психотерапевтического направления изначально большое внимание уделяется развитию идентичности, осознания себя клиентом. Обобщая взгляды Э. Крамер, J.A. Rubin, B. Egger, H. Bachmann, T. Даллей, S. Bloch [1, 2, 3, 4, 6] и др. можно сказать, что это происходит благодаря:

- 1) осознанию через продукт своей деятельности своих существования и возможностей,
- 2) вхождению в контакт с собой и дальнейшему действию исходя из собственных потребностей, т.е. автономизации,
- 3) в рамках самооценки приятию большего веса своему опыту, чем оценкам окружающих,
- 4) созданию связей между разными гранями жизненного опыта,
- 5) игрового создания соразмерного себе жизненного мира,
- 6) возможности регрессии для ослабления невротических защит,
- 7) возможности достижения сублимации как более зрелого защитного механизма.

Не менее важным действующим элементом арттерапии являются отношения клиента с терапевтом. В этой области основными моментами являются:

- 1) организация физической и межличностной среды таким образом, чтобы творческий процесс был возможен,
- 2) предоставление собственных функций Я при их нехватке у клиента,
- 3) терапевт как другой – отражение клиента, предоставление опыта социального познания, обхождения со своими границами и границами другого.

Можно предположить, что дети с особенностями развития часто в меньшей мере осознают себя, чем их сверстники: они позже узнают себя в зеркале, позже начинают употреблять личные местоимения, часто испытывают трудности в целенаправленной деятельности, бывают малоинициативными, реже говорят о своих ощущениях и чувствах, плачах на будущее, воспоминаниях о прошлом.

Для выяснения того, какую роль может играть арт-терапия в развитии осознания себя у детей с особенностями развития, проводилось наблюдения индивидуальной арт-терапевтической работы с 7 детьми от 5 до 12 лет, имеющими различные особенности развития, такие как РАС, ЗПРР, ДЦП, в некоторых случаях осложненных эпилепсией, а также одним ребенком без установленного диагноза, имеющим выраженные психологические трудности, проявляющие себя в повышенной тревожности и оппозиционном поведении.

Работа строилась по принципу максимальной поддержки инициативы ребенка, не отменяющему, однако, защиту пространства от деструктивных действий («окаймленная свобода» по J.A. Rubin). Он дополнялся точечными интервенциями, направленными на развитие представлений о своем теле, развитие способности к планированию и контролю своей деятельности, которые находились в логике выбранной ребенком деятельности. Также терапевт называл предполагаемые эмоции ребенка или изображенного персонажа.

В исследовании использовался метод включенного наблюдения, анализ изобразительной продукции (в первую очередь по системе B. Egger и H.

Bachmann), анкетирование родителей, методика «Гомункулус» (А.В. Семенович) и «Половозрастная идентификация» (Н.Л. Белопольская).

Поведение ребенка во время арт-терапевтических занятий оценивалось по критериям: моторная ловкость, свидетельствующая об ощущении ребенком своего тела в пространстве; узнавание себя в зеркале; употребление местоимений «я», «мое»; степень инициативности; степень саморегуляции; осознание своих физических и эмоциональных состояний; осознание принадлежности себе определенных вещей; наличие предпочтений в одежде; умение выбирать; эмпатия. Эти же критерии были заложены в интервью с родителями, которое в скором времени заменилось анкетой.

Основными критериями анализа изобразительной продукции были: общее впечатление; мотивы, символы, знаки; графомоторика (ведение линии, характер штриха, обращение с плоскостью листа); изображение форм (масштаб фигур, цветность, изображение движения); изображение пространства и времени, композиция; наличие и соотношение форм допредметного рисунка по В. Egger и Н. Bachmann [1, 3].

Анализ описанной работы показал, что у большинства (6 детей) детей возросла способность к саморегуляции, половина детей (3), с которыми удалось провести тест Половозрастная идентификация (6), показали более адекватную половозрастную идентификацию, еще двое детей стали более позитивно относиться к будущим образам, один ребенок показал обратную тенденцию. И рисунки, созданные в свободной ситуации, и рисунок «Гомункулус» показывают, что абсолютное большинство детей (7) развили осознание своего тела. Одна девочка проявила лучшее осознание своего тела не в рисунке, который не претерпел существенных изменений, а в возросшей ловкости движений. Также пятеро детей стали лучше осознавать свое физическое состояние, а трое – также эмоциональное.

Анкетирование родителей показало, что один родитель видит большие изменения в поведении ребенка в аспектах осознания своего эмоционального и физического состояния, образа тела, эмпатии. Один родитель не видит заметных изменений, остальные видят незначительные изменения, в основном в том, что касается проявления предпочтений в одежде.

Можно констатировать, что занятия арттерапией, совмещающие ориентацию в первую очередь на инициативу ребенка, соединенную с точечными интервенциями, имеющими своими мишениями простраивание границ во внешнем и внутреннем мире, развитие целенаправленности действий, развитие представлений о телесном Я, осознание эмоций способствуют развитию осознания себя ребенком с особенностями развития, а также детьми, не имеющими диагностированных расстройств.

Литература

1. Bachmann H.I. Malen als Lebensspur. Die Entwicklung kreativer bildnerischer Darstellung; ein Vergleich mit den frühkindlichen Loslösungs- und Individuationsprozessen. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1991. 176 с.

2. *Bloch S. Kunst-Therapie mit Kindern. Pädagogische Chancen, Didaktik, Realisationsbeispiele – München: Reinhardt, 1999.* 144 c.
3. *Egger B. Bilder verstehen : Wahrnehmung und Entwicklung der bildnerischen Sprache. – Gümligen; Bonn [u.a.]: Zytglogge-Verl., 1991.* 163 c.
4. *Rubin J.A. Kunsttherapie als Kindertherapie : Kinderbilder zeigen Wege zu Verständigung und Wachstum. – Karlsruhe : Gerardi, Verl. für Kunsttherapie, 1993.* 380 c.
5. *Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.* 420 c.
6. *Крамер Э. Арт-терапия с детьми. – Москва: Генезис, 2014.* 320 c.
7. *Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников* [Электронный ресурс] // <http://psychlib.ru/mgppu/LPs-1983/LPs-112.htm> (дата обращения: 27.05.2017).
8. *Сtern D. Межличностный мир ребенка.* [Электронный ресурс] // http://www.psychol-ok.ru/lib/stern_d/mmr/mmr_01.html (дата обращения: 27.05.2017).
9. *Столин В.В. Самосознание личности.* [Электронный ресурс] // http://pedlib.ru/Books/1/0376/1_0376-1.shtml (дата обращения: 27.05.2017).
10. *Эриксон Э. Детство и общество.* [Электронный ресурс] // <http://www.rulit.me/books/detstvo-i-obshchestvo-read-210573-1.html> (дата обращения: 27.05.2017).

Развитие межличностного общения со сверстниками у младших школьников с умственной отсталостью

Вавилина О.В.

бакалавр, студент 1 курса магистратуры, факультет
«Клиническая и специальная психология»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, vavilinaolya@yandex.ru

Научный руководитель – **Ткачева В.В.**
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Актуальность исследования обусловлена потребностью в более дифференциированном и углубленном изучении проблемы межличностного общения со сверстниками младших школьников с умственной отсталостью в связи с задачами практики по воспитанию и социализации лиц с умственной отсталостью.

Целью исследования является изучение особенностей межличностного общения со сверстниками младших школьников с умственной отсталостью, разработка и апробация содержания, форм и направлений психокоррекционной работы.

В процессе эксперимента подтверждены следующие характеристики межличностного общения младших школьников с умственной отсталостью: замедленное формирование межличностного общения, неу-

стойчивость новообразований, неудовлетворенность межличностными отношениями, сниженная потребность в общении, наличие в детском коллективе большого числа не включенных в общение детей.

В рамках исследования нами были использованы следующие методы: теоретические (анализ литературы по проблеме исследования), эмпирические (наблюдение, эксперимент), интерпретационные (количественная и качественная оценка полученных результатов).

Исследование проводилось в несколько этапов. Первый этап исследования был посвящен изучению психолого-педагогической литературы по проблеме личностного развития и межличностного общения младших школьников с умственной отсталостью. Роль общения ребенка со сверстниками представлена в работах Ч.Б. Кожалиевой, Т.И. Кузьминой, М.И. Лисиной, А.В. Мудрика, Р.Л. Мухиной, А.Г. Рузской.

В данном исследовании под межличностным общением мы понимаем сложный процесс установления и развития контактов между людьми, инициируемый потребностями в совместной деятельности, он включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Второй этап исследования был посвящен составлению диагностического комплекса, отбору детей в экспериментальную группу, проведению констатирующего эксперимента.

Данное исследование проводилось на базе ГБПОУ КГТиТ № 41 подразделение «Давыдково». В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста. В экспериментальную группу вошли учащиеся 3 класса специальной (коррекционной) школы, которые, согласно заключениям ЦПМПК, обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью, вариант 1 (далее – АОП НОО обучающихся с УО, 1 вариант). Количество детей в исследуемой группе 10, средний возраст составляет 10 лет.

В диагностический комплекс вошли следующие методики: Фильм-тест Рене Жиля, социометрия Дж. Морено, методика «Дерево» Д. Лампена, методика «Лесенка» В.В. Ткачевой, проективные методики: «Автопортрет», «Портрет друга», «Мой класс на перемене».

В ходе исследования был выделен ряд критериев межличностного общения: уровень адаптации в школьном коллективе; уровень мотивации к общению и характерные установки во время разных видов деятельности (в том числе коммуникативной); особенности социометрической структуры; значимость сверстника для ребенка с умственной отсталостью, его эмоциональная вовлеченность в деятельность другого лица; степень стремления к общению в больших группах, в том числе проявление лидерских качеств; степень отгороженности от других и степень конфликтности; социальная адекватность поведения.

В результате качественно-количественного анализа были выделены 3 группы детей, на которые в дальнейшем была направлена психокоррекционная работа: «Лидеры» с активной доминирующей позицией – 30 %; «Общительные» с личностными характеристиками общительности и дружеской поддержки – 30 %; «Подчиняемые» с тревожно-мнительными характеристиками и проявлениями замкнутости -40 %.

Заключительный этап был посвящен процессу разработки направлений, содержания и форм психокоррекционной работы с умственно отсталыми детьми, реализации формирующего эксперимента и оценке эффективности проведенной работы.

В рамках формирующего эксперимента нами были выделены следующие направления психокоррекционной работы: развитие эмоционально-личностной сферы (гармонизация психоэмоционального состояния, формирование позитивного отношения к своему «Я», повышение уверенности в себе, развитие самостоятельности, формирование навыков самоконтроля, преодоление тревожности и замкнутости, повышение социального статуса ребенка в коллективе); развитие коммуникативной сферы и социальной интеграции (развитие способности к эмпатии и со-переживанию); формирование продуктивных видов взаимодействия с окружающими (в классе), преодоление агрессивности, формирование и развитие навыков социального поведения.

С целью сплочения коллектива, преодоления межличностной конфронтации, агрессии, тревожности и отгороженности у младших школьников с умственной отсталостью мы использовали различные арт-терапевтические средства психокоррекции: изотерапия; сказкотерапия; игротерапия (рисование, аппликации).

В ходе исследования был выявлен ряд особенностей межличностного общения младшим школьникам с умственной отсталостью: замедленное формирование межличностного общения, неустойчивость новообразований; неудовлетворенность межличностными отношениями, сниженная потребность в общении, наличие в коллективе большого числа не включенных в общение детей; более успешное овладение навыками социального поведения и взаимодействия со сверстниками под руководством взрослого и при специальном обучении.

Разработка содержания, форм и направлений психокоррекционной работы в соответствии с выявленными недостатками, позволила оптимизировать межличностное общение данной категории лиц со сверстниками в среднем на 20 %.

Эффективность проведенной работы была доказана путем сравнительного анализа диагностических данных в начале экспериментального исследования и в конце. Анализ показал, что число отвергаемых детей в группе сократилось на 10 %, число игнорируемых также сократилось на 10 %, изменилась социометрическая модель класса, внутренние мотивы и характеристики детей изменились на более положительные.

Литература

1. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / Отв. ред. М.О. Вайполина. СПб.: КАРО, 2005. 288 с.
2. Коноваленко С.В., Кременецкая М.И. Развитие коммуникативных способностей младших школьников. М.: Детство-пресс, 2013. 386 с.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения; под. ред. М.В. Осмоловской. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
4. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1979. 205 с.
5. Шипицына Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребенка. М.: ВЛАДОС, 2010. 279 с.

**Формирование позитивного самоотношения
у студентов с диагнозом ДЦП**

Дедов Н.П.

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Управление персоналом и психология»,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, vedun60@yandex.ru

Детский церебральный паралич – это тяжелое органическое заболевание, связанное с ограничением жизнедеятельности человека, которое в первую очередь касается его перемещения в пространстве, ориентации в окружающем мире [4]. При этом физические барьеры часто оказываются непосредственно связанными с психологическими проблемами и трудностями, которые определяют процесс взаимодействия больного с внешним миром.

Это взаимодействие в первую очередь устанавливается ближайшим для больного ребенка окружением – семьей, лечащими врачами и другими людьми, так или иначе попадающими в его круг общения [3]. Они оказываются заинтересованными, с одной стороны, в социализации больного, включения его в отношения с окружающим миром, а, с другой стороны, они же создают серьезные ограничения и барьеры из-за страха и тревоги за его здоровье. В связи с этим возникает парадоксальная ситуация, которая накладывает отпечаток на формирование у него «здравой» личности. В результате таких ограничений, в процессе взросления и перехода в подростковый возраст, у детей с диагнозом ДЦП происходит формирование устойчивого негативного отношения к окружающему их миру. Их потребительское отношение к миру и людям, эгоцентризм, характеризуются активным стремлением получить необходимые привилегии и блага. При этом данное отношение определяется социально-психологической установкой «долженствования», когда другие не просто должны, но и обязаны больному ребенку.

Его переход в статус студента вуза часто оказывается сложным психологическим и физическим испытанием для него. Система высшего образования непосредственно связана со стандартизацией обучения студентов, инклюзией, где нет места поблажкам и жалости [1]. В настоящее время высшая школа и бакалавриат выполняют важнейшую функцию социальной адаптации юношей и девушек, создавая для них условия приобретения жизненного опыта и знаний. В результате у больного ребенка начинает формироваться чувство обиды на весь мир и он начинает все больше замыкаться в себе, в своем внутреннем мире. Все это в совокупности приводит к снижению успеваемости и социальной дезадаптации.

Таким образом, появляется необходимость в создании в вузе соответствующего микроклимата, который позволил бы современным студентам с ДЦП успешно включаться во взаимодействие с внешним миром. И хотя в реальной жизни многие социально-психологические процессы не настолько взаимообусловлены и предопределены, но все же приходится тем или иным образом устанавливать их устойчивую взаимосвязь. Из этого можно сделать вывод, что психическое здоровье студента с диагнозом ДЦП во многом определяется не только социумом, семьей, ближайшим окружением: врачами, близкими и дальными родственниками, но психологическим климатом вуза, в котором он обучается.

В результате предполагается, что внутренний потенциал больного во многом характеризуется его здоровьем, а не болезнью.

Задача окружающих его людей состоит в том, чтобы развивать данный потенциал, укреплять его и создавать условия для физического и психологического выздоровления.

В чем же заключается изменение межличностного взаимодействия преподавателей со студентом с диагнозом ДЦП?

Одним из важных и самых сложных факторов изменения является отношение к ребенку и к его физической болезни. Еще в работах А.Р. Лuria уделялось внимание влиянию на успешность лечения внутренней картины болезни (ВКБ), которое заключалось в восприятии больным и медперсоналом возникающей болезни. Это во многом касалось взрослых больных, которые могли регулировать и корректировать ВКБ [2]. В случае с больным очень много зависит от ближайшего окружения, которое должно кардинально перестроить его восприятие как больного. И здесь необходимо обратить внимание на процесс формирования такого отношения и восприятия.

Внимание всех от врачей до родителей оказывается направленным на болезнь, а не на личность студента, его индивидуальное здоровое психическое развитие. А ведь именно оно определяет процесс выздоровления, а значит и процесс социальной адаптации.

Успешная адаптация студентов с ДЦП будет происходить только тогда когда окружающие его люди, друзья и товарищи во главу угла поста-

вят его здоровую личность, его успехи и достижения. При этом эти успехи должны быть позитивным событием в жизни большинства, особенно студента, т.к. это показывает ему, что он не больной, а совершенно здоровый, но только со своей специфической индивидуальностью. В результате в воспитании и обучении студентов с ДЦП должна царить атмосфера дружелюбия, принятия их такими какие они есть на самом деле.

Литература

1. *Дедов Н.П.* Пути организации инклюзивного образования в высшей школе – деловые и межличностные мета-отношения. // European Social Science Journal. № 5, 2017. С. 520–524.
2. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. М.: Академия, 2003.
3. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М.: Высшая школа МГППУ, 2004.
4. *Скворцов И.А.* Иллюстрированная неврология развития. М.: МЕДпресс-информ. 2014.

Ценностные и смысложизненные ориентации у подростков-сирот в различных условиях воспитания

Карелина А.В.
психолог, ГБУ Городской научно-практический
центр по защите прав детей «Детство»
Департамента труда и социальной защиты
населения г. Москвы, Москва, Россия,
nika345@mail.ru

Ослон В.Н.
кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры возрастной психологии
им. профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, osl-veronika@yandex.ru

Актуальность исследования ценностных и смысложизненных ориентаций у подростков -сирот в различных условиях альтернативного воспитания (организация для детей-сирот, замещающая семья) обусловлена высокой значимостью формирования данной сферы для становления личности, а также особенностями их социализации под влиянием переживания травмы сиротства и последствий институциональной заботы, требованиями к ранней готовности к самостоятельной жизни.

Исследование было проведено в 2017–2019 гг. в рамках подготовки магистерской диссертации. Целью исследования стало выявление специфики ценностных и смысложизненных ориентаций личности у подростков – сирот в альтернативных условиях воспитания.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: концепции интегративного, структурного и деятельностного подхода изучения смысловой сферы личности (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Ф. Феникс, Дж. Ройс, Дж. Бьюдженталь и С. Мадди, В.К. Вилюнас и др.); теории формирования системы смысложизненных ориентаций (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн и др.); теории описывающие причины депривации развития в рамках средового подхода и ее влияние на развитие личности ребенка – сироты (Дж. Боулби, Й. Лангмайер, З. Матейчек, А.М. Прихожан, В.Н. Ослон, Н.Н. Толстых, Г.В. Семья, Т.Н. Сапожникова).

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 46 подростков: воспитанники организаций для детей-сирот; воспитанники приемных семей, а также подростки, воспитывающиеся в своих биологических семьях. Группы были выравнены по возрасту (средн. возраст – 15,7; ст. откл. – 1,5), полу. Все подростки были интеллектуально сохранны и не имели отклонений по состоянию здоровья. Исследование проводилось в Центрах содействия семейному воспитанию «Полярная звезда» и «Алые паруса», Городском научно-практическом центре по защите прав детей «Детство», ГБОУ «Школа № 1874».

Методики исследования: «Тест смысложизненные ориентации» (методика СЖО), адаптация Д.А. Леонтьева; «Тест жизнестойкости» С. Мадди (скрининговая версия адаптация Е. Осина); «Определение жизненных ценностей личности» (Must–тест) (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова) с дополнительной шкалой «Отношение к труду» (Э.С. Петриченко); «Рисуночный тест» в трех презентациях «Я сейчас/Я в будущем/Я – идеальный».

Методы исследования: интерпретационные методы (качественный анализ и интерпретация теоретических позиций результатов исследования), статистические методы (описательная статистика, непараметрические методы сравнения трех выборок с использованием критерия Краскела-Уоллеса и двух выборок U-критерия Манна-Уитни).

- Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы.
1. Уровень осмысленности жизни, структура и характер ценностных и смысложизненных ориентаций у подростков в значительной степени зависят от условий их воспитания.
 2. В структуре ценностных и смысложизненных ориентаций в группе подростков, воспитывающихся в организации, преобладают: ценности физической и психологической безопасности, физического комфорта, автономии (отсутствии контроля), материального благополучия при негативном отношении к обучению, труду (тяжелая ноша) и потребности в реализации властной позиции (воспитатель – воспитанник) в трудовых отношениях (директор, депутат, начальник), неопределенность целей и страх перед будущим. Такие жизненные

ценности как личностный рост, просоциальные ценности, межличностные контакты и общение, а также привязанность и любовь менее значимы для подростков из организаций, чем для подростков из семьи, независимо от ее статуса (приемная, кровная).

3. Для подростков – сирот, воспитывающихся в приемных семьях, характерны: актуализация ценности личностного роста, снижение потребности в физическом комфорте и безопасности, автономии и получения внимания. По ценности эмоционально близких отношений, привязанности и любви, осмысленности своей жизни они занимают промежуточное место между воспитанниками организаций и кровными подростками. Количество страхов, которые переживают приемные подростки, значительно выше, чем у других. Это и страх возвращения в детский дом, и смерти, и плохого здоровья, и недостаточной внешней привлекательности (возможно это связано со страхом возвращения в организацию: будет больным, непривлекательным – отдадут обратно). У приемных подростков в отличие от подростков других групп выше ценность послушания и самый низкий уровень самооценки готовности к самостоятельной жизни, что можно объяснить стремлением реализовать свои аффилиативные потребности в отношениях с приемными родителями и высоким уровнем тревоги по поводу нового разрыва привязанности.

Общим у воспитанников и приемных подростков можно считать низкий уровень просоциальных ценностей, а также ценности семьи (отсутствие в будущем образа семьи), недостаточная проработанность долговременной временной перспективы.

4. Для кровных подростков по сравнению с подростками из других групп характерно: более высокий уровень осмысленности жизни, более выраженная потребность в эмоционально близких отношениях и озабоченности по поводу взаимоотношений со значимыми людьми, более высокий уровень просоциальных ценностей, ценности собственной личности, ценности семьи, отношение к труду как «творчеству» и «пользы для людей».

Литература

1. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 4. М., 2004.
2. Леонтьев Д.А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. № 1.
3. Ослон В.Н. Особенности психосоциального развития подростков-сирот в замещающей семье // Российский научный журнал. 2011. № 5 (24).
4. Петриченко Э.С. Ценностные ориентации подростков как показатель социальной адаптации или дезадаптации // URL: <http://human.sciauka.ru/2014/08/7497>

К вопросу о компетентности в цифровой среде детей, имеющих речевые нарушения, и их родителей

Кузнецова Е.Н.

*аспирант лаборатории консультативной
психологии и психотерапии, ФГБНУ «ПИ РАО»,
Москва, Россия, pravnikilurii@gmail.com*

Поприк Ю.Б.

*аспирант лаборатории консультативной
психологии и психотерапии ФГБНУ «ПИ РАО»,
Москва, Россия, paprishka@rambler.ru*

Важным направлением исследовательской деятельности Л.Ф. Обуховой было изучение формирование детского мышления, а также влияния семейных отношений на развитие детей. Одним из опорных положений в работах Людмилы Филипповны стала идея Л.С. Выготского о второстепенности биологических механизмов детства: «Ход психического развития ребенка, согласно Л.С. Выготскому, не подчиняется вечным законам природы, законам созревания организма... Именно поэтому, он подчеркивал, что нет вечно детского, а существует лишь исторически детское....» [3, с. 15]. То есть процесс развития обусловлен, прежде всего, социально.

На каждом новом временном историческом отрезке изучение детства невозможно без учета общественных изменений, а сегодняшний день характеризуется быстрой компьютеризацией всех структурных элементов социума. Принимая во внимание масштаб и характер результатов компьютеризации всех структурных элементов социума, качество жизни современной семьи зависит от способов использования информации, ее видов и качества. Закономерно, что у многих родителей появляются вопросы о том, как сохранить для ребенка детство, свободное от опасностей, в том числе, в информационной среде. Государственная политика в сфере образования в последние годы также меняется в отношении компьютеризации, и подтверждения этому мы находим в официальных документах.

В данной статье мы рассмотрим вопросы компетентности в цифровой среде детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих речевые нарушения, а также отношение к проблеме обучения и общения детей с гаджетами их родителей.

Исходя из содержания паспорта федерального проекта «Цифровая образовательная среда» [4], отметим, что к условиям, способствующим внедрению данной подсистемы социокультурной среды, отвечающей требованиям безопасности, относятся повышение доли обра-

зовательных организаций, обеспеченных высокоскоростным Интернет-соединением, а также увеличение числа детей, обучающихся по программам общего и дополнительного образования. Особо обратим внимание на то, что для детей формируется цифровой образовательный профиль и индивидуальный план обучения с использованием федеральной информационно-сервисной платформы.

Мы видим, что государство в качестве приоритетных задач начального общего образования рассматривает повышение информационной компетентности школьников: воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки в информационной деятельности, активное использование средств информационных и коммуникационных технологий, использование различных способов поиска в открытом учебном информационном пространстве сети Интернет, формирование навыков сбора, обработки, анализа, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами учебных предметов, соблюдение норм информационной избирательности и т.п.

В то же время в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования среди целевых ориентиров не указываются знания, умения и навыки, связанные с компетентностью в цифровой среде детей-дошкольников [5], хотя многие из них сейчас получают в игрушки гаджеты уже с 1–2-летнего возраста и в 3–4 года умеют общаться с компьютером порой лучше взрослых. Современная семья, существуя в условиях постоянно увеличивающихся темпов цифровой трансформации, вынуждена приспосабливаться к этим изменениям с одной стороны, а с другой стороны – пытаться контролировать процесс приспособления собственных детей к этим же изменениям.

Можно предположить, что родители стремятся извлечь пользу из новых электронных инструментов, применяя их в дидактических целях: устанавливают обучающие приложения, рассматривают видеоролики; в воспитательных целях, как средство мотивации или поощрения, регулирования поведения; как средство организации досуга или контроля за деятельностью ребенка.

Семьи, воспитывающие детей дошкольного возраста, столкнувшись с необходимостью обучать своего ребенка использовать приложения, видеохостинги и другие ресурсы, часто делают это бессистемно и интуитивно, опираясь на желания ребенка, предоставляя ему возможность самостоятельно пользоваться гаджетом. При этом родители дошкольников и младших школьников с особенностями развития, могут прибегать к «помощи» информационно-коммуникационных средств, усматривая в этом дополнительную возможность обучения ребенка.

Мы провели анкетирование среди родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста с различными речевыми нарушениями,

систематически посещающими логопедические занятия. Задачей данного исследования было: а) выяснить, беспокоит ли родителей возрастающий темп «цифровизации» общества в отношении их детей; б) уточнить цели и способы использования информационно-коммуникационных технологий родителями в отношении своих детей; в) выявить потребности родителей в получении специальных знаний.

По результатам исследования планируется разработать памятку для родителей, содержащую информацию о полезных ресурсах информационно-коммуникационных средств, а также проводить консультации для родителей по данным вопросам.

После анализа 45 анкет, заполненных родителями детей дошкольного и младшего школьного возраста, мы получили следующие данные:

- 1) Все родители отмечают, что они используют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в течение суток. Временной показатель колеблется от минимального – 1 час (6,5 %) до максимального – 9 часов (6,5 %). Большая часть родителей проводит от 2 до 5 часов, используя ИКТ с целью поиска информации в интернете, чтения текстов, обучения и развлечения через приложения, просмотра фильмов, видеороликов, прослушивания музыки, общения в социальных сетях, чтения блогов, просмотра фотографий и т.д. Причем, большие временные интервалы отмечают родители дошкольников – до 9 часов в сутки используют ИКТ, родители школьников – до 7 часов.
- 2) Возраст начала использования средств ИКТ для детей: от 1 года (4 %) до 5 лет (6 %), в большинстве случаев – с 2 лет (22 %), с 2,5 лет (9 %), с 3 лет (38 %), с 4 лет (11 %). Родители дошкольников отмечают более раннее время начала использования ИКТ своими детьми (с 1, 2, 2,5 лет).
- 3) Родители используют ИКТ в отношении своих детей следующим образом: систематически – 33 %; несистематически – 38 %; преимущественно с целью обучения – 42 %; преимущественно с целью развлечения – 42 %; с целью регулирования поведения, как способ занять ребенка – 33; с целью регулирования поведения, как средство мотивации – 22 %. Чаще как способ занять ребенка, к средствам ИКТ прибегают родители дошкольников – 31 %, и лишь 2 % родителей школьников. Также от дошкольного к школьному возрасту повышается частота использования ИКТ систематически, мы можем предположить, что в процессе взросления ребенка, в семьях вырабатывается система, придерживаясь которой родители регулируют взаимоотношения ребенка с ИКТ.
- 4) Возрастающий темп «цифровизации» общества в отношении их детей беспокоит 57,7 % всех опрошенных родителей. Но в большей степени обеспокоены родители детей младшего школьного возрас-

та (73 %), в то время как среди родителей дошкольников данную проблему выделяют только 50 %. Но вопросы специалисту (логопеду или психологу) захотели задать родители из обеих подгрупп, хотя 57 % родителей отметили, что уже получали рекомендации от различных специалистов (невролог, окулист, логопед, нейропсихолог) об ограничении времени использования ИКТ в течение дня, некоторые родители отмечают, что стараются следовать рекомендациям, но не всегда получается.

Остановимся на вопросах специалистам, поступивших от родителей детей с речевыми проблемами дошкольного возраста. Они были разнообразны по форме и содержанию, но выделились три основных проблемы: Первый и наиболее частый вопрос: как отвлечь ребенка от планшета или телефона, чем их можно заменить? Следующий вопрос: как подбирать программы и приложения для того, чтобы использование гаджетов оказывало положительный и развивающий эффект на ребенка. Третий вопрос связан с беспокойством родителей о том, что после просмотра мультфильмов или использования приложений у детей порой возникают истерики: как избежать бурных аффективных реакций ребенка при ограничении использования ИКТ? У родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста с нарушением речи, основным был вопрос: «Как правильно распределить ресурсы, чтобы ребенок развивался и с цифровыми технологиями и без них в современном мире гармонично?»

Отметим, что в сети «Интернет» на сегодняшний день имеется множество статей и специальных сайтов для родителей детей разного возраста, где говорится о плюсах и минусах использования гаджетов [1]. Но в большей степени эта информация представлена на специализированных педагогических сайтах, в научных статьях.

Среди рекомендаций предлагается: ограничение времени и контроль использования, совместный отбор информации, желательно совместный просмотр с комментированием происходящего, дополнительно для детей младшего школьного возраста рекомендовано обучение самостоятельному пользованию средствами ИКТ для реализации учебных, творческих задач. Но в каждом конкретном случае, и особо – в плане коррекции речевого развития детей с нарушениями речи, необходим индивидуальный подход. В то же время общим положением является повышение осведомленности родителей в области использования средств ИКТ их детьми, уточнение представлений об особенностях воздействия ИКТ на нервную систему детей, о временных нормах использования гаджетов с точки зрения здоровья и развития детей. Актуальным является распространение информации о развивающих и обучающих ресурсах и приложениях, которые могли бы быть использованы родителями самостоятельно.

Литература

1. Грицук В. Компьютер для детей: вред и польза. URL: <https://www.yaroditel.ru/parents/base/experts/kompyuter-dlya-detey-vred-i-polza/> (дата обращения: 10.10.2019).
2. Губанова А.С. EdCrunch 2019 засядет в мыслях надолго. URL: <https://psy.su/feed/7658/> (дата обращения: 10.10.2019).
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – Издание 3-е, стереотипное. М.: Тривола, 1998.
4. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» URL: http://xn-80aavcebfc6cza.xn-p1ai/upload/iblock/b0d/TSifrovaya-obrazovatelnaya-sreda_-_obnov._red_.pdf (дата обращения: 06.10.2019).
5. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Нейрокоррекция школьных трудностей: взгляд через цветные очки

Лисова Н.А.

*старший преподаватель кафедры специальной
психологии, ФГБОУ ВО КГПУ им. В.П. Астафьева,
Красноярск, Россия, nadia.krs@yandex.ru*

Спиридонова М.С.

*кандидат биологических наук, доцент
кафедры специальной психологии, ФГБОУ ВО КГПУ
им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия, spiridonova@mail.ru*

Черенева Е.А.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
специальной психологии, ФГБОУ ВО КГПУ
им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия, elen_korn@bk.ru*

В последние десятилетия во всем мире наблюдается тенденция к увеличению числа детей с отклонениями в психофизическом развитии. Растет процент детей, имеющих с раннего возраста ряд соматических заболеваний, последствия родовых травм, нейроинфекций, отягощенный семейный анамнез, неблагоприятно сказывающиеся на развитии нервной системы и психо-речевом развитии [1].

Известно, что такие нарушения как дислексия, дисграфия, зрительная агнозия, синдром скотопической чувствительности (Синдром Ирлен) могут быть вызваны с дисфункцией преимущественно зрительной коры головного мозга [2, 3]. Ребенка могут беспокоить проблемы с концентрацией внимания, трудности с распознаванием букв и удержанием строки при чтении, светобоязнь, нарушения координации, вегетативные

симптомы стресса, мигрень. При этом медикаментозная или психолого-педагогическая помощь, как правило, оказывается неэффективной.

Одним из способов, получивших широкое распространение в мире, является метод индивидуального подбора терапевтических цветных очковых линз для коррекции зрительного восприятия. Однако влияние коррекции терапевтическими очками на нейропсихологические и нейрофизиологические особенности младших школьников практически не изучено.

Целью исследования стало определение нейропсихологических и нейрометаболических особенностей младших школьников с нарушением формирования школьных навыков (дислексия, дисграфия) до и после коррекции терапевтическими очками.

Методы. В исследовании с согласия родителей приняло участие 10 детей: 5 мальчиков и 5 девочек 8–10 лет с диагнозом дислексия и дисграфия, не обусловленные снижением интеллекта, педагогической запущенностью или сопутствующими заболеваниями.

С детьми проводилось классическое нейропсихологическое обследование для определения особенностей зрительного, зрительно-пространственного гносиса и практиса. Особенности нейрометаболизма регистрировались с помощью прибора «НЭК-5» в 5 стандартных ЭЭГ-отведений (Fz, Cz, Oz, Td, Ts) при открытых глазах в покое (5 минут) и во время чтения (3 минуты). Исследование повторялось после ношения ребенком на протяжении часа предварительно подобранных линз и спустя неделю после ежедневного ношения очков с выбранными линзами.

Результаты. По данным нейропсихологического обследования у 9 из 10 детей выявлены нарушения зрительно-пространственного гносиса, пространственного праксиса, грубые искажения при копировании фигур Рея-Тейлора и куба, сложности в понимании логико-грамматических и квазипространственных понятий, у 3 школьников был грубо нарушен фонематический слух. После ношения очков у детей отмечено увеличение скорости чтения с $25,0 \pm 0,3$ до $37,8 \pm 0,6$ слов в минуту, улучшение пространственной ориентировки на листе при письме и копировании, конструктивного праксиса и зрительного распознавания зашумленных, перечеркнутых, наложенных и недорисованных изображений.

У всех обследованных детей обнаружено нарушение обменных процессов в коре головного мозга: диффузное увеличение устойчивых потенциалов в сравнении с нормативными значениями в 1,5–2 раза. Значительные различия ($p < 0,001$) с эталоном наблюдались в затылочной зоне, центральной, у 30 % в лобной, что указывает на нарушение активности и обмена веществ в тканях мозга. После чтения у большинства испытуемых (70 %) показатели изменялись в среднем на 45 % в сторону усиления гипоксии и окислительного стресса. При повторной регистрации, значения устойчивых потенциалов в затылочной зоне у 8 из 10 детей оказались в пределах нормальных значений, что подтверждает положительный эффект на обменные процессы в головном мозге.

Спустя неделю непрерывного ношения очков проведена повторная регистрация нейрофизиологических показателей с полностью аналогичным результатом. Кроме того, возросли продуктивность умственной работы и концентрация внимания школьников, дети стали отмечать улучшение общего самочувствия.

Выводы. Улучшение нейропсихологических и нейрометаболических показателей после ношения детьми терапевтических очковых линз показывает, что их использование в коррекции дислексии и дисграфии благоприятно влияет на когнитивные и перцептивные процессы, повышая адаптационные возможности организма ребенка и увеличивая умственную продуктивность.

Исследование проведено при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда науки в рамках проекта «Субъективное восприятие качества жизни и формирование форсайт-образа «качество жизни» в представлениях жителей, населяющих сельские территории, прилегающие к формирующимся промышленным кластерам комплексного инвестиционного проекта "Енисейская Сибирь"».

Литература

1. Петрова Е.А., Козыаков Р.В., Лещенко С.Г. Дислексия у учащихся общеобразовательной школы: статистика, диагностика, коррекция // Мир специальной педагогики и психологии. 2017. С. 193–197.
2. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин. СПб, 2007.
3. Chouinard B.D., Zhou C.I., Hrybouski S. et al. A functional neuroimaging case study of Meares-Irlen syndrome/visual stress (MISViS) // Brain Topography. 2012. vol. 25. Iss. 3, pp. 293–307.

Исследование «маршрутных карт» копинг-поведения и механизмов психологической защиты у воспитанников детских домов с различным показателем конфликтного поведения

Ломакова Ю.А.
магистрант, Москва, Россия,
Lia09@mail.ru

В современном обществе все чаще стали обращать внимание на проблемы сиротства. Увеличение количества детей-сирот может приводить к тяжелым социально-психологическим последствиям, повышая риски в безопасности детей. Современная социальная работа с этой проблемой не ограничивается исключительно государственной поддержкой, активно включаются благотворительные фонды, появляются волонтеры.

Большое количество социальных и личных проблем (отсутствие рядом родителей, взаимоотношение с воспитанниками детских домов, преварушения и т.д.) порождают стрессовую ситуацию, вызывающую высокий уровень агрессивности и конфликтности. В подростковом возрасте особенно остро наблюдаются данные проблемы. Оттого, как воспитанник детского дома будет совладать своим поведением, применять технологии психологической защиты, будут формироваться компетенции, помогающие подростку в стрессовых ситуациях выработать эффективные стратегии.

Проявление агрессивности и конфликтности в подростковом возрасте может являться особым «признаком» в общем симптомокомплексе пубертатного кризиса, который выражается в изменении психического уклада ребенка. Выготский Л.С. выделял возраст около 13 лет как переломную точку кризиса, после которой начинают складываться новые психические образования. Даже для взрослых подростков характерны неустойчивость настроения, физического состояния и самочувствия, противоречивость побуждений, ранимость, депрессивные переживания и др. [2].

Другой особенностью подросткового возраста, согласно Божович Л.И., является принятие самостоятельных решений подростком, оценивание своих возможностей, способностей, сильных и слабых сторон. Он учится действовать в различных ситуациях, соизмеряет свои ресурсы с требованиями окружающей среды и выбирает такую линию поведения, которая наилучшим образом будет соответствовать этим ресурсам [1].

Социальное, психическое и физическое благополучие детей-сирот характеризуется социально-психологической уязвимостью в рамках вынужденной социальной депривации. Зарубежные исследования демонстрируют, что подобная ситуация приводит к «аффективной бесчувственности», которая формирует особый травмированный тип личности ребенка [3].

Гипотеза и цель исследования. В рамках изучения индивидуально-психологических особенностей детей-сирот мы выдвинули предположение о взаимосвязи показателей конфликтности подростка с его копинг-стратегиями и механизмами психологической защиты. Целью нашей работы является изучение особенностей совладающего поведения и механизмов психологической защиты в условиях конфликтного поведения детей-сирот. В последующем это поможет разработать программу рекомендаций практическим психологам, направленной на снижение конфликтности детей-сирот и развитие адаптивных копинг-стратегий.

Методы исследования. В целях всестороннего изучения взаимосвязи копинг-стратегий и психологических механизмов защиты с конфликтностью, мы использовали следующие методы исследования: опросник «Способы совладающего поведения Лазаруса», Опросник проактивного совладающего поведения Л. Аспинвала, Е. Гринглас-

са, Р. Шварцера, С. Тауберта в адаптации Е. Старченковой, Методика «Личная агрессивность и конфликтность человека Е.П. Ильина и П.А. Ковалева», опросник Плутчика- Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля».

Выборка испытуемых. Исследование проводилось на базе одной школы-интерната. В исследование приняли участие 60 подростков, возраст которых составляет от 12–18 лет. Из выборки обследуемых по гендерному признаку было представлено: мальчиков 60 % и девочек – 40 %.

Результаты исследования. В рамках исследования мы получили подростков с высоким и низким обобщенным уровнем конфликтности. Подростки, отличающиеся низким показателем конфликтности, предпочитают напористость и неуступчивость. При наличии высокого показателя конфликтности в репертуаре поведения детей присутствовали такие качества как мстительность, нетерпимость к мнению других и др.

В рамках нашего исследования мы выявили различия детей в копинг-поведении и проявляемых защитных механизмах в группах с высокой и низкой конфликтностью (таб. 1).

Таблица 1

Различия показателей конфликтности в защитных механизмах личности и копинг-стратегиях

№	Защитный механизм / копинг-стратегия	Подгруппа				Уровень значимости различий (t-критерий)	
		Низкий уровень конфликтности		Высокий уровень конфликтности			
		Ср. значение	Отклонение	Ср. значение	Отклонение		
Защитные механизмы							
1	Проекция	50,50	22,83	70,25	19,11	0,01	
2	Отрицание	58,87	15,69	44,45	14,73	0,01	
3	Компенсация	27,00	17,25	35,50	15,04	Не значимо	
4	Замещение	46,67	20,01	51,90	24,27	Не значимо	
5	Реактивные образования	37,33	22,27	44,25	24,78	Не значимо	
6	Подавление	52,77	18,67	73,40	17,11	0,01	
7	Регрессия	24,83	17,09	34,85	17,67	0,05	
8	Интеллектуализация	42,63	19,80	41,30	19,75	Не значимо	
Копинг-стратегии							
9	Положительная оценка	50,40	7,00	49,10	6,86	Не значимо	
10	Превентивное преодоление	26,50	5,53	25,25	3,97	Не значимо	
11	Поиск инструментальной поддержки	22,87	5,83	21,80	3,82	Не значимо	

№	Защитный механизм / копинг-стратегия	Подгруппа				Уровень значимости различий (t-критерий)	
		Низкий уровень конфликтности		Высокий уровень конфликтности			
		Ср. значение	Отклонение	Ср. значение	Отклонение		
12	Поиск эмоциональной поддержки	13,70	3,74	12,40	2,41	0,05	
13	Статическое планирование	9,87	2,54	10,05	1,50	0,05	
14	Рефлексивное преодоление	28,20	4,92	27,20	3,81	Не значимо	
15	Проактивное преодоление	38,77	6,25	36,70	4,12	Не значимо	
16	Планирование решения проблемы	41,97	9,24	41,60	10,95	Не значимо	
17	Бегство-избегание	56,80	8,74	58,95	12,40	Не значимо	
18	Принятие ответственности	49,63	7,97	47,35	8,09	Не значимо	
19	Конфронтальный копинг	52,40	10,62	53,15	10,69	Не значимо	
20	Дистанцирование	56,87	11,05	54,15	9,13	Не значимо	
21	Самоконтроль	47,90	8,68	45,75	9,48	Не значимо	
22	Поиск социальной поддержки	47,07	10,46	44,50	5,93	0,01	

Сравнительный анализ показателей (табл. 1) выявил значимые статистические различия по t-критерию ($p=0,05; 0,01$) между подростками с низким и высоким показателем конфликтности по следующим видам защитных механизмов: проекция (0,01), отрицание (0,01), давление (0,01), регрессия (0,05); по копинг-стратегии: поиск эмоциональной выдержки (0,05), статическое планирование (0,05), поиск социальной поддержки (0,01). Подростки с низким показателем конфликтности прибегают больше к отрицанию и поиску эмоциональной и социальной поддержки, тогда как с высоким – к проекции, давлению, регрессии и статическому планированию. Таким образом, в репертуаре подростков с низким показателем конфликтности превалируют копинг-механизмы, тогда как у подростков с высоким показателем конфликтности преобладают защитные механизмы личности. Таким образом, подростки с низким показателем конфликтности прибегают в большей степени к проблемно-фокусированному копингу или успешному, который направлен на то, чтобы справиться с проблемой или изменить ситуацию, которая вызвала стресс. Подростки с

высоким показателем конфликтности склонны к выделению в других людях таких особенных свойств, которые не могут признать в себе самих. Также такие подростки склонны возвращаться на более примитивный способ реагирования, отсутствии логики в рассуждениях, замедляется психическое развитие. Они часто исключают из сознания смысл травмирующего события. Злоупотребление защитными механизмами не ведет к разрешению проблемы, а только усугубляет ее.

Таблица 2

**Результаты факторного анализа
(факторная нагрузка 0,4; метод вращения – варимакс)**

Задающие механизмы / копинг- стратегии	Подростки с высо- ким показателем конфликтности (factor 1)	Задающие ме- ханизмы / ко- пинг-стратегии	Подростки с низ- ким показателем конфликтности (factor 2)
Проекция	0,86	Самоконтроль	0,61
Подавление	0,79	Принятие ответственности	0,57
Регрессия	0,64	Конфронтальный копинг	0,53
Компенсация	0,45	Бегство- избегание	0,46
Положитель- ная оценка	-0,42	Превентивное преодоление	0,46
Отрицание	-0,66	Поиск социаль- ной поддержки	0,43
		Дистанцирование	0,41
		Реактивные образования	-0,41

На основе факторного анализа (см. табл. 2) удалось установить, что дети с высоким показателем конфликтности (factor 1) относятся к себе критически (положительная оценка (-0,42)), при этом принимает себя такими, как есть (отрицание (-0,66)). В их репертуаре механизмов психологической защиты преобладают «проекция» (0,86), «подавление» (0,79), «регрессия» (0,64), «компенсация» (0,45). Содержание и анализ второй группы обследуемых (factor 2) показывает, что испытуемые с низким показателем конфликтности в повседневной жизни прибегают к таким копинг-стратегиям, как «самоконтроль» (0,61), «принятие от-
ветственности» (0,57), «конфронтальный копинг» (0,53), «бегство-из-
бегание» (0,46), «превентивное преодоление» (0,46), «поиск социаль-
ной поддержки» (0,43) и «дистанцирование» (0,41). Вместе с тем, отрицательные значения «реактивного образования» в обнаруженной группе свидетельствуют о высокой степени асертивности поведения испытуемых, которые демонстрируют использование копинг-страте-
гий (реактивные образования (-0,41)).

Особенности развития конкретной социальной ситуации и наличия личностных ресурсов оказывают влияние на эффективность копинг-стратегии.

В нашем случае самоконтроль, принятие ответственности и конфронтальный копинг составляют ядро копинг-стратегии обследуемых подростков. В основе самоконтроля лежит направленность на преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций. Такой подросток минимизирует влияние своих эмоций на выбор стратегии поведения, а также на оценку ситуации. Важным положительным результатом такого поведения является возможность избежать эмоциональных поступков, преобладание взвешенного подхода в решении трудных ситуаций.

Следующей, на наш взгляд, успешной копинг-стратегией является принятие ответственности подростком. Осмысление своей роли в создавшейся ситуации помогает подростку принять правильное решение.

Стратегия конфронтации часто исключает целенаправленные усилия подростка на решение проблемы. В этом отношении подросток проявляет хаотичность, однако положительным моментом является возможность активного противостояния трудностям и стрессогенному воздействию в условиях среды детского дома.

Выводы. Таким образом, на основе факторного анализа нам удалось установить, что конфликтные дети предпочитают в большей степени определенные механизмы психологической защиты (проекция, подавление, регрессия и др.), тогда как дети неконфликтные, склонны к использованию различных видов совладающего поведения. К ним можно отнести поиск социальной и эмоциональной поддержки, самоконтроль, принятие ответственности, конфронтальный копинг и др. Мы полагаем, что в условиях детского дома, такие копинг-стратегии являются наиболее аддаптивным типом поведения, помогающим эффективно справиться со стрессогенными факторами.

Литература

1. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка / Ордена Ленина Всесоз. о-во «Знание». М.: Знание, 1979. 37 с.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. Москва; Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. 504 с.
3. Bowlby J. Maternal care and mental health. World Health Organisation, Monograph Series. 1951. No. 2.

Психологическая помощь семьям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра

Лукьянова А.В.
студент факультета дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
alenka614@yandex.ru

Научный руководитель – Айсмонтас Б.Б.
кандидат педагогических наук, доцент,
профессор факультета дистанционного
обучения ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
aysmontasbb@mgppu.ru

Психологическое состояние семьи, особенно матерей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), чаще всего оказывается на его внутренних способностях адаптироваться и быть включенным в социум, на общее психоэмоциональное состояние. Такое состояние каждого члена данной категории семей выражается в уверенности, в любви и счастье, радости и гармонии, в принятие со стороны родственников, знакомых и окружающих людей, а также социума в целом, а в обратном случае процесс социализации у ребенка с РАС задерживается, искажается, появляется тревожность, агрессивность, повышенная ранимость, отчужденность, заниженная самооценка, что усугубляет имеющиеся нарушения у каждого члена семьи.

В тот момент, когда в семье появляется ребенок с РАС в семье так или иначе происходит некий процесс психологической травматизации у родителей, появляется ситуация стресса, депрессивность, появляется фruстрация родителей. И в этой ситуации необходимо своевременно оказать высококвалифицированную психологическую помощь в устранении у навязчивых чувств вины и стыда, в укреплении внутренней уверенности и веры в себя, в активации ее бессознательного ресурса для поиска и нахождения решения возникшей проблемы. Всем членам семьи необходимо осознать, что ребенок, имеющий расстройства аутистического спектра, такой, какой есть, и он также нуждается в любви, защите, внимании, безопасности и заслуживает жить в комфорте.

В работе с родителями психолог должен использовать свои компетенции, важно соблюдать принцип конфиденциальности, фокусировать свое внимание на индивидуальной работе с каждым членом семьи, как отдельным объектом оказания психологической поддержки, уметь устанавливать отношения, основанные на полном доверии и уважении, принятии и признании уникальности личности каждого в семье.

При работе с семьей и оказания психологической помощи родителям детей с РАС используются техники активации сознания и внимания

ния, включающие в себя период подготовки, использования собственного психического опыта родителя, период распознавания, оценки и принятия ситуации. Во время работы психолога и каждого члена в семье происходит установление устойчивого контакта между ними, совместное создание новой психологической системы отношений и помощи на основе взаимного понимания, уважения, доверия, принятия друг друга и развития на этой основе психологических откликов и терапевтических ответов в процессе решения психологических проблем. Такими видами благополучного взаимодействия и плодотворной работы психолога и родителя является комплексная диагностическая работа, беседа и наблюдение, а так же разные виды индивидуальной и групповой работы. Результатом качественно проделанной психологической поддержки является опровергнение ситуации потери и возникновение ожидания эффективного решения данной проблемы.

В рамках исследовательской деятельности в ресурсной школе была реализована программа по оказанию психологической помощи и поддержки семьям, воспитывающим ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Работа специалистов с данной выборкой проводилась в течение года и включала ряд мероприятий, просветительской, координационной и консультативной направленности. По результатам диагностического этапа в начале работы были получены заниженные, критические результаты респондентов по многим методикам, а именно, опросник А. Варго, шкала депрессии Зунге, тест жизнестойкости А. Мадди и т.д. Эти данные подтвердили гипотезу о том, что таким семьям, воспитывающим детей с РАС, необходима высококвалифицированная психологическая поддержка. В дальнейшем, апробируя предложенную программу психологической помощи на данной выборке, участники эксперимента получили результаты, которые по многим параметрам превышали исходные данные. И сию главное появилась необходимость и потребность в дальнейшей совместной работе со специалистами в данном направлении.

Психологу необходимо знать и понимать, что в каждом родителе, обратившемся к нему за помощью, имеется значимый ресурс, который может активизироваться за счет умелой мотивации и стимулирования со стороны специалиста.

Таким образом, своевременно оказанная высококвалифицированная психологическая помощь, активно используемые при работе с родителями детей с РАС техники и методы работы, могут дать эффективные результаты и помочь изменить ситуацию в целом.

Литература

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 12-е – М.: Теревинф, 2018.

2. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник – 2-е изд. М.: ИНФРА-М, 2017.

Профилактика эмоционального выгорания приемных родителей посредством групповых форм работы психолога в социальной сфере

Мельникова И.В.

кандидат психологических наук, доцент, психолог
в социальной сфере, ГБУ Центр «Детство»,
Москва, Россия, iramelnickowa@yandex.ru

В современной России приемное родительство можно рассматривать как новую профессию, для которой характерна высокая степень риска эмоционального выгорания (Архипова Е.Б., Кислякова Т.А., Алдашева А.А., Зеленова М.Е., Жуйкова В.Б., Панюшна Т.Д.).

Под синдромом родительского выгорания Ефимова И.Н. понимает многомерный конструкт, включающий в себя набор негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения матери и отца, связанных с детско-родительским взаимодействием при выполнении родителями деятельности по заботе о детях, их воспитанию и развитию.

Приемные родители в процессе воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сталкиваются с высокой эмоциональной загруженностью, нехваткой времени для восполнения физических и душевных сил, что приводит к нервному истощению, к трудностям общения и взаимодействия внутри семьи и за ее пределами.

Результаты мониторинга эмоционального выгорания приемных родителей города Москвы показали, что более 67 % из 320 опрошенных испытывают средний и высокий уровень эмоциональной усталости, напряжения, чувства беспомощности. На этом фоне повышается частота и острота конфликтов в семье, трудности коммуникации с представителями социальных организаций. Приемные родители испытывают потребность в психологической помощи, в возможности обсудить сложившуюся ситуацию с другими приемными родителями и найти поддержку у специалистов.

В ГБУ Центр «Детство» психологами в социальной сфере для профилактики эмоционального выгорания приемных родителей помимо индивидуальных консультаций применяются групповые формы работы с семьями: группы психологической поддержки для приемных родителей и интерактивные детско-родительские встречи.

Основные цели и задачи групповых форм работы с приемными родителями.

Цель: Снизить уровень эмоциональной усталости, уровень стресса у приемных родителей, оказать поддержку через понимание ресурсов личности приемных родителей и обмен способами поддержки эмоционально положительного состояния при воспитании детей.

В качестве основного методического инструментария в групповой работе с семьями были использованы карты (техники) нарративной практики, методы арттерапии.

В групповой работе с приемными семьями можно выделить условно три основных блока: мотивирующий, ресурсный, деятельностный.

Техники и упражнения мотивирующего блока поддерживают понимание приемных родителей значимости заботы о своем душевном и физическом состоянии при воспитании детей («Метафора», «Мой образ приемного родителя», «Синквейн» и др.).

Ресурсный блок включает в себя задания, направленные на регуляцию эмоционального состояния приемных родителей, поиск личностных качеств и способностей, поддерживающих внутренний ресурс, взаимообмен способами саморегуляции («Дерево жизни», «Воздушный змей», «Скафандр внутренней силы» и др.).

Деятельностный блок направлен на поддержку способности творчески, по-новому осмысливать и преодолевать проблемные моменты при воспитании детей, на актуализацию активной жизненной позиции при решении воспитательных задач («Проводник», «Парусник» и др.).

Приемные родители, состоящие на сопровождении в ГБУ Центр «Детство», с ноября 2018 года по сентябрь 2019 года приняли участие в групповой работе по профилактике эмоционального выгорания.

Количество участников: 14 приемных родителей в группе психологической поддержки (12 женщин и 2 мужчин) и 23 ребенка, которые приняли участие вместе с родителями в интерактивных детско-родительских встречах. 10 родителей воспитывают детей с ОВЗ.

Было проведено 8 групповых занятий, из них 6 – занятия в группе психологической поддержки и 2 – интерактивные детско-родительские встречи.

В октябре 2018 года и в сентябре 2019 среди приемных родителей, участников психологической группы, был проведен мониторинг чувств и переживаний, связанных с выполнением деятельности по заботе, развитию и воспитанию детей. Для диагностики эмоционального состояния приемных родителей была использована методика «Шкала психологического стресса PSM-25» и опросник родительского выгорания (РВ) Ефимовой И.Н.

Кратко представим полученные результаты (рис. 1–4).

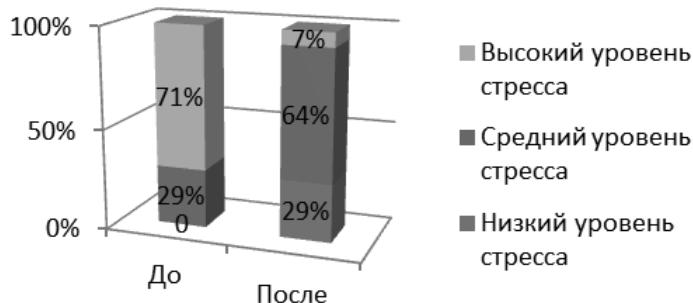


Рис. 1. Уровень стресса у приемных родителей по результатам методики «Шкала психологического стресса PSM-25» до и после н

рovedения групповой работы с приемными семьями

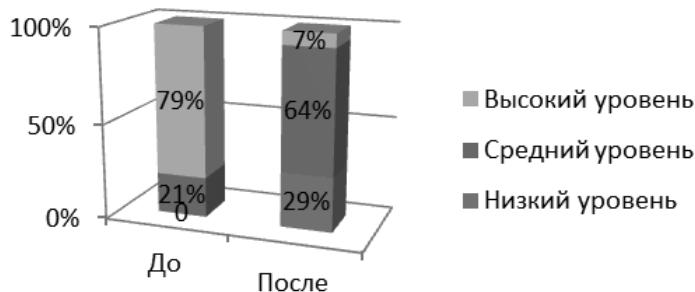


Рис. 2. Уровень эмоционального истощения у приемных родителей по результатам опросника родительского выгорания (РВ) Ефимовой И.Н. до и после проведения групповой работы с приемными семьями

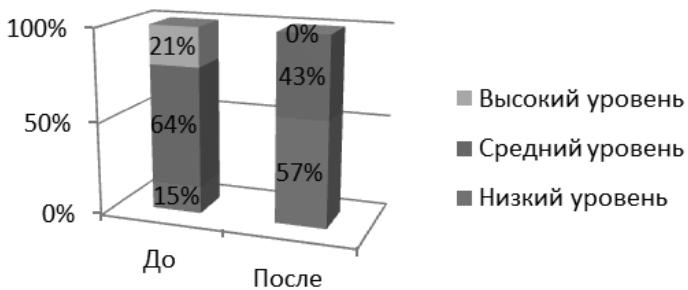


Рис. 3. Уровень деперсонализации у приемных родителей по результатам опросника родительского выгорания (РВ) Ефимовой И.Н. до и после н

рovedения групповой работы с приемными семьями

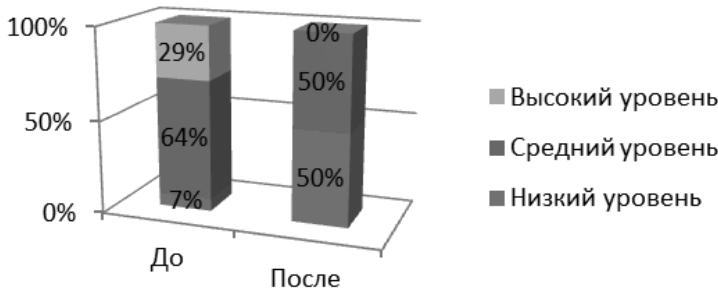


Рис. 4. Уровень деперсонализации у приемных родителей по результатам опросника родительского выгорания (РВ) Ефимовой И.Н. до и после проведения групповой работы с приемными семьями

Таким образом, после проведения групповых занятий с приемными родителями и их семьями, направленных на профилактику эмоционального выгорания, наблюдается положительная динамика в снижении уровня эмоционального перенапряжения, в повышении интереса к общению с детьми. Сокращается количество эмоциональных срывов и повышается способность адекватно реагировать на проблемные ситуации. В общении между родителями и детьми повышается эмпатийность, отзывчивость. Появляется желание играть, общаться, вместе проводить свободное время. У приемных родителей актуализируется чувство своей значимости, активности, способности влиять на ситуацию. Важно отметить, что приемные родители стали проявлять необходимую заботу не только о детях, но и о себе, что в целом способствует повышению качества общения в семье.

Литература

1. Алдашева А.А. Зеленова М.Е. Профессиональная замещающая семья: подход к проблеме с позиций социальной психологии труда / А.А. Алдашева // Семья, брак и родительство в современной России. Выпуск 2 / Под ред. А.В. Махнача, К.Б. Зуева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 17–24.
2. Архипова Е.Б., Кислякова Т.А. Приемное родительство как новая профессия в современном российском обществе. http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/58953/1/978-5-91256-403-1_2018_115.pdf
3. Ефимова И.Н. Возможности исследования родительского «выгорания» // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2013. № 4. С. 31–40.
4. Мельникова И.В. Дерево профессиональной жизни. Ресурсы для профилактики профессионального выгорания // Журнал школьного психолога. Издательский дом 1september.ru . 2016. № 5. С.52–56.
5. Мельникова И.В. Хороший инструмент. Интерактивные детско-родительские встречи в общеобразовательной школе// Журнал школьного психолога. Издательский дом 1september.ru . 2018. № 3–4. С.20–21.

6. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. М.: Питер, 2007.

Личностные ресурсы подростков из числа сирот

Одинцова М.А.

кандидат психологических наук, доцент, профессор
кафедры психологии и педагогики дистанционного
обучения факультета дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, mari505@mail.ru

Оголь М.П.

магистрант факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, mariaogol@bk.ru

Необходимость развития у подростков-сирот личностных ресурсов для совладания с трудностями, подчеркивается многими специалистами [1; 2]. Обнаружены факторы, способствующие и препятствующие развитию жизнестойкости воспитанников государственных учреждений для сирот. Исследований самоактивации, личностного динамиза, самоконтроля, особенностей жизненной траектории подростков из числа сирот не обнаружено. Вместе с тем – это важнейшие психологические ресурсы личности, способствующие успешной адаптации к самостоятельной жизни, которые необходимо учитывать при работе с подростками из числа сирот.

В нашем исследовании *на первом поисковом этапе* (2017 г.) приняло участие 80 человек, из числа сирот, среди них 29 воспитанников одного из Центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей (ср. возраст 15,5 лет), 29 студентов колледжей (ср. возраст 19,5 лет), и 22 самостоятельно проживающих взрослых (ср. возраст 23,8 лет). *На втором этапе* (2018 г.) в исследовании приняли участие подростки ($N=60$) двух групп: 30 подростков (14 девочек и 16 мальчиков), воспитывающихся в государственных бюджетных учреждениях социального обслуживания Калининградской области и г.Белгорода, и 30 подростков (14 девочек и 16 мальчиков), воспитывающихся в семьях. Средний возраст 15,5 лет.

На данном этапе была предложена специально разработанная Анкета из 18 вопросов, в которой изучались факторы адаптации:

- 1) личностный (эмоции, настроение, состояние здоровья, физическая форма, самостоятельность в принятии решений, планирование будущего);
- 2) межличностный (круг общения, комфортность в общении, поддержание связей и специфика отношений с родственниками, наличие романтических отношений, готовность к созданию семьи);

- 3) социальный (осведомленность о своих правах, ответственность в соблюдении законодательства, компетентность в управлении доходами, ведении хозяйственно-бытовой деятельности, выбор профессии, планирование карьеры). Каждый из исследуемых параметров необходимо было оценить от нуля до десяти баллов.

Первый исследовательский этап продемонстрировал различия между тремя группами в доминировании негативных эмоций и неустойчивости настроения у взрослых из числа сирот в отличие от студентов ($p=0,009$) и воспитанников Центра ($p=0,017$). Вместе с тем, подросткам и студентам в меньшей степени чем взрослым характерна правовая ($p=0,012$) и хозяйственно-бытовая ($p=0,006$) компетенции, что говорит о их недостаточной самостоятельности. Корреляционный анализ показал, что с возрастом устанавливаются более тесные дружеские отношения ($r=0,242^*$), приобретает важность создание своей семьи ($r=0,404^{**}$), растет правовая ($r=0,271^*$) и финансово-бытовая компетентность ($r=0,365^{**}$) сирот. Чем старше становятся воспитанники, тем более значимыми являются межличностные факторы ($r=0,278^{**}$). Получаемая свобода и независимость, с одной стороны снижает эмоциональный фон, с другой – повышает самостоятельность взрослых из числа сирот. Поэтому особое внимание стоит уделять подросткам. Возможно, даже самое комфортное и эмоционально притягательное, но казенное учреждение, ненужность проявлений самостоятельности, прошлый травматический опыт блокируют многие личностные ресурсы таких подростков. Данная гипотеза нашла свое отражение в результатах, полученных нами на втором этапе исследования. Были использованы следующие методики:

- 1) Методика самоактивации для изучения самостоятельности, физической и психологической активации;
 - 2) Тест жизнестойкости для анализа вовлеченности, контроля, принятия риска;
 - 3) Опросник личностного динамида для изучения готовности подростков к изменениям, стремлениям к преобразованию и созданию новых отношений с миром;
 - 4) Шкала самоконтроля для исследования личностно-мотивационных ресурсов подростков по регулированию импульсивных желаний;
 - 5) Проективная методика «Траектория» для выявления хода жизни, ее динамики в виде разных вариантов траектории. Подросткам из серии картинок, символизирующих различные жизненные траектории, предлагалось выбрать ту, которая лучше всего бы соответствовала ощущению динамики их жизни и оценить степень удовлетворенности выбранной траекторией. Затем предлагалось выбрать «идеальную» траекторию и определить, чем она отличается от первой.
- Результаты показали, что у подростков из числа сирот снижены

самостоятельность ($p=0,000$), физическая ($p=0,000$), психологическая активация ($p=0,000$) и самоактивация в целом ($p=0,000$). Жизнестойкие характеристики, такие как вовлеченность ($p=0,002$), контроль ($p=0,007$), принятие риска ($p=0,000$) в меньшей степени развиты у подростков из числа сирот, что свидетельствует о переживании беспомощности, неумении контролировать себя и ситуации своей жизни, непринятие ситуаций неопределенности.

Кроме того, подростки из числа сирот в большей степени чем подростки из семей ценят стабильность ($p=0,001$), не готовы к изменениям ($p=0,001$), им характерен страх ($p=0,000$) и непринятие ситуаций перемен ($p=0,000$), снижена готовность к преобразованию и созданию новых отношений с миром ($p=0,000$). С другой стороны, им так же как и подросткам из семей ($p=0,146$) нравится перемена мест, склонность не останавливаться на достигнутом и готовность пробовать себя в новых ролях.

При анализе выборов реальной жизненной траектории, различий между подростками двух групп не обнаружено. Но при ответе на вопрос: «Довольны ли вы выбранной траекторией и почему?» были обнаружены существенные различия между группами (хи-квадрат 18,322 при $p=0,001$). Ответы подростков были систематизированы следующим образом: 1) в ответах подчеркивалась удовлетворенность стабильностью выбранной траектории; 2) обозначалась динамика траектории; 3) ответы: «не знаю», «просто понравилась»; 4) ответы, включающие неопределенность и двусмысленность.

10 % подростков из числа сирот подчеркивали стабильность своей реальной жизненной траектории («мне сейчас спокойно»; «все постепенно»; «ничего не хочу»). Динамика траектории была обозначена 46,67 % подростков из семей и 30 % подростков-сирот. «Все летит быстро»; «жизнь идет вверх»; «достигаю целей»; «эта траектория такая же активная как я»; «мне нравятся перемены и изменения» – писали подростки из числа сирот. Подростки из семей давали развернутые ответы с пояснениями: «Из-за рисков, траектория иногда проседает, но если риск удачен, подскакивает до высот»; «Ненавижу стабильность, интереснее, когда сначала все плохо, потом все хорошо, потом опять плохо. Эти перемены очень важны для меня, ведь я сама очень непостоянная. И в конце, естественно, все должно быть хорошо»; «Это самый долгий и тернистый путь, хоть и запутанный»; «Резкие перепады заставляют меня чувствовать себя живой»; «Я не боюсь трудностей, и стремлюсь к своей цели»; «Я люблю, когда жизнь меняется, и я испытываю разные эмоции» и т.п.. 36,67 % подростков из числа сирот ответили: «не знаю»; «просто понравилась». 53,33 % подростков и 23,33 % сверстников из числа сирот дали неоднозначные, порой противоречивые ответы: «такова жизнь»; «жизнь – это опыт»; «хочется большей стабильности и в то же время больших ощущений»; «хочется большей стабильности для рывка вперед» и т.п.

Отмечается тенденция к различиям в выборе *идеальной* жизненной траектории, которая характеризует стабильное движение вперед без перепадов и динамики (изображение стрелы, движущейся в горизонтальном направлении по прямой). Подростки из числа сирот данную траектории выбирали несколько чаще (хи-квадрат 3,270 при $p=0,071$) своих сверстников из семей. При ответе на вопрос: «Чем вторая траектория (идеальная) отличается от первой (реальной)», различий между группами не обнаружено. Ответы были распределены по категориям: «стабильная»; «динамичная»; «не отличается»; «более благополучная»; «не знаю». Однако, отметим, что 33,33 % подростков из числа сирот написали о том, что выбранная ими идеальная траектория является более благополучной («жизнь улучшится»; «она благополучней»; «хочется перемен к лучшему»; «она радостнее и похожа на солнце»; «меньше неприятностей» и т.п.), в отличие от 10 % сверстников из семей.

Как видим, подросткам из числа сирот в большей степени характерны переживания беспомощности, неумения контролировать себя, непринятие ситуаций неопределенности, они стремятся к стабильности своей идеальной жизненной траектории, менее самостоятельны и активны. Вместе с тем, им нравится перемена мест, характерна склонность не останавливаться на достигнутом, и готовность пробовать себя в новых ролях. Все это необходимо учитывать при работе с подростками из числа сирот при выстраивании траектории психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения.

Литература

1. Барабанов Р.Е. Мисоченко М.С., Чистовский Д.И., Чистякова И.Г. Современное мировое образовательное пространство и перспективы его развития // Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи. 2016. С. 543–585.
2. Ослон В.Н. Организационная модель психосоциального сопровождения замещающей семьи // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 2. С. 1–13.

Опыт применения методики «Simon test» в группе дошкольников с ОВЗ и нормативным развитием

Ординарцева Е.В.

*магистрант факультета клинической и
специальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, e.ordinarceva@yandex.ru*

Сергиенко А.А.

*кандидат психологических наук, доцент,
факультет клинической и специальной психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, старший научный сотрудник,
ФГБНУ НЦПЗ, Москва, Россия, aumsan@gmail.com*

Нарушение произвольной регуляции выступает как одна из основных причин трудностей в приобретении новых навыков и усвоения знаний в детском возрасте. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) часто имеют трудности контрольных и регуляторных функций, которые мешают развитию стратегий произвольной деятельности. С другой стороны, развитие стратегий произвольной деятельности, может способствовать компенсации нарушений.

При изучении регуляторных функций в дошкольном возрасте особое внимание нужно уделить подбору адекватных методик. Специфика возраста, связанная с тем, что регуляторная функция наряду со становлением волевых устремлений является сенситивной в данный период онтогенеза, многокомпонентность произвольной деятельности и регламент работы дошкольных учреждений, предъявляют особые требования к процедуре диагностики, выбору методик и квалификации исследователя.

Зарубежный подход к изучению регуляторных функций, опирается на понятие «исполнительные» функции, в состав которых входит тормозный контроль или ингибция доминантного ответа [2]. На наш взгляд, способность «оттормозить» инертный, зачастую автоматизированный, ответ на стимул, это наиболее измеримый и показательный элемент «исполнительных» функций, как операциональной части произвольной деятельности. Для оценки этого элемента можно использовать методику Simon Task.

Методика **Simon test** представляет собой электронный вариант методики на ингибцию доминантного ответа как части «исполнительных» функций [3, 4, 5] (<https://www.millisecond.com/download/library/simontask/>). На данный момент методика описана только в иностранных источниках и не адаптирована на русском языке. Методика состоит из трех этапов, каждый из которых оценивается отдельно. На первом этапе предъявляется стимул «сердце» либо справа, либо слева на экране. Испытуемый должен нажимать соответствующую кнопку либо справа, либо слева на клавиатуре. Этот этап называется «Congruent» или «Соответствующий». На втором

этапе предъявляется стимул «цветок». Испытуемый должен нажимать на стимул с противоположной стороны. Например, если цветок расположен в правой части экрана, нужно нажимать на кнопку слева. Этот этап называется «Incongruent» или «Несоответствующий». На третьем этапе «Both» или «Одновременно», два типа стимулов предъявляются в хаотичном порядке. Например, при появлении «сердца» справа испытуемый должен нажимать кнопку справа, при предъявлении «цветка» в той же части экрана – кнопку слева. При выполнении данного задания мы учитывали только один параметр – количество ошибок. Однако, необходимо отметить, что электронная форма использования методики позволяет оценить ряд других дополнительных параметров, таких как, время выбора ответа, количество тренировочных этапов и другие. Так как формат и содержание методики необычны для дошкольных учреждений, дети очень заинтересованно подходят к ее выполнению. Процедура диагностики становится разнообразной и использование электронных средств, более привычных для современных детей, снимает проблему мотивации к участию в исследовании [1].

Цели. В рамках исследования методика проводилась для изучения ингибиции доминантного ответа, как части «исполнительных» функций. Очевидно, что результаты методики могут быть показательны для исследования и других элементов «исполнительных» функций, таких как внимание, когнитивная гибкость, поиск и коррекция ошибок, произвольной деятельности в целом.

Испытуемые. В исследовании приняли участие 27 детей дошкольного возраста мужского и женского пола. Основную группу составили 14 детей с ОВЗ (1 девочка и 13 мальчиков). В группу контроля вошли 13 нормативно развивающихся детей (6 девочек и 7 мальчиков). Исследование проводилось согласно документам, регламентированным локальным нормативными актами и правилами учреждения. Диагнозы в группе детей с ОВЗ: СДВГ, ЗПР, РАС, ТНР.

Результаты. Применение методики – Simon Task – позволило обнаружить очевидные различия между группами детей с ОВЗ и нормативного развития.

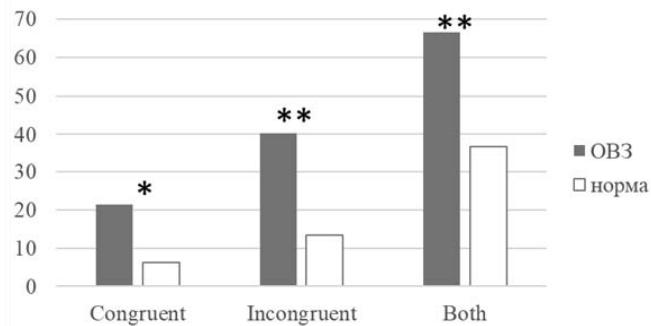


Рис. Результаты по методике «Simon test» у детей с и без ОВЗ: средние значения (* – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, U-критерий)

Оценивалось количество ошибок в трех сериях: «congruent» или «соответствующий» – сторона предъявления стимула соответствует положению кнопки; «incongruent» или «несоответствующий» – сторона предъявления стимула противоположна положению кнопки; «both» или «одновременно» – два типа стимулов предъявляются в хаотичном порядке.

Из графика (см. рисунок) видно, что дети с ОВЗ допустили большее количество ошибок во всех заданиях – когда сторона предъявления стимула соответствует или не соответствует положению кнопки. Отметим, что двое детей с диагнозом РАС не справились с выполнением данного задания. Вероятно, это было связано с тем, что дети испытывали сложности на этапе усвоения инструкции, и со спецификой работы зрительной и других сенсорных систем при восприятии стимулов. Так же важно отметить, что для детей с нарушениями зрения, необходима соответствующая модификация методики: увеличение размера стимулов и кнопок для ответа, более продолжительный период тренировки и другие.

На наш взгляд, методика Simon Task обладает рядом важных достоинств: методика удобна в практическом использовании; на ее проведение не требуется много времени (в среднем каждый ребенок тратил на выполнение всех трех серий не более 10 минут); методика обладает эффектом мотивирующего воздействия, так как проходит в привычной для современного ребенка электронной среде; результаты методики позволяют максимально объективно оценить не только характеристики подвижности, переключаемости и распределения внимания, но и тормозной контроль, когнитивную гибкость и другие элементы «исполнительных функций», как операциональной части произвольной деятельности.

Заключение

Результаты исследования показали, что дети с ОВЗ имеют значительные отклонения от нормы в развитии тормозного контроля (ингибции доминантного ответа). Степень этого отклонения различна для разных диагнозов.

Было обнаружено, что методика Simon Task является одной из наиболее показательных для диагностики нарушений произвольной деятельности и «исполнительных функций». Методика показала, что дети с ОВЗ испытывают значительные трудности в ситуациях, когда необходимо отклонить доминантный ответ на стимул и выбрать оптимальный в соответствии с заданными условиями.

Есть ограничения для проведения методики в определенных группах детей. Так для детей с нарушениями зрения и РАС, необходима модификация методики в соответствии со спецификой заболевания.

Методика Simon Task в электронном виде удобна и результативна для изучения регуляторных функций в дошкольном возрасте, при соблюдении необходимых требований к ее проведению.

Литература

1. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А. Применение компьютерных игровых технологий для развития регуляторных функций дошкольников // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 3. С. 106–132.
2. Виленская Г.А. Исполнительные функции: природа и развитие / Г.А. Виленская // Психологический журнал / Ред. А.Л. Журавлев. 2016. Т. 37. № 4. С. 21–31.
3. Proctor R.W. Playing the Simon game: Use of the Simon task for investigating human information processing // Acta psychologica. 2011. № 136. P. 182–188.
4. Simon L.R. “The Simon effect”: A potent behavioral mechanism // Acta psychologica. 2011. № 136. P. 181.
5. Van der Lubbe R.H.J., Elger L. The premotor theory of attention and the Simon effect // Acta Psychol. 2012. № 136 (2). P. 259–264.

Мониторинг субъективного благополучия воспитанников как инструмент оценки качества деятельности организаций для детей-сирот

Ослон В.Н.

кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры возрастной психологии
им. проф. Л.Ф. Обуховой, факультет
«Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, osl-veronika@yandex.ru

Изменение требований к условиям воспитания детей-сирот в рамках постановления Правительства РФ № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей», позволило сформировать новую парадигму функционирования данных организаций: от постоянного проживания ребенка в детском доме к ориентации на временность пребывания и подготовку к семейному жизнестойкому; от одновозрастных групп и институциональной организации жизни к группам по семейному типу; от закрытого образовательного пространства к инклузии в открытую образовательную среду независимо от возраста ребенка; от дезинтеграции выпускников в возрасте 14–15 лет из детского дома к подготовке их к самостоятельной жизни и постинтернатное сопровождение.

Организационные преобразования предполагали качественные изменения в жизни воспитанников, критерием оценки которых стало их субъективное благополучие (subjective well-being). Выбор данного показателя в качестве критерия оценки свидетельствует о смене па-

радигмы в понимании особенностей социализации и психологической помощи детям-сиротам в России: от «социальных вывихов» и «дефицит-центрированной» модели помощи к опоре на ресурсы ребенка, активизацию его личностного потенциала и среды. Изучение субъективного благополучия дает возможность ребенку быть «быть услышанным», что является одним из четырех основополагающих прав детей, закрепленных в Конвенции о его правах.

В 2018 году данное право было реализовано в России в рамках мониторингового исследования субъективного благополучия воспитанников организаций для детей-сирот, методическое сопровождение которого было поручено МГППУ (В.Н. Ослон, Г.В. Семья). 1932 воспитанника от 4 до 18 лет (3 возрастные группы: дошкольники, дети с 7 до 12 лет, воспитанники и выпускники, проживающие в организации, 13–16 (18) лет) из 64 регионов РФ смогли выразить свое мнение по поводу значимых для них субъективного благополучия тем. Объем выборки, использование адекватных статистических методов (t -критерий Стьюдента) позволил получить достоверные результаты.

Для проведения мониторинга было сформулировано само понятие «субъективное благополучие воспитанника организации для детей-сирот». При разработке данного понятия мы опирались на определение «благополучия ребенка» в Конвенции ООН о правах ребенка (Bradshaw, Hoelscher, Richardson, 2007) и Центра ЮНИСЕФ Инноченти, а также на традицию отечественной психологии, в рамках которой субъективное благополучие рассматривается как переживание удовлетворенности различными аспектами жизнедеятельности (Д.А. Леонтьев., Р.М. Шаминов, Е.Е. Бочарова и др.). Конкретным теоретическим основанием стала теория отношений Мясищева.

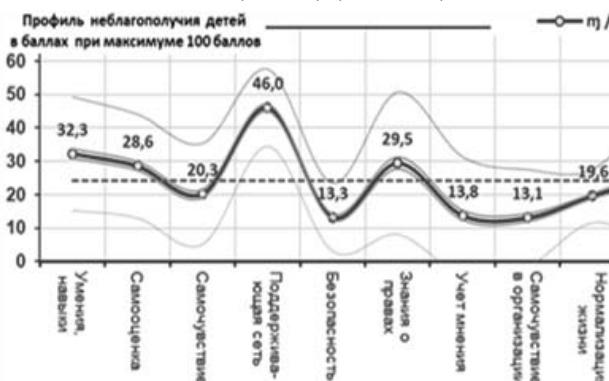
Субъективное благополучие воспитанника понимается нами как удовлетворенность ребенка системой своих отношений: к себе – считает себя привлекательным внешне и по характеру, считает, что другие его положительно оценивают; положительно оценивает свои умения и навыки, образовательные достижения; к другим – 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). На основании данного понимания субъективного благополучия была разработана и апробирована модель оценки и инструментарий для изучения «субъективного благополучия – неблагополучия» воспитанников трех

возрастных групп: дошкольники, дети с 7 до 12 лет, подростки с 13 до 17 (18 лет), который позволил вовлечь детей разного возраста в проведение оценки на когнитивном и эмоциональном уровнях. Структура и содержание модели оценки оставалась, практически, неизменной независимо от возрастной группы.

Анализ результатов мониторинга 2018 года позволил выделить «зоны благополучия-неблагополучия» детей и подростков, что дало возможность оценить качественные изменения в деятельности организаций за 4 года реформирования.

Для примера приводятся некоторые результаты мониторингового исследования (рис. 1, 2).

13–16 (18 лет) (N – 1192)



7 до 12 лет (N – 586)

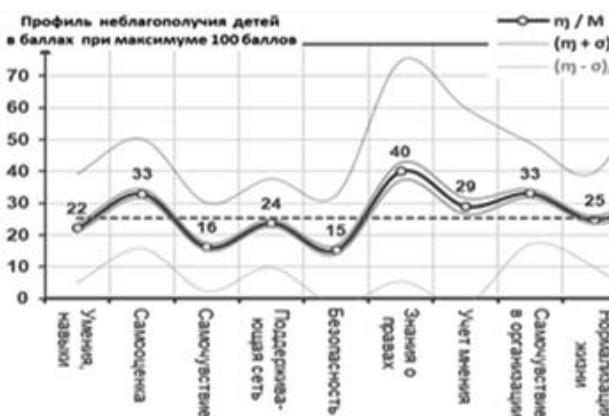


Рис. 1. «Профиль неблагополучия/благополучия воспитанников» ($p=0,05$, t -критерий Стьюдента)

Как показано на рис. 1 «Профиль неблагополучия/благополучия воспитанников», в структуре их субъективного благополучия можно выделить как схожие, так и различные «зоны «неблагополучия/благополучия». К первому типу «зон» можно отнести низкий уровень самооценки. Подобный уровень традиционен для воспитанников организаций и отражает негативные представления об отношении к себе, отношении к нему значимых взрослых и сверстников, а также оценку своих «личностных ресурсов». Т.е. в данной области ситуация осталась неизменной. Безусловно, такие глубинные изменения требуют значительных усилий как со стороны детей, так и специалистов. Однако можно сделать предположение, что мобилизация внутренних ресурсов детей и подростков еще не стала мишенью деятельности специалистов. В «зону неблагополучия» также попал и показатель «знания о своих правах». Воспитанники и выпускники независимо от возраста не имеют представлений о наличии у них прав, не понимают, как можно ими воспользоваться. При этом сотрудники организаций убеждены, что постоянно изучают с детьми их права. Т.е. эти занятия не вызывают качественных изменений в мировоззрении как у детей 7–12 лет, так и у подростков и молодых людей 13–18 лет. Они также не удовлетворены своими будущими перспективами. Начиная с 7 лет будущее вызывает чувство тревоги у детей, которое незначительно ослабевает к старшему подростковому возрасту и возрастает перед выпуском. У абсолютного большинства информантов традиционно остается несформированной картина потребностного будущего. Неудовлетворенность качеством отношений в поддерживающей сети является общей для воспитанников, независимо от возраста. В группе старших она наиболее выражена. Для решения этой проблемы организации стараются привлечь волонтеров на роль наставников.

Имеют наставника (66)





Рис. 2. «Профиль благополучия старших подростков в зависимости от наличия наставника»

Как показано на рис. 2, наличие наставника оказывает позитивное влияние на уровень субъективного благополучия воспитанников и выпускников, проживающих в организации (соответственно: имеют наставника +13,9; не имеют наставника – 18,5). Удовлетворенность качеством отношений с наставником повышает уровень удовлетворенности подростков своей поддерживающей сетью (есть наставник +2,5, нет наставника – 3,7), будущими перспективами (есть наставник +19, нет наставника – 23,2). Особое влияние оказывает наличие наставника на удовлетворенность подростков своим самочувствием в организации (есть наставник +50, нет наставника – 64,8) и учет их мнения при решении жизненно важных задач).

Т.о., мониторинг субъективного благополучия воспитанников организаций для детей-сирот действительно позволяет определить условия его благополучия, а также использовать его результаты как инструмент оценки качества деятельности организаций для детей-сирот в соответствии с требованиями постановления Правительства № 481.

Литература

1. Шаминов Р.М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминированность // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. Т. 4. Вып. 3, 2015.

Риски, возможности и слепые пятна цифровой среды развития ребенка

Пахомов Ю.В.
обозреватель журнала «Бизнес.
Информационные технологии»,
komr2009@yandex.ru

Как показали исследования Г.В. Солдатовой и ее коллег [4], социализация детей в современном обществе происходит в качественно иных условиях, нежели это имело место на протяжении предшествующих тысячелетий. В условиях «киберсоциализации», когда дети со все более раннего возраста и все больше времени начинают проводить в обществе гаджетов и виртуальных друзей, первый и базовый механизм социализации – семья, отступает на задний план. Ведущими становятся другие формы и каналы усвоения норм поведения, стиля жизни, знаний и убеждений. Стихийное взросление в виртуальных детских и подростковых сообществах несет в себе угрозы, которые выявлены в упомянутых выше исследованиях как уже реализующиеся [4, 3]. Один из вызовов современному обществу – задача возвращения детей в семью. Один из возможных путей решения такой задачи – создание и распространение форм семейного досуга с высоким вовлекающим потенциалом относительно как для детей, так и для родителей.

Другой вызов обществу, связанной со всеобщей «цифровизацией» – ориентация разработчиков цифровых сред на предельные удобство и комфорт для пользователей. Для решения повседневных задач от пользователя цифровыми инструментами требуется все меньше концентрации внимания и волевых усилий. Тем самым сокращаются возможности для работы основного механизма психического развития (Л.С. Выготский) – «развития через преодоление». Уже сегодня можно наблюдать случаи «обратного развития» человека в цифровой среде: ослабление интеллекта и воли, зависимость поведения от цифровой стимульной среды, укорочение горизонта планируемого действия, распад жизненного мира на фрагменты, атрофия познавательной потребности. Особенно критично это для детского возраста, в котором закладывается фундамент сознания и высших интеллектуальных функций [5].

Современный мир, основной характеристикой которого являются ускоряющиеся изменения, требует переосмыслиния некоторых базовых представлений, в частности представлений о механизмах развития человека и сущности образования. Накапливается все больше свидетельств того, что традиционные институты среднего и высшего образования перестали выполнять свои задачи и подлежат упразднению либо радикальной трансформации. Но что должно быть создано взамен упраздненного и каковы возможные направления трансформации?

В основе доклада лежит гипотеза об исторической смене ведущих типов знаковых систем, происходящих в тесной связи с изменениями типа общества, типа сознания и высших интеллектуальных функций человека [1; 2]. Можно предположить следующий эволюционный ряд ведущих знаковых систем: устная речь – архитектура – письменность – телевидение – смартфоны, в перспективе – гаджеты VR/AR и нейрогаджеты. Разработка этой гипотезы требует кардинально иных, отличных от традиционных, представлений о механизмах развития психики человека как члена общества. И на основе этих представлений – новых идей и моделей для организации конкретно-научных исследований.

Литература

1. Гюго В. Собор Парижской богоматери // Эксмо. 2018.
2. Маклюэн М. Понимание медиа. Внешние расширения человека // Кучково поле. 2018.
3. Пахомов Ю.В. Грозит ли нам цифровое расчеловечивание? // журнал IT-Week, 02.08.2017, <https://www.itweek.ru/ai/article/detail.php?ID=196575>
4. Солдатова Г.В. Трансформация личности подростка в цифровом мире: цифровая социализация и онлайн-риски // Материалы доклада на Московском Международном Салоне Образования – 2018.
5. Тхостов А.Ш., Емелин В.А. От тамагочи к виртуальному ошейнику: границы нейтральности технологий // Интернет-ресурс http://tugyberpsy.blogspot.com/2011/03/blog-post_30.html

Особенности нейрокогнитивного развития детей младшего школьного возраста с трудностями обучения

Сидаш А.А.

*магистрант факультета «Клиническая и
специальная психология», ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, Habibi9629@gmail.com*

Сергиенко А.А.

*кандидат психологических наук, доцент,
факультет клинической и специальной психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, старший научный
сотрудник ФГБНУ НЦПЗ, Москва, Россия, aumsan@gmail.com*

Одной из наиболее актуальных проблем среди специалистов психологического профиля является определение и устранение причин трудностей, возникающих у ряда детей при усвоении школьной программы. Число детей младшего школьного возраста с трудностями обучения (ТО) возрастает, что заставляет исследователей все чаще обращаться к поиску решения данной проблемы.

Наиболее полно анализ, позволяющий определить не только слабые стороны в развитии высших психических функций (ВПФ), но и их сохранные звенья, представлен в рамках отечественной нейропсихологии. Именно нейропсихологический подход и нейропсихологическая диагностика помогают выявить причины и механизмы неуспеваемости в начальной школе, изучить несформированность ВПФ, выявить недостаточность в работе определенных зон мозга, а также определить индивидуальные маршруты преодоления ТО [1, 2].

В литературных источниках по теме часто встречаются противоречивые данные о причинах и механизмах возникающих ТО. Недостаточно полно освещены и современные взгляды на нейропсихологические факторы, которые лежат в основе этих трудностей. В результате, данные об особенностях когнитивной сферы детей младшего школьного возраста с ТО необходимо дополнять и обновлять с учетом быстро меняющихся реалий.

Испытуемые. В исследовании участвовали 18 детей в возрасте от 9 до 11 лет (10 – с трудностями обучения, 8 – не имеющие трудности обучения).

В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 10 учащихся 3–4 классов (средний возраст $10,4 \pm 0,7$), имеющих ТО. В первую очередь, в группу вошли ученики, согласно педагогическому заключению плохо успевающие по основным учебным предметам, а также имеющие по заключению специалистов ППК незначительные задержки психического и речевого развития. Дети, имеющие грубые сенсорные и интеллектуальные нарушения, а также признаки тяжелых неврологических и психических нарушений, в исследовании не участвовали. В выборке преобладали девочки (8 человек из 10 детей с ТО).

Контрольную группу (КГ) составили 8 учеников 3–4 классов (средний возраст $10 \pm 0,76$), которые согласно педагогическому заключению успевали по основным предметам и не имели диагнозов по заключению ПМПК.

Методы исследования. В качестве метода исследования использовалось классическое нейропсихологическое обследование на основе батареи А.Р. Лурии-Л.С. Цветковой, адаптированное для детского возраста [3, 4, 5]. Оценивались следующие составляющие психической деятельности: кинестетический, кинетический, пространственный и регуляторный практис, зрительный и пространственный гноэзис, фонематический слух, слухоречевая и зрительная память; вербально-логическое, наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, квази-пространственные представления и квази-пространственное восприятие, произвольное внимание. Проводился качественный (факторный) анализ на топическом уровне диагностики.

Результаты. По результатам исследования у ЭГ наблюдается значительный разброс суммарных баллов (от 15 до 56), отражающих

уровень развития исследуемых функций и процессов, что свидетельствует о неоднородности группы детей, имеющих ТО. В КГ разброс баллов намного меньше, чем в ЭГ – от 8 до 26 баллов, что говорит о большей равномерности группы.

Статистически достоверные различия между группами по У-критерию Манна-Уитни были найдены по всем показателям, кроме слухоречевой и зрительной памяти, вербально-логического и наглядно-образного мышления, внимания. Сравнение средних баллов при этом позволяет увидеть весомые различия по всем показателям, кроме слухоречевой памяти, что говорит о том, что, нарушения/недостаточная функциональная сформированность слухоречевой памяти наблюдаются как у детей ЭГ, так и у детей КГ. При достаточном объеме непосредственного запоминания наблюдается повышенное влияние гомо- и гетерогенной интерференции, литературные паразии, вплетения стимулов по ассоциации. Тормозимость следов памяти повышена в обеих группах, но у детей ЭГ и КГ преобладают разные типы торможения: у ЭГ преобладает проактивное торможение, ретроактивное – у детей КГ.

На основе полученных данных были составлены нейропсихологические профили (НПП) на каждого ребенка, отражающие уровень развития различных функций и процессов. По результатам сопоставления НПП было установлено, что наибольшие отличия между детьми КГ и ЭГ отмечаются во всех видах праксиза.

Профили, полученные в группе детей с ТО, крайне разнообразны, что подтверждает предположение о неоднородности состояния ВПФ и познавательных процессов у этой группы, и соответственно, о функциональной несформированности или дефицитарности определенных структур головного мозга, т.е. о *своеобразной структуре нейрокогнитивного развития*. На основе НПП было выделено пять симптомокомплексов, указывающих на специфическую дефицитарность подкорковых и дефицит/несформированность корковых образований у детей с ТО. Для первого симптомокомплекса характерна первичная дефицитарность стволовых образований мозга, грубая несформированность межполушарного взаимодействия на уровне мозолистого тела. Для второго, наряду с дефицитарностью подкорковых образований мозга, на первый план выступает значительная несформированность/минимальная дисфункция теменно-височно-затылочных зон (правого полушария). Третий симптомокомплекс характеризуется первичной дисфункцией подкорковых образований в сочетании с функциональной несформированностью/дисфункцией теменно-височно-затылочной зоны и префронтальных лобных отделов мозга. Для четвертого симптомокомплекса характерна функциональная дефицитарность подкорковых образований мозга с влиянием на корковые отделы второго функционального блока левого полушария. Пятый симптомокомплекс характеризуется

функциональной несформированностью лобных отделов и фрonto-тalamической системы головного мозга.

Выводы:

1. Нейрокогнитивное развитие детей младшего школьного возраста с ТО качественным образом отличается от такового у их сверстников, успевающих по основным предметам, и имеет ряд особенностей, выраженных в сниженных показателях развития ВПФ и познавательных процессов.
2. Наибольшие отличия между детьми КГ и ЭГ выявляются в кинестетическом, кинетическом, пространственном и регуляторном праксице. Наименьшие – в слухоречевой памяти: и в ЭГ, и в КГ отмечалось повышенное влияние гомо- и гетерогенной интерференции, литеральные парофазии, однако преобладали разные типы торможения (противодействие – у детей с ТО, ретроактивное – у детей, не имеющих ТО).
3. Разнообразие НПП, составленных по данным синдромного анализа, позволяет прийти к выводу о неоднородности состояния ВПФ и познавательных процессов внутри группы детей с ТО.
4. Выделено пять симптомокомплексов, которые указывают на специфическую дефицитарность корковых и подкорковых образований у учащихся с ТО. Четыре из них объединены первичной дефицитарностью подкорковых структур и различаются специфичной для каждого функциональной недостаточностью корковых образований.

Литература

1. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашиова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников. М.: Юрайт, 2017.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002.
3. Сергиенко А.А. Нейропсихологический метод в дифференциальной клинико-психологической диагностике когнитивных нарушений у детей и подростков с психической патологией // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 141–157.
4. Сергиенко А.А. Тест на оценку асимметрии произвольного зрительного внимания: практическая актуальность, нормативы, проблема валидизации методики // Психологическая диагностика. 2017. Т. 14. № 2. С. 41–54.
5. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М.: Педагогическое общество России, 2002.

Оценка привязанности у детей раннего возраста в замещающих семьях, участвующих в программе раннего вмешательства

Туманян К.Г.

*аспирант, факультет психологии, ФГБОУ ВО СПбГУ,
Санкт-Петербург, Россия, karinatumanyan@gmail.com*

Дожер Мэри

*профессор факультета психологии и наук исследований мозга
Университета Делавэр, США, mdozier@psych.udel.edu*

Мухамедрахимов Р.Ж.

*доктор психологических наук, профессор, зав. каф.
психического здоровья и раннего сопровождения
детей и родителей, факультет психологии,
ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия, rjm@list.ru*

Проводимая в Российской Федерации в рамках Десятилетия детства (распоряжение Правительства РФ от 6 июля 2018 г. № 1375-р) повсеместная работа по снижению численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и созданию системы их семейного устройства привела к увеличению числа детей, переданных на усыновление, в опеку или приемную семью. Среди детей, переведимых в замещающие семьи, значительное число составляют дети раннего возраста (в 2014 г. – 16296 детей, в 2015–8845). Успешная адаптация детей в замещающей семье во многом связана с качеством взаимодействия между родителем и ребенком и формированием у ребенка адаптивной привязанности. Известно, что дети, в первые годы жизни пережившие опыт разлучения с матерью и проживания в сиротском учреждении, испытывают после перевода в замещающие семьи серьезные трудности при формировании привязанности по отношению к новому близкому взрослому [4]. Даже в тех случаях, когда ребенок оказывается в семье с лучшими эмоциональными условиями, формирование его благоприятного взаимодействия с близким взрослым является сложным процессом. Для благоприятного развития взаимодействия и формирования адаптивных паттернов привязанности у детей в замещающих семьях недостаточно только лишь перевода в семейные условия, необходимо психологическое сопровождение замещающих родителей и ребенка на раннем этапе его принятия в семью.

В Российской Федерации организация психологического сопровождения семьи, принявший на воспитание ребенка из сиротского учреждения, является одной из важнейших задач государственной политики в сфере поддержки семьи и защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Письмо Министерства образования и

науки РФ от 1 сентября 2014 г.). Особое внимание уделяется будущим замещающим родителям на этапе подготовки и принятия решения о приеме ребенка в семью. Необходимым условием приема ребенка в семью является прохождение ими подготовительных курсов в «Школе приемных родителей», которые реализуются на базе органов опеки и попечительства и центров помощи семье и детям. Для поддержки замещающих семей после принятия ребенка используются программы педагогического, социального, психологического сопровождения, а также программы, разработанные центрами социальной помощи семье и детям. Чаще всего авторы этих программ ставят целью конвергенцию интересов ребенка и профессионального сообщества, в связи с чем выделяют различные направления сопровождения: социально-медицинское, социально-психологическое, психолого-педагогическое и т.п. [2]. Данные программы сопровождения в большей степени направлены на поддержку семей, принявших детей старше раннего возраста, а результаты носят описательный характер и не включают оценку эффективности по столь ключевым для психического здоровья и развития ребенка показателям, как показатели взаимодействия в паре «ребенок – близкий взрослый» и качества привязанности ребенка.

Представленные в зарубежной научной литературе исследования свидетельствуют, что участие семьи и ребенка в программе вмешательства может приводить к качественным изменениям формирования привязанности у детей раннего возраста. Научную эффективность в формировании адаптивных паттернов привязанности у детей в замещающих семьях показала краткосрочная программа вмешательства «ABC» («Attachment and Biobehavioral Catch-Up Intervention») [4]. Программа направлена на поддержку взаимодействия и формирования привязанности ребенка к близкому взрослому. Основными компонентами программы являются: формирование чувствительности матери к сигналам ребенка, повышение синхронности ее взаимодействия с ребенком и следования его инициативам, и уменьшения проявления ею навязчивого и пугающего ребенка поведения. Программа включает в себя 10 одночасовых сессий с ребенком и родителем (близким взрослым), проводимых в формате домашних визитов обученного по специальной программе профессионала в области ранней помощи. Основным «инструментом» являются своевременные позитивные комментарии, описывающие поведение матери в ответ на сигналы ребенка, с помощью которых происходит усиление и поддержка родительских навыков. Положительный эффект программы вмешательства был показан в улучшении качества взаимоотношений ребенка и близкого взрослого, снижении риска формирования дезорганизованной привязанности у детей, принятых на воспитание в замещающие семьи, и получен в исследованиях, проведенных в основном в США и странах Западной Европы [4]. Целью настоящего

исследования является изучение привязанности у детей раннего возраста с опытом социально-эмоциональной депривации и проживания в сиротском учреждении, переведенных в российские замещающие семьи и участвовавших в программе раннего вмешательства «ABC». Исследование проведено сотрудниками кафедры психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей факультета психологии СПбГУ во взаимодействии с сотрудниками Университета Делавэра (США) в рамках пилотного проекта «Изучение био-поведенческих показателей развития детей с опытом социально-эмоциональной депривации, участвующих в программе раннего вмешательства» (руководители проекта с российской стороны – Р.Ж. Мухамедрахимов, с американской – Мэри Дожер).

Участниками исследования были дети, на время обследования проживавшие в российских замещающих (приемная семья, опека, усыновление) и биологических семьях г. Санкт-Петербурга, а также их родители. В 1 группу вошли 15 замещающих семей с детьми в возрасте от 8 до 36 месяцев ($23,1 \pm 9,9$) (6 мальчиков и 9 девочек). Во 2 группу вошли 18 замещающих семей с детьми в возрасте от 12 до 47 месяцев ($29,5 \pm 11,7$) (10 мальчиков и 8 девочек), участвовавших в доступной одноразовой психолого-педагогической консультации по поводу развития и поведения ребенка. В 3 группу вошли 26 семей с детьми в возрасте от 9 до 41 месяца ($21,3 \pm 9,6$) (13 мальчиков и 13 девочек), от рождения проживающие с биологическими родителями. Все дети, включенные в исследование, не имели тяжелых медицинских диагнозов, наследственных генетических заболеваний и были отнесены к группе типично развивающихся детей.

Набор замещающих семей осуществлялся через организации, готовящие приемных родителей, и дома ребенка г. Санкт-Петербурга. Для привлечения биологических семей объявление с кратким описанием содержания проекта и контактными данными организаторов было размещено в социальных интернет-сетях.

Методика исследования включала в себя: 1) предварительную встречу с родителем и ребенком, в т. ч. для оценки социально-демографических характеристик семьи и, в случае замещающих семей, ознакомления родителя с условиями и порядком проведения раннего вмешательства; 2) проведение для группы 1 замещающих семей программы вмешательства «ABC» членами исследовательской группы, прошедшими специальное обучение; проведение для группы 2 одноразовой психолого-педагогической консультации (биологические семьи в программе вмешательства не участвовали); 3) обследование, в т. ч. привязанности, детей и родителей трех групп по окончанию периода проведения программы. Интервал между обследованиями для 1 группы замещающих семей составил от 2,5 до 9 месяцев ($5,2 \pm 1,6$), для 2 группы – от 2,2 до 8 месяцев ($4,5 \pm 1,9$), для группы биологических семей – от 2,2 до 6,6 месяцев ($3,9 \pm 1,2$).

Оценка типа привязанности детей производилась с использованием процедуры «Незнакомая ситуация» (Strange Situation Procedure), включающей в себя видеозапись восьми трехминутных эпизодов взаимодействия матери и ребенка в специально оборудованном лабораторном помещении, включающих эпизоды свободного взаимодействия, взаимодействия в присутствии незнакомого человека, разлучения и воссоединения [1; 3]. Оценка паттерна и характеристик привязанности проводилась прошедшим специальное обучение экспертом по классической классификации типов привязанности (ABC & D) [3; 5]. Показатели привязанности, отражающие поведение ребенка в ситуациях воссоединения с матерью, включали в себя: поиск близости (proximity seeking), поддержание контакта (contact maintaining), избегание (avoidance of proximity and contact), сопротивление (resistance to contact and comforting) [3]; дезорганизованное поведение (disorganization) [5].

Результаты исследования. Мы ожидаем, что показатели привязанности у детей в замещающих семьях, прошедших программу раннего вмешательства «ABC», будут свидетельствовать о большем проявлении у них организованной привязанности, приближающейся к значениям у детей из биологических семей, по сравнению с детьми в замещающих семьях, прошедших обычно доступную одноразовую психолого-педагогическую консультацию. В настоящее время производится математическая обработка эмпирических данных, результаты исследования будут представлены в рамках устного выступления на конференции.

Литература

1. Мухамедрахимов Р.Ж., Плешкова Н.Л. Методы изучения привязанности у младенцев и детей раннего возраста // Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 2000. С. 598–615.
2. Ослон В.Н. Организационная модель психосоциального сопровождения замещающей семьи [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2015. Т. 7, № 2. [сайт]. URL: http://psyjournals.tu/psyedu_ru/2015/n2/Oslon.shtml – (дата обращения: 23.02.2019).
3. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. (1978) Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
4. Dozier M., Bernard K. (2017) Attachment and Biobehavioral Catch-up: Addressing the needs of infants and toddlers exposed to inadequate or problematic caregiving. Current Opinion in Psychology, 15, 111–117.
5. Main M., Solomon J. (1990) Procedure for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg., D. Cicchetti, E.M. Cummings (Eds.) Attachment in preschool years: Theory, research and intervention. Chicago, 121–160.

Мотивации волонтерской деятельности в контексте актуализации задач инклюзивного образования и воспитания

Тучемская Е.Е.

*магистрант факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, katy_3105@mail.ru*

Красило Д.А.

*кандидат психологических наук, доцент
факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, krasilo@list.ru*

На сегодняшний день проблема инклюзивного образования и воспитания тесно переплетается с развитием волонтерского движения. Можно даже сказать, что участие волонтеров в решении многих инклюзивных задач видится ключевым и незаменимым. Развитие волонтерской деятельности становится важным не только для общества, в целом, или в отношении отдельных социальных контекстов, но также – для самих волонтеров. Для отдельного человека участие в волонтерской деятельности способствует самореализации и самосовершенствованию, позволяет получить новые знания и опыт, что особенно важно для молодых людей: дает им возможность почувствовать себя социально значимыми и социально полезными.

Особенно актуальной проблема проявления волонтерской активности видится в современном социальном контексте развития личности в условиях все большего доминирования цифровой среды. Популярность волонтерского движения растет благодаря социальным сетям. Развитие волонтерства способствует становлению гражданского общества, распространению и повышению социального статуса некоммерческих и общественных организаций. Таким образом, волонтерская деятельность, стремительно набирая популярность благодаря интернет-ресурсам, положительно влияет на социальное и экономическое развитие страны, помогает решать серьезные социальные проблемы, включая инклюзивные задачи. Вовлечение школьников и студентов в данный вид деятельности, в том числе и средствами цифровой среды, способствует формированию у молодежи активной жизненной позиции, развивает их социальные навыки, обогащает психологический опыт, поддерживает патриотический дух.

В нашем обществе ощущается острая необходимость развития волонтерского движения. Обусловлено это в значительной степени нерешенностью таких социальных проблем, как увеличение числа детей с особенностями развития (детей с ОВЗ), рост «социального сиротства», детской и подростковой преступности, наркозависимости и т.д. В этой связи волон-

терская деятельность становится сейчас одним из важных инструментов и катализаторов процесса социализации, воспитания и образования.

В современных научно-психологических исследованиях [1, 2, 3], посвященных проблеме развития инклюзии и волонтерства, чаще всего уделяется внимание:

- социально-психологическому климату волонтерских объединений,
- психологическим условиям вовлечения волонтеров в структуру различных социальных, образовательных, экономических организаций,
- вопросу влияния участия в волонтерской деятельности на процесс самоопределения и принятия решения о дальнейшем профессиональном развитии личности,
- анализу психологических условий развития и формирования качеств личности волонтера, необходимых для этой деятельности.

Наиболее актуальными на данный момент вопросами изучения волонтерской деятельности являются вопросы ее мотивации, стимулирования, а также – анализ психологических характеристик личности людей, склонных проявлять волонтерскую активность. В существующих на сегодняшний день моделях просоциального поведения, в целом, и волонтерства, в частности, присутствуют факторы различной направленности: как альтруистической, так и эгоистической. При этом мотивация к волонтерской деятельности не всегда связана с проявлениями альтруизма. Многие исследователи полагают, что эгоистические мотивы могут стимулировать волонтерскую деятельность не в меньшей степени.

Существует также ряд мотивов, которые трудно однозначно отнести к альтруистическим или эгоистическим. Так, современные исследователи определяют [1] несколько видов мотивов, свойственных волонтерам, наиболее распространенным из которых является мотив самореализации.

В зарубежной психологической литературе используется также разделение типов мотивации на внутреннюю и внешнюю, отражающее стремление личности к удовлетворению неких душевных потребностей и интересов, с одной стороны, и противостояние внешнему проявлению социальных проблем или внешнее вознаграждение, – с другой. Р. Кнаан и Р. Голдберг-Глен [5] предлагают выделить три измерения мотивации к волонтерской деятельности. Они выделяют альтруизм, эгоизм и социальную мотивацию. М. Монга также выделяет три типа мотивации: альтруизм, материальную мотивацию и социальную. А. Юнг предложил «восьмиугольную» модель мотивации волонтерства.

Одним из наиболее распространенных теоретических подходов к изучению мотивации волонтеров, является *функциональный*, нашедший реализацию в методическом инструментарии. Функциональный подход применительно к волонтерству предполагает, что, принимая участие в волонтерской деятельности, люди удовлетворяют одну, или несколько потребностей, или мотивов. При этом одна и та же деятельность может

соответствовать некоторым психологическим функциям, и мотивация волонтера претерпевает изменения со временем. Также, согласно этой теории, одна и та же деятельность для разных людей может выполнять разные функции. Опросник функций волонтерства (Volunteer Function Inventory, VFI), соответствующий этому подходу был разработан Дж. Клари и его коллегами [4]. Они выделяют шесть мотивационных функций волонтерства и соответствующих им мотивов: функция ценностей; функция карьеры; социальная функция; функция понимания (познания); функция защиты; функция достижения.

Литература

1. Азарова Е.С., Яницкий М.С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности // Вестник Томского Государственного Университета. М. 2008. № 306. С. 120–125.
2. Красило Д.А. Методика исследования реального самоопределения подростков и молодежи // Психологическая диагностика. М.- 2017. Т. 14. № 1. С. 59–77.
3. Красило Д.А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья на факультете информационных технологий МГППУ// Сборник материалов международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» М. 2011. С. 211–213.
4. Clary E.G., Snyder M., Ridge R.D., Copeland J., Stukas A.A., Haugen J. Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. V. 74. P. 1516–1530.
5. Cnaan R.A., Goldberg-Glen R.S. Measuring Motivation to Volunteer in Human Services // Journal of Applied Behavioral Science. 1991. V. 27 (3). P. 269–284.

Способы подготовки студентов к реализации инклюзивного образования в современных условиях

Федосеева Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры общей педагогики и педагогики
профессионального образования психолого-
педагогического факультета, Арзамасский филиал
ННГУ, Арзамас, Россия, nataliya.zhulina@yandex.ru

Лёвкина Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры общей педагогики и педагогики
профессионального образования психолого-
педагогического факультета, Арзамасский филиал
ННГУ, Арзамас, Россия, levkina_alena11@mail.ru

Развитие инклюзивного образования сегодня является одной из приоритетных задач большинства стран мира, в том числе и России. Об этом свидетельствуют многие нормативно-правовые документы в области образования федерального значения. Так, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012), государство в лице уполномоченных им органов государственной власти РФ и субъектов РФ призвано обеспечивать подготовку педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ. Поэтому актуальность проблемы профессиональной подготовки психолого-педагогических кадров для реализации инклюзивного образования в современных условиях не вызывает сомнений.

На сегодняшний день в системе высшего образования действует Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.01 (с одним профилем подготовки), требующий готовности к применению системы знаний об инклюзивном образовании, способности организовывать образовательный процесс в условиях инклюзии, находить общий язык с детьми с ОВЗ и их родителями. В этом отношении решающее значение приобретают характер и способы формирования готовности студентов к взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса в условиях инклюзии. Тем самым, проблема наиболее активного вовлечения студентов в процесс ознакомления с условиями организации обучения и воспитания в инклюзивном классе, установления адекватных отношений с детьми с особенностями требует своего решения.

Здесь возникает ряд противоречий. Во-первых, противоречие между необходимостью подготовки студентов и недостаточными для эффективной организации этого процесса условиями занятий (малое количество часов, невозможность пронаблюдать в естественных условиях организацию образовательного процесса в инклюзивном классе и т.д.). Во-вторых, между наличием методического инструментария у преподавателя и его неадаптированностью для студентов разных профилей. Противоречия могут быть разрешены посредством оптимальной организации работы в ходе освоения дисциплины «Основы специальной и коррекционной педагогики и психологии». Поэтому целью данной статьи является обоснование теоретической модели работы со студентами направления подготовки Педагогическое образование в рамках обозначенной дисциплины.

Предлагаемая модель основывается на компетентностном подходе, гарантирующим сформированность у будущего выпускника не только знаний, но и наличие умений осуществлять образовательный процесс в инклюзивном классе; интегративном подходе в рамках работы с содержательным материалом в ходе занятий (интеграция литературы, педагогических знаний, основ психологии, особенностей возникновения ОВЗ и т.п.); деятельностном подходе, подразумевающем субъектную позицию студента в осмыслиении полученных знаний, овладении умениями, стимулирующем формирование осознанной мотивации к реализации педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Предлагаемая модель включает реализацию трех этапов. Первый из них – это этап развития фантазии и эмпатии как личностных качеств, необходимых педагогу, работающему с детьми с ОВЗ, первичного ознакомления с мироощущениями детей и взрослых с ОВЗ и/или контактирующих с ними. Данный блок включает анализ литературных произведений, героями которых являются дети с ОВЗ и/или их родители (Ф. Бернет «Таинственный сад», Е.В. Мурашова «Класс коррекции», М. Самарский «Радуга для жизни», А. Лиханов «Мальчик, которому не больно», Л.М. Хант «Невероятный мир глазами загадочной Элли» и др.). Произведения должны содержать описание разных особенностей и их восприятия героями. Это важно для рассмотрения ситуаций с различных позиций. При работе с произведением педагогом будет уместно использование приема РАФТ (роль-ассоциация-форма-тема). Через призму ролей можно увидеть и прочувствовать позиции всех героев. Например, по произведению М. Самарского «Радуга для жизни» можно предложить одной группе студентов «вжиться» в ощущения слепого мальчика, описать мировосприятие его глазами, причем адресатом этого рассказа будут зрячие сверстники; другая группа студентов подготовит краткое описание чувств родителей и других родственников, их сложности во взаимодействии с таким ребенком; третья – посмотрит на ситуацию глазами сверстников мальчика, их

ощущения должны быть условно озвучены самому слепому подростку; четвертая – почувствует себя в роли педагогов, у которых в классе такой ребенок и опишет свои чувства, опасения, которые могли бы быть высказаны родителям. Таким образом, студенты, с одной стороны, фантазируют, разворачивают события вне реальности, с другой, осмысливают ситуацию глазами разных людей, вовлеченных в процесс взаимодействия с ребенком с ОВЗ, сравнивают их позиции.

В этот же блок целесообразно включить систему игр. Для входления в мир персонажей-носителей ОВЗ на первых порах достаточно фантов с заданиями перевоплотиться в какого-либо известного героя, человека, особенности (Ник Вуйчич, Стив Хокинг и др.) или дать его описание, а другим участником нужно отгадать, о ком речь. Для развития фантазии можно использовать модифицированную игру, которые мы назвали «Я в настроении». В игре задействовано несколько групп карточек: 1) с разнообразными абстрактными иллюстрациями (фантастическими и загадочными, страшными и темными и т.д.), которых наибольшее количество; 2) несколько карточек с описанием особенностей (слепота, глухота, аутизм, дислексия, дисграфия и т.д.); 3) карточки с заданиями описать свое настроение, изображенное на карточке-иллюстрации с учетом особенностей с помощью названия фильма, крылатого выражения, строчки из песни, изобразить жестами и т.д. Объединившись в команды, студенты вытягивают по жребию карточку с особенностями. Затем все команды вытягивают по карточке с заданием и с настроением. Карточки с настроением не показываются другим участниками. Группа, первой вытянувшая все карточки на протяжении 15 минут продумывает, как будет выполнять задание. Затем карточки настроения собираются, перемешиваются и раскладываются иллюстрациями вверх. Команда, подготовившая задание, изображает указанным способом и с учетом особенностей настроение. Другим командам нужно угадать, какое настроение было изображено. Команда, угадавшая наибольшее количество настроений, выигрывает.

Второй этап подразумевает формирование осознанного отношения к тем или иным особенностям с позиций контакта с ними, освещенно реальными людьми в документалистике, художественных фильмах, обоснование психологического-педагогического осмысливания взаимодействия с людьми с ОВЗ. Сначала осуществляется просмотр фильма, а затем творческая работа. После просмотра может быть предложена система творческих заданий основой для выполнения творческих заданий, наиболее интересных студентам: подготовка презентации, разработка мими-рекламы, создание социального ролика.

Третий этап работы с будущими педагогами нацелен на формирование умений грамотной организации образовательного процесса в условиях инклюзии, владение дидактическим и методическим инструментарием.

ем. Вниманию студентов на этом этапе предлагается игра «Как учитель я могу...» Для игры готовятся заранее карточки с особенностями, карточки с распространенными ситуациями, вызывающими обычно затруднения в общении или взаимодействии, карточки с примерами и способами взаимодействия. По жребию каждая команда по очереди выбирает карточку с особенностями и карточку с ситуацией. Затем каждой команде раздается по несколько карт (7–10) с вариантами действий. В задачу команд входит выстроить последовательность: особенность – ситуация – результативные действия. Так как карточки с действиями выпадают разные, то не подходящие карты сбрасываются командами назад в колоду. Право первого набора при следующей раздаче карт получает команда, набравшая меньше всего карт с вариантами действий и рекомендациями. Выигравшей является команда быстрее всех собравшая верную последовательность особенность – ситуация – результативные действия.

Для оценки контроля знаний студентов могут быть предложены задания или их комбинации:

- тестирование;
- защита проекта внеклассного воспитательного мероприятия и/или фрагмента урока в инклюзивном классе;
- задания типа: опишите, как необходимо осуществлять психологическую коррекцию (установление контакта с ребенком, преодоление негативизма, сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, беспокойства, страхов и т.п.); охарактеризуйте использование приемов игровой терапии на занятиях; докажите зависимость образовательных условий для детей с нарушениями поведения от тяжести состояния и т.п.

Таким образом, предложенная модель организации работы на занятиях со студентами, обучающимися по направлению подготовки Педагогическое образование будет способствовать формированию у них сознательного нравственного отношения к людям с особенностями, готовности к грамотной реализации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования.

Проектирование реабилитационных сред для детей с ограниченными возможностями здоровья на примере ГБУСО МО «КЦСОР "Оптимист"»

Химченко Ю.В.

*заведующий отделением диагностики и
разработки программ социальной реабилитации,
КЦСОР «Оптимист», аспирант ФГБОУ ВО «АГПУ»,
Сергиев Посад, Россия, yulya_zaytseva_84@mail.ru*

Проблема организации оптимальной среды для жизни и развития детей с тяжелыми множественными нарушениями на сегодняшний день стоит особо актуально. Социальное учреждение, отвечающее требованиям сегодняшнего дня – это не только то, где проведен ремонт, чисто и уютно, где есть все необходимое оборудование, обеспечена противопожарная безопасность и охрана труда. Это учреждение, в котором трудятся высокие профессионалы, преданные своему делу и своим подопечным, специалисты, владеющие современными знаниями и компетенциями, позволяющими выполнять функциональные обязанности на качественно безупречном уровне, достичь который без проникновения в повседневную жизнь новых информационных технологий нельзя. Мы исходим из очевидного факта – стать профессионалом своего дела невозможно, просто выполняя инструкции и указания руководства. Необходимо вносить в свою работу элементы творчества и новизны, особенно в деле создания специальных условий обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2, с. 19]. Мы говорим о проектировании реабилитационных сред для детей с ограниченными возможностями здоровья. Под реабилитационной средой мы понимаем естественную комфортную обстановку, насыщенную разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами, рационально организованную.

В докладе представлены описания современных реабилитационно-педагогической среды и практики применения на базе КЦСОР «Оптимист». Современная работа с детьми с ОВЗ – постоянно обновляющаяся система, что влечет за собой и изменения в проектировании реабилитационной среды.

Реабилитационная среда в нашем учреждении представляет собой систему взаимосвязанных компонентов:

- пространственная среда, включающая в себя необходимое материальное и техническое оснащение.
- профессиональная среда. Высококвалифицированные специалисты, способные использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучаю-

- щихся, в том числе с особыми потребностями в образовании. Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, возрастных и индивидуальных особенностей. Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их [1, с. 6].
- реабилитационные программы и технологии. При проектировании оптимальной педагогической среды для ребенка с ТМНР дошкольного возраста на базе КЦСОР «Оптимист» специалисты используют современные возможности виртуальных, информационных и цифровых технологий. Использование специалистами инновационной игровой среды в блоке развития ребенка дает результаты. Наши специалисты отмечают, что дети с ОВЗ показали немедленное улучшение концентрации внимания, эмоциональных показателей в течение каждого использования той или иной технологии. Реабилитационные технологии, применяемые в нашем учреждении, создают уникальное образовательное пространство. Остановимся на них:
 - развивающий комплекс с биоуправлением «Тимокко»;
Нейропсихологическая коррекция с БОС видеобиоуправлением “Тимокко”. Развивающий комплекс с видеобиоуправлением, уникальная разработка, помогающая решать проблемы “школьной” неуспешности, гиперактивности, ЗПР, моторной неловкости, проблемы про-приоцептивной функции, в комплексной коррекции алалии, РДА, ЗПР. Она направлена на развитие моторных и когнитивных навыков, включающих в себя билатеральную координацию, координацию глаз – рука, внимание, контроль положения тела в пространстве и коммуникацию, выполнение одной или нескольких инструкций.
 - БОС;
Программа коррекции и усиления внимания, использующая последние разработки биологической обратной связи. Используются зрительные, слуховые, тактильные и другие сигналы-стимулы, что позволяет развить навыки саморегуляции за счет тренировки и повышения лабильности регуляторных механизмов.
 - интерактивная песочница iSandBox;
Инновационным продуктом является интерактивная песочница iSandBox, отличное решение для образовательных задач. Преимущество этой технологии заключается в ее универсальности использования, доступности и заинтересованности, как для детей, так и для взрослых. Занятия в интерактивной песочнице способствуют развитию навыков самоконтроля и саморегуляции, снятию напряжения, поднятию настроения.
 - цифровая мобильная платформа для обучения и социальной адаптации детей с расстройствами психического развития AR TUTOR;
Специализированное пособие с дополненной реальностью для обучения детей с расстройствами психического развития. Эффективность приложения обусловлена тем, что в программу заложены все самые совершенные техно-

логии реабилитации, обучения и социальной адаптации – методика задействует в себе три канала по получения информации – глаза, уши, руки.

– технология СаундБим;

С помощью звуковой системы «Саундбим» дети могут воспроизвести музыку, просто двигаясь в пространстве. Нажимая на педали или выполняя движения рук, ног, головы, туловища, можно создать целое музыкальное произведение. Человек выступает и в роли композитора, и в роли музыканта.

– Контроллер движения Leap Motion.

Программное обеспечение и аппаратная платформа Leap Motion переносит руки наших детей непосредственно в виртуальную и дополненную реальность.

Использование данных технологий, в условиях современного общества, являются движущей силой в развитии детей с ТМНР, способствует становлению нового профессионального мышления специалистов по реабилитационной работе и педагогов. Отслеживание движения руки, глаза и виртуальное прикосновение открывает безграничные миры для всех. И когда мы смотрим на следующее десятилетие, мы видим, что прогресс трансформирует цифровой и виртуальный миры и наделяют людей необыкновенными возможностями.

Литература

1. 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)».
2. Ожегова Т.В. Организация коррекционно-развивающей среды для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (из опыта работы) // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы XII Междунар. науч. конф. (г. Казань, июнь 2019 г.). – Казань: Молодой ученый, 2019. С. 19–21. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/336/15096>

Психолого-педагогические аспекты родительства в молодой семье в период предшкольной подготовки ребенка

Чумак Н.И.

*старший преподаватель института философии и
социально-политических наук, ГОУ ВПО
«Луганский национальный университет имени
Владимира Даля», Луганск, ЛНР,
ninachumack@gmail.com*

В настоящее время усилилось внимание к изучению семьи как воспитательного института со стороны психологии, педагогики, социологии. Возможности ученых в исследовании семьи ограничены тем, что семья представляет собой достаточно закрытую ячейку общества, неохотно посвящающую посторонних в детали жизненного уклада, взаимоотношений, базовых ценностей.

Человеку свойственно видеть себя в более позитивном свете, чем реально, поэтому семья никогда не раскрывается полностью, впускает посторонних настолько, насколько это соответствует положительному представлению о ней. Каждая семья уникальна и неповторима. Различия образовательного, общекультурного уровня, идеалов, нравственно-психологических установок, жизненного опыта, типологических особенностей родителей и других членов семьи – все это и многое другое, взаимодействуя, создает неповторимую семейную атмосферу. «Границы вторжения» в семью имеют законодательно ограниченные критерии: соблюдение прав человека, неприкосновенность личной жизни семьи.

Семья представляет собой многогранную систему, в которой, по данным Л.В. Загик, Т.А. Марковой, В.А. Петровского, существуют не только взаимоотношения и взаимодействия в диаде «родители-ребенок», но и взаимопроникновение мира взрослых и мира детей. Феномен родительства представляет собой относительно самостоятельную систему, одновременно выступая как подсистема в системе «семья». Как любая система родительство системно детерминировано.

Понятие «родительство» в психологической литературе рассматривает И.С. Кон. По его мнению, родительство – это социокультурный феномен, имеющий две подсистемы – материнство и отцовство [1]. В.А. Рамих в этом же аспекте провела теоретический анализ материнства. В последнее время появился ряд исследований, характеризующих родительство как целостный психологический феномен [2]. В частности, Г.Г. Филиппова рассматривает материнство, как родительскую потребностно-мотивационную сферу [3].

О.А. Карабанова полагает, что родительство может рассматриваться как особая деятельность, имеющая органические предпосылки и культурно-историческую природу. Родительство является социально предписанной, опосредованной культурным опытом, традициями и общественно значимой деятельностью. Как и всякая другая деятельность, родительская деятельность характеризуется системой мотивов, включающих мотивы смыслообразующие и побудительные, только знаемые и реально действующие, осознаваемые (сознательные намерения) и бессознательные (побуждения). Структура мотивации родительства определяется различной ценностью ребенка в семье [4, с.150].

Целевой смысл родительства – воспитание и социализация детей. Психологопедагогическая некомпетентность родителей отрицательно влияет на стабильность молодой семьи и на полноценное развитие личности ребенка. На осуществление родительства можно влиять путем его психолого-педагогического формирования. Для этого необходимо вычленить психолого-педагогические компоненты родительства и их составляющие, которые можно развивать и корректировать с помощью психолого-педагогических средств.

С точки зрения М.О. Ермихиной, рассматривая *ценностные ориентации родителей* в плане формируемости, важно принимать во внимание относительную устойчивость ценностей как личностного образования [5]. Однако, учитывая ведущую роль родителей в формировании ценностей ребенка, подрастающей личности, необходимо делать акцент на осознании и переживании ценностей семьи в ходе психологической работы с родителями, демонстрировать передачу ценностей от поколения к поколению, способствуя тем самым формированию ценностного компонента. Для осознания значимости той или иной ценности в некоторой иерархии для личности родителя можно вести психологическую работу с опорой на эмоциональную составляющую ценностных ориентаций. Формирование и развитие данного компонента должно касаться, с нашей точки зрения, прежде всего коррекции идеальных и реальных образов ребенка и родителей.

Родительские установки и ожидания, а также семейные ценности являются основополагающими для остальных компонентов родительства и реализуются в направленности личности родителя и направленности его поведения. Особое внимание в плане их формирования должно уделяться навыкам и формам общения родителей, анализу взаимодействия в семье, развитию уважения к личности ребенка. Кроме того, развитие и коррекция родительского отношения должны основываться на осознании восприятия с точки зрения ребенка того или иного типа родительского отношения.

Литература

1. Нами замечено, что трудность работы с родителями заключается также в том, что родители -*Кон И.С. Этнография родительства / И.С. Кон. М., 2000.*
2. *Дружинин В.Н. Психология семьи. М.: КСП. 1996.*
3. *Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход// Психологический журнал. 2011. № 9. С. 27–36.*
4. *Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. М.: Гардарики, 2014.*
5. *Ермихина М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: Автореф. дис. канд. псих. Наук / М.О. Ермихина. Казань, 2003.*
6. *Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М., 2003.*

**Речь и мышление при шизофрении
в подростковом возрасте**

Шведовский Е.Ф.

*младший научный сотрудник отдела медицинской
психологии, ФГБНУ «НЦПЗ», Москва, Россия,
e_shvedovskiy@ncpz.ru*

Зверева Н.В.

*кандидат психологических наук, ведущий
научный сотрудник отдела медицинской психологии,
ФГБНУ «НЦПЗ», Москва, Россия, nwzvereva@mail.ru*

Речевые нарушения наряду с особенностями мыслительной деятельности входят в группу центральных симптомов в клинике шизофренических расстройств [5], охватывая такие проявления, как бедность речи и языка, алогия с одной стороны и вычурность, соскальзывания с другой. В данном контексте можно говорить о речемыслительной деятельности, обобщающей как проявления когнитивного, так и языкового компонентов мышления.

Изучение особенностей речемыслительной деятельности при шизофрении выявили специфику содержательной стороны мышления, выражющуюся в таких аномалиях, как снижение опоры на прошлый социальный опыт и нарушение актуализации речевых связей, снижении избирательности мышления [3].

Трудности в вопросе дифференциальной диагностики эндогенной психической патологии в подростковом возрасте обуславливаются становлением пубертатного криза, для которого характерны амбивалентность, эмоциональная нестабильность, исаженная самооценка, частые

протестные реакции, «бунтарство» против социальных норм и родительских ценностей [4] зачастую «размывающие» границы психопатологического дефекта и проявлений кризисного периода [1].

В настоящем исследовании рассмотрены некоторые индикаторы речевыслительной деятельности подростков с шизофреническими расстройствами, для оценки которых необходимо создать специальные экспериментальные условия. Использованы оригинальные методические разработки лаборатории медицинской психологии Научного центра психического здоровья (ФГБНУ «НЦПЗ») – «Слоговая методика» (исследование актуализации речевых связей) [2], методика «Конструирование объектов» (избирательность и предметно-содержательный компонент мышления; модификация Т.К. Мелешко, С.М. Алейникова, В.А. Литвак, Н.В. Зверева). Выборка настоящего исследования представлена пациентами детского отделения клиники ФГБНУ «НЦПЗ» (n=42; ж=17;ср. возр.=14,8; DS=F20.xx; F21.xx) – КлГ, а также их нормотипичными сверстниками – учениками СОШ г. Москвы (n=48, ж=23,ср. возр.=14,2) – КоГ. Для статистического анализа использовался программный пакет IBM SPSS Statistics 23.0, результаты анализировались с применением t-критерия Стьюдента и u-критерия Манна-Уитни.

Основным параметром анализа в «Слоговой методике» выступил Коэффициент стандартности (КСТ), являющийся индикатором актуализации речевых связей на основе прошлого опыта. Значимые различия между КоГ и КлГ были выявлены при сравнении КСТ в обеих сериях: 1 – двухбуквенные слоги; 2 – трехбуквенные слоги ($p=0.000$) в. Более высокие значения КСТ наблюдаются у нормотипичных испытуемых: двухбуквенные слоги – средние значения КоГ – 65,02 и КлГ -34,74; трехбуквенные слоги – КоГ 68,22 и КлГ 22,56. Анализ общего КСТ (по обеим сериям стимулов) также показал значимые различия ($p=0.000$) с более высокими результатами у КоГ. Таким образом, мы можем говорить о нарушениях актуализации речевых связей у группы пациентов с шизофреническими расстройствами. Материалы представлены в таблице 1.

Таблица 1
Анализ параметра коэффициента стандартности
(КСТ) по Слоговой методике

	КСТ 1 серия	КСТ 2 серия	КСТ общий
Значимость различий	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$
Контрольная группа	65,02	68,22	67,67
Экспериментальная группа	34,74	22,56	57,30

При анализе аналогичного параметра коэффициента стандартности в методике «Конструирование объектов» значимость различий была

установлена ($p=0,006$), на уровне средних значений было показано повышение КСТ в КоГ по сравнению с КлГ – 70,24 и 55,79 соответственно. К анализу были также привлечены дополнительные параметры, выявляющие специфику избирательного компонента мышления испытуемых – коэффициент комбинаторности (КК) и коэффициент целостности (КЦ). Однако, значимых различий продемонстрировано не было, только на уровне тенденций. Подробные результаты отражены в Таблице 2.

Таблица 2
**Анализ параметра коэффициента стандартности
(КСТ) по методике «Конструирование объектов»**

	КСТ	КК	КЦ
Значимость различий	$p=0,006$	$p=0,204$	$p=0,092$
Контрольная группа	70,24	14,06	18,97
Экспериментальная группа	55,79	18,83	18,94

При этом мы видим, что средние значения параметра Коэффициента комбинаторности в экспериментальной группе несколько выше, нежели в контрольной, тогда как по параметру Коэффициента целостности средние значения практически не различаются.

Таким образом, в данном исследовании продемонстрирована специфика речемыслительной деятельности подростков при шизофрении, выражаясь в особенностях содержательной стороны мыслительной деятельности – недостаточной актуализации речевых связей и снижении избирательности.

Литература

1. 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» //Психологопедагогические исследования. 2011. Т. 2011. № 4.
2. Критская В.П. Особенности восприятия речи больными шизофренией. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психол. наук. М. 1966. – 1966.
3. Критская В.П., Мелешико Т.К., Поляков Ю.Ф. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. – МГУ, 1991. – Т. 256.
4. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: Руководство для врачей. – Медицина. Ленингр. отд-ние, 1985.
5. Kuperberg G.R. Language in schizophrenia Part 1: an Introduction. Lang Linguist Compass. 2010. 4(8). 576–589. doi:10.1111/j.1749-818X.2010.00216.x

**Активизация эмоционального реагирования
в процессе предметно-практической деятельности
у детей с тяжелыми множественными
нарушениями развития в условиях организации
инклюзивной образовательной среды дошкольного
комбинированного отделения школы**

Шохова О.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
специальной педагогики и инклюзивного образования,
ГОУ ВО МО МГОУ, Москва, Россия,
Shohowa2011@yandex.ru

В ходе инклюзии создается специальная образовательная среда, которая отвечает нуждам и потребностям детей с тяжелыми множественными нарушениями развития; совершенствуются и создаются адаптированные учебно-воспитательные программы, планы и технологии, учитывающие комплекс нарушений развития у детей. В данном процессе важно обеспечить сопровождение и взаимодействие специалистов при включении детей с тяжелыми множественными нарушениями в инклюзивную среду. Команда специалистов планирует и организует адекватные и оптимальные виды совместной продуктивной практической деятельности и межличностное общение в процессе обучения и активизирует продуктивные, положительные эмоциональные реакции детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в инклюзивной среде. Это подчеркивается в психолого-педагогической литературе – Т.В. Волкова, М.М. Прочухаева [2] и другие. Инклюзивная образовательная среда устанавливает равновесие между реальными возможностями и природными потребностями ребенка. В такой среде основным источником развития личности выступает не обширность знаний, а умения и навыки, которые ребенок учится добывать сам, на основе собственного опыта, это позволяет создать условия для самореализации и самоактуализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, имеющих в комплексе генетические, сенсорные, двигательные, речевые, глубокие умственные нарушения, РАС, эпилепсию. Эти отклонения составляют понятие «тяжелые, множественные нарушения развития». Практика работы с детьми данной категории позволяет утверждать, что их интеллектуальные возможности не так однозначно низкие, которые мешают социализации в общество здоровых сверстников. Они могут быть социализированы и овладеть определенным уровнем эмоциональной компетентности. (Т.А. Баси-

лова [1], М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко [2]). Интеллектуальные возможности детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, связаны с низкой пластичностью, конформностью и инертностью психических процессов, которые могут мешать в общении. Но проблемой являются не сами эти индивидуальные особенности, а то, что они чаще всего не сопровождаются достаточно значимым социально-эмоциональным опытом, так как у них отсутствуют знания определенных норм поведения, или эти нормы не определяют мотивацию.

Решить проблемы дошкольниками с тяжелыми множественными нарушениями развития можно путем привлечения их активного внимания к эмоциональному миру человека, научить воспринимать и идентифицировать эмоциональные реакции и состояния у окружающих людей как в специально организованной и свободной предметно-практической деятельности, которая сформировала бы у них знания о эмоциях и их словесном обозначении. Это позволило детям с тяжелыми множественными нарушениями научиться реализовывать доступные и адекватные нормы поведения в обществе. Важно, что в процессе специально организованной работы дошкольники данной категории усвоили заданные взрослыми формы поведения и общения, выработали адекватную эмоциональную реакцию на них, научились гибко реагировать на изменение социальной ситуации, самостоятельно выстраивать взаимоотношения, исходя из социальных ролей участников общения и содержания мотивации (О.В. Шохова [4]).

При проведении констатирующего эксперимента нами было выявлено, что дошкольники с тяжелыми множественными нарушениями развития ограниченно воспринимают основные эмоции у человека – отдельно выделяют одну часть эмоционального выражения лица, не точно определяют название той или иной эмоции, не правильно устанавливают причинно-следственную связь между деятельностью и выражением эмоции. В процессе предметно-игровой деятельности, дошкольники с тяжелыми множественными нарушениями развития показывают нестабильные эмоциональные реакции – от резко отрицательных до чрезмерно пассивных, что связано с их неврологическими особенностями. Длительное время поддерживать положительный эмоциональный настрой при общении со здоровыми сверстниками они не могут. Полученные результаты подтвердили необходимость проведения специальной, планомерной и последовательной работы по активизации эмоционального реагирования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в инклюзивной образовательной среде. Цель нашей работы: активизировать положительные эмоциональные реакции у детей, имеющих тяжелые множественные нарушения развития, которые препятствуют их нормальному эмоциональному самочувствию и общению со здоровыми сверстниками в инклюзивной образовательной среде;

Нами были выделены задачи коррекционной работы.

1) формирование процессов внимания, сенсорных способностей как основы эмоциональной компетентности детей со множественными нарушениями развития; 2) обучение детей пониманию эмоциональных состояний людей, передаваемых вербальными и невербальными средствами; 3) формирование у ребенка новых форм поведения, перенос положительного опыта с занятия в реальную обстановку группы; 4) развитие самоконтроля в отношении проявления собственных эмоциональных состояний в процессе коммуникации; 5) обогащение словаря, обозначающего эмоциональные состояния в развивающих играх (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры и др.);

Эти задачи были распределены по 4 блокам активизации эмоционального реагирования, в которых выделены направления работы.

На 1 Блок – Формирование проявлений эмоционального реагирования. Его направления включали в себя – формирование безусловных навыков эмоционального реагирования (адаптация к эмоциональным реакциям); формирование навыков эмоционального реагирования на импресивном уровне; формирование навыков эмоционального реагирования на экспрессивном уровне. Задания этого блока позволяли использовать возможность постепенной адаптации к эмоционально насыщенной деятельности и включению в деятельность. У детей с тяжелыми множественными нарушениями вызывались непроизвольные кратковременные эмоциональные реакции при выполнении или при восприятии какой-либо эмоционально насыщенной предметно-практической деятельности средствами стимулирования сенсорной сферы. А затем в последующей деятельности эти навыки закреплялись в процессе взаимодействия со здоровыми сверстниками в игровой деятельности.

Во 2 блоке работа проводилась на формирование процессов восприятия и понимания эмоциональных состояний в различных видах предметно-практической деятельности. В данных блок входило – обучение пониманию, обозначению и различению эмоциональных состояний через доступные средства – альтернативные способы общения: жесты, интонации, пиктограммы. В данном блоке мы формировали положительный отклик через эмоциональные выразительные движения с помощью жестов, мимики, интонации; и учили названия различных эмоциональных состояний, узнавали их реальности, в изображениях; формируем представления о возникновении эмоций, определяем причинно-следственные связи между выполнением деятельности и эмоцией; учим дифференцировать различные эмоциональные состояния, правильно на них реагировать.

В 3 блоке ставилась задача реализации эмоциональных состояний при взаимодействии в практической деятельности со здоровыми сверстниками в инклюзивной среде, которая решалась в следующих на-

правлениях работы: стимуляция эмоциональной активности в условиях диадного взаимодействия (со взрослым); реализация эмоциональной активности в условиях диадного взаимодействия (со сверстником); реализация эмоциональной активности в условиях подгруппы и группы в условиях инклюзивной образовательной среды. Педагог учил детей осознавать свое поведение и преодолевать негативные и отрицательные эмоции через полученные навыки в деятельности со своим сверстником, формировали положительный эмоциональный настрой, прививали новые формы поведения.

В 4 блоке дается возможность самореализации собственных навыков эмоциональных реакций в различных видах деятельности. Это проходило в направлении – реализация собственных навыков эмоционального реагирования в специально-организованных условиях и реализация собственных навыков эмоциональной сферы в свободной деятельности. Педагог учил ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития регулировать и осознавать свое эмоциональное состояние и сохранять положительное эмоциональное настроение, анализировать свои действия в процессе специально организованной деятельности, переносить свой опыт в новые эмоциональные ситуации и адекватно реагировать на них.

Разрабатывая занятия, мы стремились к формированию у детей возможности полноценно переживать и выражать свое эмоциональное состояние. Учитывая высокую импульсивность и в то же время недостаточную концентрацию внимания и работоспособность детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, занятия строились таким образом, чтобы у дошкольников имелась возможность проявить свою активность, инициативу, занятия не были регламентированы по форме, каждый ребенок должен был усвоить предлагаемый материал и выполнить заданную работу, в соответствии со своими индивидуальными возможностями. Все блоки предполагали активное использование средств ИКТ – просмотр презентаций, видео-сюжетов, детских музыкальных клипов, выполнение заданий компьютерных игр и тематических конструктивных заданий.

При подведении итогов необходимо отметить, что до сих пор окончательно не разрешены принципиальные вопросы о том, какая форма обучения является оптимальной для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, какого рода программы и уровень общения со здоровыми сверстниками, являются адекватными для полноценного развития детей данной категории. Однако наши наблюдения за детьми в инклюзивной группе показали важность, необходимость, продуктивность специально организованной работы по социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, позволяющей пре-

дотвратить формирование негативных качеств личности и формирующих адекватную эмоциональную компетентность.

Литература

1. *Басилова Т.А.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями / Т.А. Басилова // Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / под ред. Е.А. Стребелевой. М.: Академия; 2001. Гл. 11. С. 278–299.
2. *Волкова Т.В., Прочухаева М.М.* Организация инклюзивной образовательной среды в ДОО. Учебно-методическое пособие. М.: Сфера 2019.
3. *Жигорева М.В., Левченко И.Ю.* Дети с комплексными нарушениями: Диагностика и сопровождение: монография / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. М.: Национальный книжный центр; 2016. 208 с.
4. *Шохова О.В.* Особенности применения педагогической технологии формирования эмоционального реагирования у дошкольников со множественными нарушениями развития / О.В. Шохова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 1 (14). С. 66–73.

СЕКЦИЯ 7 **«РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ»**

Субъективная оценка родителями когнитивных способностей детей

Алексеева О.С.

научный сотрудник, ФГБНУ ПИРАО,
Москва, Россия, olga_alexeeva@mail.ru

Ржанова И.Е.

научный сотрудник ФГБНУ ПИРАО,
Москва, Россия, irinazhanova@mail.ru

Субъективная оценка способностей детей очень часто подвержена влиянию различных социальных стереотипов и может зависеть от таких факторов, как пол ребенка и порядок его рождения. Существуют работы, в которых было показано, что родственники склонны завышать способности первенцев по сравнению с младшими детьми. Например, в исследовании, проведенном под руководством Поулхаса [4], в котором студентов просили оценить своих сиблиングов, было обнаружено, что первенцам приписывали более высокие академические достижения. Еще в одном исследовании было показано, что первые дети воспринимаются как более сознательные и лучше успевающие в школе [3]. В том что касается влияния пола, то есть данные о том, что при сравнении мальчиков и девочек, интеллект мальчиков чаще оценивают как более высокий, причем как мужчины, так и женщины [2]. Подобные установки могут оказывать существенное влияние на характер родительского отношения к детям.

Целью нашего исследования было определить, существуют ли расхождения в материнской оценке академических достижений сиблиングов и данных объективного психологического тестирования.

Выборку составили 83 полные двухдетные семьи. Средний возраст старших детей – 17,6 лет, средний возраст младших детей – 14,5 лет, средний возраст матерей – 43,9 лет. Все семьи проживают в Москве или Московской области.

Методики

Оценка интеллекта детей проводилась при помощи теста интеллекта Вексслера (взрослая и детская версии) [1, 5].

В рамках исследования с матерями проводилось структурированное интервью. Для оценки академических достижений из интервью были выбраны два вопроса:

Как Вы считаете, кто из Ваших детей был лучше готов к школе?

Как Вы считаете, кто из Ваших детей лучше учился в школе?

Результаты

Значимых различий по интегральным когнитивным показателям (вербальный, невербальный и общий интеллект) между старшими и младшими детьми обнаружено не было.

Тем не менее большинство матерей считают, что академические достижения старших детей выше, чем у младших (учитывались ответы на оба вопроса). 71 % матерей отметили, что старший ребенок был лучше готов к школе, и что старший ребенок учился лучше чем, младший. Говоря о старших детях, матери отмечали, что среди них было больше отличников, они чаще «все схватывали на лету» и в учебе у них не было никаких проблем. О младших детях говорилось, как о более невнимательных и «неусидчивых», менее сообразительных.

Вот примеры некоторых ответов матерей:

«Старший был готов к школе уже в пять 5 лет. Мы поступали в разные хорошие школы, он везде прошел, мы выбирали школу. У него пытливый ум, ему было все интересно. Младший же говорит так: «Зачем мне математика, у нас Антон хорошо считает». С ним было сложнее, у него усидчивости не было, упрямства зато было «выше крыши».

«Старший пошел в школу при академии Педагогических наук. Младший в ту школу не попал. Он себя проявил с худшей стороны на подготовительных отделениях. С четырех лет туда ходил и был совершенно не готов. Учителя просто плакали, он мог, например, встать посередине урока. Он был средним учеником. У него в четверти всегда было несколько троек. Но он старался, а может и не старался.»

Далее результаты были проанализированы в зависимости от ответов матерей на каждый вопрос. Сравнение проводилось с использованием t-критерия Стьюдента. В группе, где матери говорили о своих старших детях, как о более успешных в школе, различий по показателям интеллекта обнаружено не было. Однако в группе, где старшие дети оценивались как более готовые к школе, были получены значимые различия (для показателя верbalного интеллекта $t=2,34$, $p=0,02$; для показателя невербального интеллекта $t=2,33$, $p=0,03$; для показателя общего интеллекта $t=2,66$, $p=0,01$). Таким образом, оценка матерями готовности к школе оказалась более прогностичной для определения уровня интеллекта детей.

Влияния пола детей на материнскую оценку академической успешности обнаружено не было.

Выходы

Старшие и младшие дети, которые приняли участие в нашем исследовании, не отличались по уровню интеллекта. Однако матери были склонны считать, что академические достижения выше у старших детей. Конечно нельзя утверждать, что оценка академической успеш-

ности полностью соответствует уровню интеллектуального развития. Тем не менее эти данные могут косвенно отражать представления матерей о когнитивных способностях детей.

Оценка материами готовности к школе детей является более прогностичной в предсказании уровня интеллекта детей (сиблинги, которых матери оценили как более готовых к школе имели выше баллы по всем трем показателям интеллектуального развития). Скорее всего это связано с тем, что говоря о готовности к школе, матери отмечали не подготовку к школе как таковую (подготовительные занятия, упражнения дома и т.д.), а так называемую сообразительность, любознательность, легкость в обучении. В то время как оценка успеваемости ребенка в школе часто зависит от множества побочных факторов, например, субъективного отношения учителя к конкретному ученику, и может являться причиной искаженных представлений об интеллектуальном развитии.

Литература

1. Филимоненко Ю.И., Тимофеев В.И. Тест Векслера. Диагностика структуры интеллекта (детский вариант). Методическое руководство. СПб: ИМАТОН, 2001.
2. Furnham A., Gasson L. Sex Differences in Parental Estimates of Their Children's Intelligence // Sex Roles. 1998. Vol. 38 (1). P. 151–162.
3. Healey M., Ellis B. Birth order, conscientiousness, and openness to experience. Tests of the family-niche model of personality using a within-family methodology // Evolution and Human Behavior. 2007. Vol. 28. P. 55–59.
4. Paulhus D.L., Trapnell P.D., Chen D. Birth order effects on personality and achievement within families // Psychological Science. 1999. Vol. 10. P. 482–488.
5. Wechsler D. WAIS-III Administration and Scoring Manual. San Antonio, TX: Pearson, 1997.

Особенности родительского отношения отцов и матерей к детям разных возрастов

Аликин И.А.

кандидат биологических наук, доцент,
доцент Факультета начальных классов, ФГБОУ ВО КГПУ
им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия, alikinia@mail.ru

Лукьянченко Н.В.

кандидат психологических наук, доцент, доцент
Института социального инжиниринга, ФГБОУ ВО СибГУ
им. М.Ф. Решетнева, Красноярск, Россия, Luk.nv@mail.ru

Жизненный путь современного человека характеризуется расширением временных рамок всех его этапов и беспрецедентно длительным периодом детства. При этом сущностные характеристики детства опре-

деляются его общественно-исторической природой, меняясь в соответствии с состоянием общественных отношений [1, 2, 5]. Однако многие из этих характеристик остаются вне аналитической рефлексии аналогично представлениям, действующим, как социальные стереотипы на уровне бессознательно подразумеваемого.

Современное детство можно рассматривать как поэтапную историю достижения индивидом социальной самостоятельности в контексте качественно специфических отношений с миром взрослых. Но в изучении стадиальной последовательности развития ребенка доминируют исследования с интрапсихическим фокусом рассмотрения. Изменение социального контекста привлекает внимание исследователей в гораздо меньшей степени и в основном в ракурсе его расширения, включения действия новых социальных институтов. При этом упускается из аналитического рассмотрения роль микросоциума ребенка как субстанции, через которую преломляется влияние социальных отношений в их актуальном состоянии и то, что сам микросоциум не остается неизменным, составляя динамический интерактивный контекст формирования личности.

Сказанное свидетельствует о необходимости исследования родительского отношения современных матерей и отцов к детям разных возрастов.

В исследовании приняли участие 2019 родителей (1164 женщины и 855 мужчин). В качестве методического обеспечения исследования использовался «Опросник родительского отношения» А.Я. Варга и В.В. Столина [3], включающий 5 шкал: «Принятие-отвержение» (интегральное эмоциональное отношение к ребенку); «Кооперация» (стремление к сотрудничеству и содействию с ребенком, соответствующее социально желательному образцу родительского отношения); «Симбиоз» (мера тревожной слитности в отношениях с ребенком), «Авторитарная гиперсоциализация» (жесткость контроля, требовательность); «Маленький неудачник» (инфантанизация ребенка, приписывание несостоятельности). В качестве метода статистической обработки использовался У-критерий Манна-Уитни. Полученные эмпирические данные включались в сравнение: родительского отношения отцов и матерей; родительского отношения к мальчикам и девочкам, родительского отношения к детям дошкольного, младшего школьного, подросткового и старшего школьного возрастов.

Сравнение родительского отношения отцов и матерей показало следующее. Отцы в меньшей степени, чем матери стремятся к тесному сотрудничеству с ребенком, соучастию в его действиях, в меньшей степени приписывают детям инфантильную беспомощность (особенно в старшем школьном возрасте) и при этом в их отношении больше эмоционального принятия, чем у матерей (особенно в младшем школьном возрасте). Матери в общей тенденции гораздо менее, чем отцы, способны к увеличению межличностной дистанции по мере взросления детей.

Характеризуя отцовскую и материнскую любовь, Эрих Фромм, делает акцент на большей обусловленности отцовской любви и безусловности материнской [4]. Данные исследования несколько смещают этот акцент. Эмоциональная привязь к детям выражена в отцовском отношении даже больше, чем в материнском. И при этом отцы больше полагаются на самостоятельность ребенка и более требовательны к ней. Материнское отношение предполагает соучастие в жизни ребенка, погруженность в его детскость, ответственность за происходящее с ним, стремление к социально одобряемым формам взаимодействия, что может сочетаться даже с определенной долей эмоционального отвержения.

Иллюстрацией может служить сюжет типичной консультации, участниками которой являются мать и ребенок подросткового возраста. Запрос к психологу – выявить склонности ребенка для определения дальнейшего образовательного маршрута, обоснованного выбора профильного класса. На первый взгляд понятный запрос. Но результаты диагностики маму не очень устраивают, а в процессе дальнейшего обсуждения выясняется, что категорически не устраивают. Оказывается, что диагностика это не первая. К психологам не раз уже обратились, но результат был далек от желаемого. Родительская фрустрация усиливается по мере приближения момента выбора профильного класса. Суть противоречия, лежащего в основе сложившейся ситуации: 1) маме хочется, чтобы ребенок был «счастлив», и она все готова для этого сделать; 2) и маме хочется, чтобы ребенок был «успешен», и она все готова для этого сделать. Был счастлив – значит, занимался делом, в котором может полноценно самореализоваться. Для этого хорошо бы выявить склонности подростка. А для того, чтобы был гарантированно «успешен», надо, чтобы в будущем он попал на определенного типа предприятие, получив соответствующее образование. Будет «правильно», если первый пункт приведется в соответствие с со вторым. Но данные диагностики и позиция подростка расходятся с вектором на «нужное образование». Вследствие этого детско-родительские отношения, строящиеся на принципах «я тебя люблю» и «все для тебя сделаю», стали полигоном противодействий в попытках разрешить противоречие идеологий самоактуализации и успешности.

Сравнение родительского отношения к детям разного пола показало, что общей тенденцией является более выраженное эмоциональное отвержение и недоверие самостоятельности в отношении к мальчикам. Особенно выражена эта разностная тенденция в младшем школьном возрасте. Девочки же в этот период имеют наиболее принимающее и поддерживающее отношение родителей, образно говоря, находясь на положении «семейной принцессы». В дальнейшем эти различия стираются за счет ухудшения отношения к девочкам в период их подростничества, особенно выраженного у матерей («ниспровержение с пьедестала»).

Результаты исследования показали, что родительское отношение к детям разных возрастных категорий имеет как общие, так и связанные с полом ребенка и родителя особенности. Самой стабильной из всех характеристик родительского отношения оказалась межличностная дистанция (шкала «Симбиоз»). По мере взросления детей она изменяется только при переходе из дошкольного в младший школьный возраст. Стремление к сотрудничающим формам взаимодействия (шкала «Кооперация») имеет повзрастную специфику в родительском отношении к девочкам, последовательно уменьшаясь от младшего до старшего школьного возраста в материнском отношении и увеличиваясь в отношении отцов к старшеклассницам. Самая выраженная повзрастная специфика обнаружена у показателя эмоционального принятия-отвержения. В отношении девочек он смещается у родителей обоего в сторону большего принятия при переходе к младшему школьному возрасту. Вступление детей обоего пола в подростчество знаменуется усилением отвергающих тенденций в родительском отношении и матерей, и отцов. И в дальнейшем эти тенденции стабилизируются. Показатель шкалы «Маленький неудачник» также характеризуется грустной тенденцией значимо увеличиваться в родительском отношении по мере взросления детей. При переходе мальчиков и девочек в подростковый возраст доверие их самостоятельности снижается и у матерей, и у отцов. А у отцов эта негативная тенденция продолжается и в отношении к девочкам старшего школьного возраста. Показатель шкалы «Авторитарная гиперсоциализация» также более выражен у родителей детей более старших возрастов. В материнском отношении он увеличивается в отношении к девочкам подросткового возраста и мальчикам младшего школьного. Отцы усиливают требовательный контроль в отношении к мальчикам-старшеклассникам. Из описанного практически следует, что особенности отношения родителей к детям разных возрастов, общие тенденции его изменения не являются условиями, благоприятствующими развитию личностной и социальной самостоятельности детей.

Литература

1. *Веджетти М.С.* Культурно-историческая психология и деятельностный подход в исследованиях проблем современного образования: комментарии // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 1.
2. *Демоз Л.* Психоистория. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
3. Практикум по психодиагностике. Психоdiагностические материалы. М.: МГУ, 1988.
4. *Фромм Э.* Искусство любить. М.: АСТ, 2014.
5. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: Питер, 2019.

Механизмы морального самооправдания современных подростков при разных типах привязанности к матери

Алмазова О.В.

*кандидат психологических наук, доцент
факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия, almaz.arg@gmail.com*

Молчанов С.В.

*кандидат психологических наук, доцент, доцент
факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия, s-malch2001@mail.ru*

Артемова Е.А.

*педагог-психолог, СУНЦ МГУ
имени А.Н. Колмогорова, Москва, Россия,
kea29@yandex.ru*

«Ребенок входит в этот мир и воспринимает его, в буквальном смысле, сквозь призму привязанности к матери» [1]. В последние тридцать внимание психологов по всему миру все больше привлекают отдаленные последствия влияния качества привязанности к матери (или к заменяющему ее близкому взрослому), то есть самых первых межличностных отношений на различные сферы жизни взрослой личности и динамику привязанности к матери на протяжении жизни (M. Main, R. Goldwyn, N. Kaplan, J. Cassidy, K. Bartholomew, L. Horowitz, P. Shaver, M. Mikulincer, Е.О. Смирнова, Г.В. Бурменская и др.).

В отношении функционирования системы привязанности человека в подростковом и взрослом возрасте наиболее убедительное развитие идей Дж. Боулби мы находим в современных работах М. Микулинцера, чья концепция дает развернутое объяснение мощного и долговременного влияния привязанности к матери на эмоционально-личностную сферу, самосознание и область межличностных отношений [5]. При этом, несмотря на очевидность значимости, сохраняется дефицит знаний в области привязанности к матери в подростковом и взрослом возрасте. Особенно это касается морального развития человека.

Процесс социализации современного российского подростка отличает сложностью и неоднозначностью в содержании присваиваемых социальных и моральных норм и моделей поведения. Трудности прохождения процесса социализации с последующей индивидуализацией подростка приводят к возрастанию интенсивности девиантного и деликатного поведения, в которых нарушаются моральные и социальные нормы взаимодействия, проявляется агрессия по отношению к другим людям. Модель механизмов морального самооправдания, пред-

ложенная А. Бандурой, является эффективным инструментом анализа причин девиантного и агрессивного поведения подростков.

А. Бандура выделил ряд психологических механизмов, которые позволяют обходить активизацию системы саморегуляции, что и обеспечивает «моральную свободу» человека. Эти механизмы получили название механизмы морального самооправдания, и они связаны с 3 процессами саморегуляции: восприятием ситуации морального выбора, оценкой последствий поступка для участников ситуации, оценкой фигуры жертвы и отношения к ней. А. Бандура выделяет следующие механизмы моральной свободы: моральное оправдание, речевой эвфемизм, оправдательное сравнение, распределение ответственности, диффузия ответственности, искажение последствий, дегуманизация жертвы, атрибуция вины. Механизмы моральной свободы могут запускаться одновременно, порождая целую систему самооправдания аморального поведения. Таким образом, когнитивная трансформация «плохого» поведения в «хорошее» с помощью описанных механизмов моральной свободы позволяет оправдать аморальное поведение. На этапе восприятия ситуации морального выбора это моральное оправдание, речевой эвфемизаций и выбора объекта для сравнения. На этапе оценки ситуации морального выбора и последствий поступка происходит перераспределение или диффузия ответственности, игнорирование или минимизация последствий поступка. На этапе оценки фигуры жертвы аморального поведения возможно ее дегуманизация и приписывание ей самой вины за причиненный вред. Как результат, процесс самосанкций не актуализируется и аморальное поведение, «оправданное» социальными и моральными мотивами, может стать источником повышение самооценки и самоодобрения [4].

Проведенное исследование направлено на проверку гипотезы о том, что девушки и юноши с разными типами привязанности к матери по-разному действуют механизмы морального самооправдания при оценке своего поведения. В исследовании приняли участие 355 подростка в возрасте от 15 до 17 лет ($M_e=15,6$, $SD=0,7$), учащиеся 10–11 классов общеобразовательных школ России.

Тип привязанности к матери определялся с помощью модифицированного опросника М.В. Яремчук [3]. Для оценки использования степени использования подростками разных механизмов самооправдания (МСО) использовалась «Методика определения механизмов морального самооправдания» [2].

«Надежная» привязанность определена у 53 % респондентов; у 47 % – «ненадежная». Разделение респондентов на два вида привязанности, а не три или четыре классические, связано с тем, что за пределами детства чисто «амбивалентный» и чисто «избегающий» типы редки (около 10–15 % каждый). «Ненадежный» тип привязанности во взрослом воз-

расте зачастую характеризуется некоторой выраженностю черт и тревожности, и избегания в отношениях с матерью.

При помощи кластерного анализа (метод К-средних) на основании оценок использования восьми МСО, участники исследования были разбиты на 3 группы. Так как при помощи однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) было выявлено, что оценки использования МСО значимо различаются в разных кластерах ($p<0,05$), что позволяет нам говорить о полученных группах, как о типах МСО. Опишем эти типы:

1 тип МСО (28 % выборки): активнее остальных групп респондентов используют все механизмы морального самооправдания («активные пользователи»);

2 тип МСО (43 % участников исследования): демонстрируют средний уровень использования механизмов морального самооправдания, наиболее популярные механизмы – это стратегии искажения образа жертвы: дегуманизация и атрибуция вины, а также моральное сравнения («искажения образа жертвы»);

3 тип МСО (29 % респондентов): проявляет наименьшую активность в использовании механизмов морального самооправдания («пассивные пользователи»).

Далее проверим связь между попаданием в группу МСО и типом привязанности к матери. В таблице приведено распределение респондентов по разным типам привязанности к матери и группам МСО. Okolo двух третей «активных пользователей» МСО имеют ненадежный тип привязанности к матери и треть – надежный, тогда как среди «пассивных пользователей» МСО подростков с ненадежным типом привязанности менее трети, а с надежным – более двух третей.

При помощи критерия χ^2 установлено, что тип привязанности к матери и тип МСО связаны ($\chi^2=30,604$ при $p<0,001$) со средней силой эффекта Cramer's V – 0,294).

Таблица

Распределение респондентов с разным типом привязанности к матери по типам МСО

Группа МСО/ Тип привязанности к матери	Активные пользователи	Искажение образа «жертвы»	Пассивные пользователи
Надежный тип привязанности	32 (32,7 %)	81 (53,3 %)	75 (71,4 %)
Ненадежный тип привязанности	66 (67,3 %)	71 (46,7 %)	30 (28,6 %)
Всего	98 (100 %)	152 (100 %)	105 (100 %)

Кроме того, выраженность надежности в привязанности связана обратно связями средней силы с оценками использования всех МСО, а выраженность амбивалентности и избегания в привязанности – прямо

слабыми связями и связям и средней силы с оценками использования всех МСО, кроме одного: для амбивалентности – кроме «морального оправдания», для избегания – кроме «распределения ответственности» (коэффициент корреляции Пирсона, $p < 0,05$).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют в пользу того, что надежная привязанность к матери в подростковом возрасте связана с особенностями использования механизмов самооправдания. То есть ядерное образование, безопасный базис, которым является надежная привязанность к матери, позволяет в подростковом возрасте реже пользоваться мысленной трансформацией «плохого» поведения в «хорошее» с помощью механизмов моральной свободы, что во многом препятствует девиантному поведению, в том числе буллингу и кибербуллингу.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-013-00823А «Личностные и когнитивные факторы использования подростками механизмов морального самооправдания девиантного поведения (буллинга и кибербуллинга) в условиях информационной социализации»).

Литература

1. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14 Психология. 2009, № 4, с. 17–31.
2. Ледовая Я.А., Тихонов Р.В., Боголюбова О.Н., Казенная Е.В., Сорокина Ю.Л. Отчуждение моральной ответственности: психологический конструкт и методы его измерения // Вестник СПбГУ. 2016. Сер. 16. Вып. 4. с. 23–39.
3. Яремчук М.В. Роль привязанности к родителям в формировании романтических отношений в старшем подростковом возрасте. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / М.В. Яремчук. М., 2006. 281 с.
4. Bandura A. A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), Handbook of personality (2nd ed.). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], The coherence of personality. New York: Guilford Press.), 1999, pp 154–196.
5. Mikulincer M., Shaver P.R. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. New York: Guilford Press. 2007. 591p.

Особенности стратегий совладания с конфликтными ситуациями в семье у студентов с различным уровнем креативности

Анцупова М.К.

магистрант факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, airheart1@yandex.ru

Научные руководители – Колпачников В.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии личности, Национальный исследовательский
университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия, venyak@gmail.com

Красило Д.А.

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

В условиях современной жизни, когда информационный поток и социальные сети прочно набирают обороты, и уровень стресса с каждым годом повышается, исследования стратегий совладания становятся все более актуальными. Конфликты в семье, как один из самых значимых для человека стрессовых факторов, обретают своеобразную окраску в эпоху «цифровой среды». Современные исследователи отмечают все возрастающую креативность и раннюю интеллектуальную зрелость подростков и юношей, но также – и многообразие трудностей, с которыми они сталкиваются, выходя после школы во взрослый мир [3]. Каким же образом характеристики личности современной молодежи связаны с выбором тех или иных копинг-стратегий в семейных конфликтах? Вопрос этот мало изучен, с точки зрения научной и практической современной психологии развития.

Креативность является личностным фактором, который часто ассоциируется с более активными и про-активными копинг-стратегиями. Ряд исследований демонстрирует наличие определенной связи между уровнем личностной креативности и выбором копинг-стратегий. Эти данные подтверждают исследование сотрудников экстремальных профессий, где у более креативных сотрудников практически отсутствовали дезадаптивные копинг-стратегии [2]. Сходные данные демонстрировали ученики старших классов, где более креативные подростки успешнееправлялись с трудной проблемой, представив задачу как творческий акт; кроме того, наблюдалась корреляция между креативностью и жизнестойкостью [4]. Другое исследование показывает, что более креативные подростки обладают большим количеством ресурсов, уверенностью в себе и социальными связями для совладания с трудны-

ми ситуациями (хотя в некоторых ситуациях они были более склонны замыкаться в себе) [5], а еще одно исследование установило, что более креативные студенты легче проходили адаптацию к новому статусу (выпускника) иправлялись с задачами нового жизненного периода [1].

Наше исследование сосредоточило свое внимание на том, какие стратегии были склонны выбирать более креативные студенты в ситуациях конфликта в семье. Для исследования были приглашены испытуемые, выросшие в нормативных (полных) семьях, которые в подростковом возрасте находились в состоянии конфликта с одним или обоими родителями и которые считали эту ситуацию для себя стрессовой. Поскольку до сих пор не существует объективной шкалы для измерения уровня стресса в той или иной ситуации, мы опирались на субъективную оценку самих испытуемых.

В исследовании приняли участие 182 человека в возрасте от 18 до 37 лет ($S=23,1$; $SD=4,1$), 144 женщины (79,1 % выборки) и 38 мужчин (20,9 % выборки).

В исследовании использовались следующие методики: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н.С. Эндрюса, Дж.А. Паркерса (в адаптации Т.Л. Крюковой), «Шкала семейной адаптации и сплоченности» FACES-III (в адаптации М. Перре) и «Диагностика личной креативности» Д. Джонсона (в адаптации Е. Туник). Все данные собирались при помощи онлайн-опросников, обратной связи испытуемые не получали. Важно отметить, что опросника «Шкала семейной адаптации и сплоченности» выявил что среди испытуемых у 89 % наблюдается «разобщенный» тип семейной сплоченности, у остальных 11 % испытуемых – «разделенный». «Сцепленный» и «объединенный» сценарии семейной сплоченности в нашей выборке отсутствуют в принципе. При этом выборка демонстрирует все виды семейной адаптации: «гибкую» (у 33,5 % испытуемых), «структурную» (у 25,3 %), «хаотичную» (у 19,2 %) и «риgidную» (у 22 %).

Результаты статистической обработки данных, проведенной в программе IBM SPSS 19 при помощи непараметрического метода корреляции Спирмена, показывают, что существуют значимые корреляции ($p<0.01$) между общей личностной креативностью (а также такими отдельными ее шкалами, как «Склонность к риску», «Сложность» и «Любознательность») и проблемно-ориентированными копинг-стратегиями. Также важно отметить, что почти все шкалы креативности статистически значимо коррелировали с субшкалой «Социальное отвлечение», что может говорить о том, что более креативные люди чаще ищут обращаются к другим людям во время стресса; эти данные нуждаются в дальнейшем изучении.

Стоит также отметить, что шкала креативности «Воображение» статистически значимо ($p<0.01$) коррелировала с избегающей копинг-стратегией, что соотносится с исследованиям Хазовой [5].

При помощи непараметрического критерия для независимых выборок Манна-Уитни (U-теста) выяснилось, что в выборе копинг-стратегий у единственных детей в семье (100 человек) и теми, кто имел сиблингов (82 человека) нет статистически значимой разницы. Также статистически значимой разницы в выборе копинг-стратегий не было выявлено между мужчинами и женщинами.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что существует связь между креативностью и выбором копинг-стратегий. Это направление исследований имеет потенциал для дальнейшей разработки.

Литература

1. Грушко Н.В., Чернобровкина С.В. Творческий потенциал студентов колледжей технических и творческих специальностей как ресурс социально-психологической адаптации в ситуации окончания учебного заведения. Вестник Омского университета, серия «Психология». Изд-во Омского гос. Университета, Омск. 2012, № 1. С. 11–28.
2. Земскова А.А., Кравцова Н.А. Копинг-стратегии у сотрудников МЧС России с различными уровнями креативности // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2015. Т. 11, № 2. С. 26–42.
3. Красило Д.А. Наставник в семье в контексте современной социальной ситуации развития молодежи // Семья в социально-культурном пространстве России. Материалы международной научно-практической конференции. М. 2018. С. 274–279.
4. Суркова Е.Г., Власова Н.Н. Успешность совладающего поведения подростков, предлагающих творческие стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 267–275.
5. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников. / С.А. Хазова // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 5. С. 59–69.

Представления о родителях подростков из полной и неполной семьи

Басанова Е.Е.

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и педагогической
психологии, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный
университет», Пятигорск, Россия, lenmit@yandex.ru

Интерес психологов, педагогов, широкой общественности к проблеме воспитания ребенка в семье постоянно растет. Наиболее актуальным и деликатным является вопрос: где ребенку комфортнее воспитываться в полной семье, с участием обоих родителей, или в неполной семье? Актуальным он является потому, что ежегодно растет количество гражданских браков, нетрадиционных семей, разводов, что неизменно ведет

к увеличению количества неполных семей. Деликатным вопрос является потому, что семья является закрытой малой группой, в российской культуре не принято «выносить сор из избы» и открыто рассказывать о супружеских и семейных взаимоотношениях.

Но, тем не менее, перед специалистами ставится запрос на конкретные исследования и рекомендации, как обеспечить наиболее продуктивное воспитание ребенка в семье. Специалисты разделились на два лагеря. Первая группа психологов настаивает, что воспитываясь в неполной семье, ребенок травмируется, переживает свою неполноценность, у него формируются неадекватные установки по отношению к противоположному полу (2). Другая группа специалистов подчеркивает, что воспитание ребенка в неполной семье не является столь травматичным, что ребенок значительно легче переживает расставание родителей, чем они сами.

Несомненно, связь с родителями важна для каждого ребенка, не менее важным является качество этой связи, которую формируют у ребенка сами родители. Вклад каждого из родителей в формирование личности ребенка равноправен (1). И если в первые годы жизни наиболее значимой фигурой является мать, то в процессе социализации и взросления фигура отца также приобретает свою ценность и важность. В неполных семьях, чаще всего, фигура отца отсутствует, и представления о ней искаются у ребенка. Образ отца формируется на основе высказываний матери или других близких родственников. А согласно основателю системного подхода Л. Берталанфи, семья представляет собой целостную систему, в которой изменения или воздействия на одну ее часть, оказывают влияние на другие ее компоненты (3).

Таким образом, представления об одном родителе у ребенка, влияют на формирование представления о другом родителе. Сведения о том, как формируются представления о родителях и их взаимосвязь друг с другом, поможет дать конкретные практические рекомендации в воспитании ребенка, как в полной семье, так и в неполной семье.

Исследование представлений о родителях у подростков из полных и неполных семей было проведено на выборке 40 человек, из них 20 подростков в возрасте 12–13 лет, воспитывались на момент исследования в полной семье, и 20 подростков того же возраста из неполных семей. Все подростки были из социально благополучных семей. Представления о родителях изучались с помощью методики «Подростки о родителях» Вассермана Л.И., Горьковой И.А., Ромициной Е.Е. Данная методика позволяет диагностировать представления подростков о каждом из родителей отдельно. Все полученным эмпирические данные были обработаны с помощью корреляционного анализа Пирсона.

В группе подростков из полных семей были выявлены следующие взаимосвязи. Позитивное восприятие матери подростками обратно кор-

релирует с ее враждебностью ($r=-0,81$) и фактором критичности ($r=-0,45$) и прямо коррелирует с факторами близости матери ($r=0,85$) и отца ($r=0,84$), а также позитивным восприятием отца ($r=0,82$). Следовательно, если подростки формируют позитивное представление хотя бы об одном родителе, то формируется позитивное представление и о другом родителе, а также формируется эмоциональная близость между подростком и обоими родителями, кроме того, уменьшается возможность воспринимать свою мать, как критикующего родителя.

Позитивное представление об отце у подростков из полных семей прямо коррелирует с фактором близости с матерью ($r=0,83$) и фактором близости отца ($r=0,90$), а также отрицательно коррелирует с враждебностью матери ($r=-0,86$) и отца ($r=-0,79$). Таким образом, если сформировано позитивное представление об отце, то с обоими родителями возможны эмоционально близкие отношения и отсутствие враждебности.

Представление о матери как враждебной прямо взаимосвязано с представлением о враждебности отца ($r=0,79$) и обратно взаимосвязано с факторами близости матери ($r=-0,89$) и отца ($r=-0,84$). Т.е. враждебный образ одного из родителей обуславливает враждебный образ другого родителя и нарушает формирование эмоциональной близости с обоими родителями.

Кроме того, непоследовательность матери прямо коррелирует с непоследовательностью отца ($r=0,45$), а фактор критики матери прямо связан с фактором критики отца ($r=0,47$), что также свидетельствует о формировании идентичных представлений об обоих родителях у подростков из полных семей.

Говоря другими словами, у подростков из полных семей представления об обоих родителях очень тесно взаимосвязаны и практически идентичны. Подростки одинаково относятся к матери и отцу, если позитивно воспринимают мать, то позитивно воспринимают отца, формируют эмоциональную близость с матерью и отцом, позитивное представление о родителях снижает восприятие их, как враждебных и критичных. Можно сказать, что в полных семьях формируются недифференцированные представления о родителях, они воспринимаются, как единое целое и представление об одном из родителей формирует схожее представление о другом родителе.

В группе подростков из неполных семей сложилась совсем иная картина. Представления об обоих родителях вовсе не пересекаются и формируются независимо друг от друга. Так, позитивное представление о матери прямо коррелирует с наличием между ребенком и ей эмоциональной близостью ($r=0,77$), а также ее непоследовательностью ($r=0,59$). Видимо, если мать ведет себя непоследовательно, то это воспринимается подростками, как позитивное отношение и эмоциональная близость. Скорее всего, в данной ситуации характерно «смена

гнева на милость», что позволяет матери и подростку поддерживать продуктивные взаимоотношения.

А вот враждебность матери отрицательно коррелирует с фактором близости ($r=-0,59$). Т.е. если формируется представление о матери, как враждебной, то это мешает сформировать между подростком и матерью эмоциональную близость.

Кроме того, непоследовательность матери прямо коррелирует с директивностью ($r=0,56$) и отрицательно – с автономностью ($r=-0,56$). Можно сказать, что чем больше проявляет мать по отношению к подростку авторитарных мер, тем более они непоследовательны и не соответствуют ее словам или ситуации. А также непоследовательность матери связана с ограничением самостоятельности подростка.

Качественно иные представления формируются у подростков из неполных семей об отце. Так, позитивное представление об отце положительно взаимосвязано с его директивностью ($r=0,66$), факторами критичности ($r=0,82$) и близости ($r=0,56$). Т.е., позитивное представление у подростков будет формироваться в случае, если отец воспринимается ими, как строгий, жесткий и авторитарный, в то же время, будет формироваться эмоциональная близость с ним.

В то же время, выявлена отрицательная взаимосвязь фактора близости отца с враждебностью ($r=-0,64$). Следовательно, эмоциональная близость с отцом будет формироваться, если он строгий, но справедливый, т.е. не проявляет открытой вражды к ребенку.

На основании полученных данных можно сделать вывод:

1. В полных семьях подростки формируют идентичные представления об обоих родителях, их образы тесно взаимосвязаны друг с другом. Если с одним из родителей сформирована близкая эмоциональная связь и позитивное отношение, то такое же представление формируются и о другом родителе. И наоборот, если один из родителей воспринимается, как враждебный и критичный, то второй родитель воспринимается также.
2. В неполных семьях представления о матери и отце не взаимосвязаны и формируются дифференцировано, автономно. Эмоциональная близость и позитивное представление формируется о матери, в случае, если она не всегда следует своим словам в последствие поведения ребенка. Позитивное представление и эмоциональная близость с отцом формируются в случае, если отец воспринимается подростком, как авторитарная, сильная и критичная личность. При этом, оба родителя при проявлении враждебности к подростку могут разрушить позитивное представление о себе и эмоциональную связь.

Литература

1. Зуев К.Б. Психологические особенности подростков из неполных семей // Вестн. Том. гос. ун-та. 2009. № 324. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-podrostkov-iz-nepolnyh-semey>

-
2. Иванченко В.А. Социально-психологические особенности детей из неполных семей // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-detey-iz-nepolnyh-semey>.
 3. Семина М.В. Семья с позиций системно синергетического подхода // Вестник БГУ. 2011. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-s-pozitsiy-sistemno-sinergeticheskogo-podkhoda>

Особенности взаимодействия мальчиков и девочек из неполных семей с мамами и бабушками

Булыгина М.В.

кандидат психологических наук, доцент

кафедры детской и семейной психотерапии

факультета консультативной клинической психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, buluginamv@mgppu.ru

Грачева Ю.А.

магистрант программы «Детская и семейная психотерапия»,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, gracheva.mail@mail.ru

Проблемы неполной семьи остаются актуальной темой исследования и привлекают внимание специалистов разных областей – социологов, демографов, педагогов, психологов. По данным Росстата, в России распадается больше половины браков, что приводит к возникновению различных психологических и материальных трудностей. По данным на 2018 год, на территории страны зарегистрировано 6,2 млн неполных семей, из которых 5,6 млн составляют семьи матерей-одиночек [2]. Острой проблемой неполной семьи является совмещение родительской и профессиональной роли взрослым, воспитывающим ребенка/детей. По данным исследований 53 % одиноких матерей получают помошь от своих родителей; 7 % помогает мужчина, с которыми женщина состоит в близких отношениях; 4 % помогает отец ребенка.

Активное участие прародителя (как правило, бабушки) в воспитании ребенка из неполной семьи имеет свои преимущества и недостатки. На одном плюсе находится высокая эмоциональная, материальная и психологическая зависимость членов семьи друг от друга, что приводит к обострениям, конфликтам, вследствие спутанности семейных ролей (когда прародители берут на себя родительские роли). А на другом – ресурсность данных взаимоотношений – бабушки и дедушки эмоционально поддерживают как внуков, так и собственного взрослого ребенка, оказывают помощь в уходе за внуком, его воспитании, ведении домашнего хозяйства [1; 3].

Несмотря на научный интерес к функционированию неполных семей, многие психологические аспекты раскрыты не достаточно. Это

касается вопросов связанных с психологическими особенностями взаимодействия между членами семей, состоящих из матери, бабушки и ребенка младшего школьного возраста. А также специфики отношений в подобного рода семьях в зависимости от пола ребенка.

Цель исследования – установить особенности взаимоотношений мальчиков и девочек (7–9 лет) из неполных семей с мамами и бабушками.

В исследовании приняли участие 90 человек: 30 семей, состоящих из матерей, бабушек и ребенка младшего школьника 7–9 лет (15 семей мальчиков и 15 семей девочек).

Исследование проводилось с помощью методик: «Семейный тест отношений» (СТО) А. Бене, Д. Антони (в адаптации И.М. Марковской); «Кинетический рисунок семьи» Бернса Р.С.; «Цветовой тест отношений» (ЦТО) М. Эткінда; «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса; сочинений на тему «Мой ребенок»/«Мой внук».

В ходе эмпирического исследования были проанализированы взаимодействия в неполной семье младшего школьника с матерью и бабушкой и получены следующие результаты. Были выявлены различия в восприятии семейной ситуации мальчиками и девочками, воспитывающихся в семьях, состоящих из матери, бабушки и ребенка младшего школьного возраста.

Рисунки семьи, выполненные девочками чаще свидетельствовали о том, что они воспринимают семейную ситуацию как благополучную. В отличие от них, рисунки семьи мальчиков, чаще указывали на восприятие семейной обстановки как враждебной (агрессивная позиция фигур на рисунке, зачеркнутость фигур и т.д.). В рисунках мальчиков также значимо чаще отражалось чувство неполноценности и некоторая ущербность собственной роли. Это выражалось в маленьком размере собственной фигуры на рисунке по сравнению с фигурами матери и бабушки, или полном отсутствии себя на рисунке; смещении изображения в нижний угол; слабых, прерывистых линиях, которыми делался рисунок; отделение членов семьи друг от друга линиями. Различия по рисункам семьи между группами мальчиков и девочек значимы при $p \leq 0,05$.

Независимо от пола ребенка в данном типе семей, мать воспринимается детьми как наиболее значимая фигура. При этом девочки выше, чем мальчики, оценивают эмоциональную включенность матери в отношения с ними и чаще воспринимают мать как гиперопекающую. Мальчики чаще воспринимают мать как активную, импульсивную (возможно, агрессивную), испытывая некоторый дефицит эмоционально теплых отношений с ней.

Фигура бабушки в семьях данного типа является более противоречивой с точки зрения эмоционального взаимодействия. Дети обоего пола, при проведении методики СТО гораздо чаще, чем матерям, направляли

бабушкам негативные чувства слабой интенсивности («Этот член семьи иногда придирается»; «Этот человек иногда портит чужие забавы»; «Этот член семьи иногда вспыльчив»; «Этот член семьи бывает в плохом настроении»). Особенно это характерно для мальчиков.

Сопоставив результаты матерей и бабушек из каждой семьи по методике АСВ, была выявлена согласованность воспитательных установок матери и бабушки по таким параметрам как: гиперпротекция, вынесение конфликта в сферу воспитания, воспитательная неуверенность, минимальность санкций, расширение родительских чувств и требований к запретам. То есть, уровень гиперпротекции матери в отношении ребенка коррелирует с уровнем гиперпротекции бабушки в отношении внука/внучки, а склонность матери выносить конфликт в сферу воспитания связано с аналогичной склонностью бабушки, и т.д.

Кроме согласованных воспитательных установок матерей и бабушек были выявлены и отличия. Так оказалось, что, в отличие от бабушек, матери в отношении детей склонны к более жесткой воспитательной позиции. Для них в большей степени характерна гипопротекция, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность запретов. Бабушки в исследованных семьях чаще характеризовались неуверенной воспитательной позицией. Для них характерны: неразвитость родительских чувств (что ожидаемо, родительская позиция не принадлежит им), проекция на ребенка собственных качеств, недостаточность требований к ребенку и чрезмерность санкций.

Сопоставление полученных данных по семьям мальчиков и девочек показало, что существуют различия в отношении матерей к дочерям и сыновьям, воспитывающихся в семьях, состоящих из матери, бабушки и ребенка младшего школьного возраста. В отношении девочек матери чаще, чем в отношении мальчиков, склонны к проявлениям гипопротекции, повторствования желаниям ребенка и чрезмерности проявления требований к обязанностям как проявление различных стилей воспитания. При описании ребенка матери дочерей чаще описывают свои чувства к нему, чем матери сыновей. В отношении мальчиков чаще проявляются страх потери ребенка, недостаточность требований – запретов и вынесение конфликтов в сферу воспитания.

Также существует различие воспитательных установок бабушек по отношению к внукам и внучкам, воспитывающихся в семьях, состоящих из матери, бабушки и ребенка младшего школьного возраста. К внучкам бабушки чаще проявляют чрезмерную требовательность к выполнению ими обязанностей. В отношении внуков бабушки склонны проявлять более амбивалентную позицию. С одной стороны, они хотят видеть у внука выраженные мужские качества, а с другой, у бабушек (также как и у матерей мальчиков) в большей степени выражен страх потери ребенка, и как следствие, недостаточность требований к выпол-

нению обязанностей внуками, а также выражение опекающих чувств по отношению к ним. В целом можно сказать, что в семьях, состоящих из матери, бабушки и девочки младшего школьного возраста межличностные отношения выглядят более гармоничными, чем в семьях, состоящих из матери, бабушки и мальчика младшего школьного возраста. Межличностные отношения в семьях мальчиков характеризуются большей конфликтностью, противоречивостью и неуверенностью родительских позиций взрослых (матери и бабушки).

Литература

1. Мягкова М.А. Материнские чувства и отношение в полных и неполных материнских семьях // Современная наука. 2010. № 3 (3), С. 142–143.
2. Федеральная служба государственной статистики РФ. Официальный сайт http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat_ru/statistics/population/demography/#
3. Soliz J. Intergenerational Support and the Role of Grandparents in Post-Divorce Families: retrospective Accounts of Young Adult Grandchildren / Qualitative Research Reports in Communication, – 2008, Vol. 9, no. 1, pp. 72–80.

**Идентификация эмоций дошкольниками
в связи с их тревожностью и параметрами
семейного взаимодействия**

Василенко В.Е.

кандидат психологических наук, доцент, доцент
кафедры психологии развития и дифференциальной психологии,
ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
v.vasilenko@spbu.ru

Сергуничева Н.А.

психолог, АНО «Центр социальной реабилитации и
речевого развития «Иначе», Санкт-Петербург, Россия

Попова М.Н.

психолог, Детская студия досуга «Праздник на ура»,
Санкт-Петербург, Россия

Эмоциональная идентификация является важным компонентом эмоциональной компетентности детей. На ее когнитивной основе выстраивается эмпатия, что в целом обуславливает интерперсональную сторону эмоциональной компетентности (Смирнова Н.Н., Савенышева С.С., 2017).

Актуальным является изучение эмоциональной идентификации в современных условиях, когда реальное взаимодействие со сверстниками и взрослыми часто замещается погруженностью ребенка в виртуальный

мир. В этом плане значимым является исследование семейных факторов, влияющих на ее формирование. Выявлена взаимосвязь успешности распознавания эмоций с благополучием в детско-родительских отношениях (Pollak S.D., Tolley-Schell S.A., 2003). При этом наряду с прямыми взаимосвязями благополучия в семье и эмоционального становления ребенка интересна тема компенсаторных механизмов в эмоциональном развитии. Так, некоторые современные исследования показывают, что при сниженных параметрах благополучия в семейном взаимодействии (например, конфликтность в семье, индифферентность родителей по отношению к ребенку) ребенок вынужден адаптироваться и может научиться считывать эмоции даже лучше, чем это делают его сверстники из более благополучных в плане эмоционального взаимодействия семей. В этом плане показательны данные о лучшем распознавании эмоций старшими дошкольниками при восприятии ими семейной ситуации как проблемной (Листик Е.М., 2003), а младшими дошкольниками – при установках матерей на власть и на зависимость ребенка (Горбунова Н.В., Трошихина Е.Г., 2010), т.е. в случае недостаточного эмоционального благополучия в детско-родительских отношениях.

Компенсаторные механизмы формирования эмоциональной идентификации проявляют себя и в плане взаимосвязей с тревожностью. Например, обнаружено, что дети 4–5 лет, проявляющие высокую социальную тревожность, достаточно хорошо распознают эмоции сверстников (Ale C., Chorney D., Brice C., Morris T., 2010).

Таким образом, картина взаимосвязей эмоциональной идентификации с параметрами семейного взаимодействия по современным исследованиям выглядит неоднозначной и нуждается в дальнейшем уточнении.

Целью представленной части нашего исследовательского проекта (изучение семейных факторов эмоциональной компетентности дошкольников) стало изучение компенсаторных механизмов в формировании эмоциональной идентификации старших дошкольников на примере ее взаимосвязей с тревожностью и параметрами семейного взаимодействия. В качестве основной гипотезы выдвигалось предположение о наличии наряду с прямыми обратных взаимосвязей эмоциональной идентификации детей и благополучия в эмоциональном взаимодействии матерей с детьми.

Исследование проводилось в 2017–2018 гг. на базах ГАДОУ № 53, ГБДОУ № 120 и ГДОУ № 7 г. Санкт-Петербурга. В нем приняли участие 119 диад мать-ребенок (58 мальчиков и 61 девочка из старших и подготовительных групп), возраст детей – от 5 до 7 лет, средний возраст – 5,5 лет.

Для изучения распознавания эмоций дошкольниками использовалась методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой (с модификацией более детализированной обработки), для изучения тревожности – тест Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, для изучения семейного

взаимодействия – опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой.

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 21: описательная статистика, Т-критерий Стьюдента для выявления различий по полу, корреляционный анализ по Спирмену, множественный регрессионный анализ.

Проведенное исследование выявило у дошкольников высокий уровень идентификации эмоций по схематичным картинкам ($M=4,8$ при $max=6$) и средний по фотографиям ($M=4,1$ при $max=6$). Результаты задания, где дети самостоятельно прорисовали лица гномов, показывают, что понимание маркеров эмоциональной экспрессии можно отнести к уровню «выше среднего» ($M=4,4$ при $max=6$). У девочек по сравнению с мальчиками выше общий показатель эмоциональной идентификации ($T=2,1$, $p<0,05$) и на уровне статистической тенденции – показатели эмоциональной идентификации по схематичным изображениям и фотографиям ($T=1,9$, $p<0,1$).

Показатель тревожности (ИТ=48 %) попадает в диапазон средних значений. При этом 39 % детей характеризуются высокой тревожностью, 53 %–средней и 8 % – низкой. Значимых различий в тревожности с учетом пола не выявлено.

Что касается параметров эмоционального взаимодействия матерей с детьми, то основные проблемные зоны связаны со сниженными показателями способности воспринимать состояние ребенка (у 22 % матерей), умения воздействовать на его состояние (21 %), эмпатии (19 %) и понимания причин состояния (18 %). Значимых различий в эмоциональном взаимодействии в связи с полом ребенка не обнаружено.

Корреляционный анализ выявил, что общий показатель эмоциональной идентификации дошкольников положительно коррелирует с тревожностью ($p<0,01$), а также с показателями блока поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия матерей с детьми и параметром «безусловное принятие ребенка» ($p<0,05$). Из 3 отдельных показателей системообразующим компонентом структуры взаимосвязей является «понимание маркеров эмоциональной экспрессии». Оно лучше развито у детей при следующих более высоких показателях у матерей: блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия ($p<0,01$), блок принятия, стремление к телесному контакту и оказание эмоциональной поддержки ($p<0,05$). Эмоциональная идентификация по фотографиям положительно коррелирует с тревожностью детей и отрицательно – с пониманием матерями причин состояния детей ($p<0,01$). Эмоциональная идентификация по схематичным картинкам также положительно коррелирует с тревожностью ($p<0,01$).

Регрессионный анализ, где зависимыми переменными выступали показатели эмоциональной идентификации, а независимыми – парамет-

тры эмоционального взаимодействия матерей с детьми, показал, что основным предиктором сформированности идентификации эмоций (для всех ее параметров) является стремление матери к телесному контакту с ребенком (для общего показателя $p<0,01$). Для эмоциональной идентификации по фотографиям выявлен второй предиктор – она лучше сформирована у детей, матери которых хуже понимают причины состояния ребенка ($p<0,05$). При этом следует отметить, что влиянием данных предикторов обусловлено менее 10 % дисперсии параметров эмоциональной идентификации.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Более сформированной эмоциональной идентификации у старших дошкольников соответствует их более высокая тревожность. Эти данные перекликаются с упомянутой выше положительной связью распознавания эмоций сверстников и социальной тревожности (Ale C., Chorney D., Brice C., Morris T., 2010).
2. Для формирования эмоциональной идентификации у старших дошкольников в целом важны параметры благополучия в эмоциональном взаимодействии в системе «мать-ребенок». Прежде всего, значим блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия, на втором месте – блок принятия. Что касается параметров эмоциональной идентификации, то характеристики семейного взаимодействия оказались наиболее взаимосвязанными с пониманием маркеров эмоциональной экспрессии (при самостоятельной прорисовке лиц гномов).
3. Наряду с прямыми взаимосвязями обнаружены и обратные, свидетельствующие о наличии компенсаторных механизмов в эмоциональном развитии. Так, показатель эмоциональной идентификации по фотографиям (более сложное умение для дошкольников) выше у детей, матери которых хуже понимают причины их состояния. Можно предположить, что в ситуации менее чувствительной к состоянию ребенка матери дошкольники вынуждены более активно учиться распознавать эмоции с целью адаптации и более конструктивного взаимодействия.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18–013–00990 «Семейные факторы эмоциональной компетентности дошкольников».

Литература

1. Горбунова Н.В., Трошихина Е.Г. Особенности родительских установок женщин, имеющих детей раннего дошкольного возраста // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 2. С. 274–278.

2. *Листик Е.М.* Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: дис...канд. психол. наук. М., 2003. 175 с.
3. *Смирнова Н.Н., Савенышева С.С.* Теоретические аспекты исследования эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста // Интернет-журнал «Мир науки», 2017, Том 5, № 2 <http://mir-nauki.com/PDF/48PSMN217.pdf> (доступ свободный).
4. *Ale C., Chorney D., Brice C., Morris T.* Facial affect recognition and social anxiety in preschool children // Early Child Development and Care. 2010. Vol. 180. № 10. P. 1349–1359.
5. *Pollak S.D. & Tolley-Schell S.A.* Selective attention to facial emotion in physically abused children // Journal of Abnormal Psychology. 2003. Vol. 112 (3). P. 323–338.

Влияние родительского отношения и способов воспитания матерей на развитие личности их сыновей

Гаврилова Т.П.

кандидат психологических наук, профессор
факультета «Консультативная и клиническая психология»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, tatpg9@rambler.ru

По мере роста числа психологических исследований семьи, развития разных форм практики все более очевидным становится тот факт, что в современной русской семье ее эмоциональным центром оказывается женщина – как в бездетной, так и в многодетной, как нормально функционирующей, так и в дисфункциональной.

Представляется крайне важным рассмотреть влияние разных моделей родительско-детских отношений, способов семейного воспитания матерей на развитие личности детей. Психологи, работающие с семьей и семейными проблемами взрослых, нередко обнаруживают причины семейного неблагополучия и трудностей в создании собственной семьи в отношениях зависимости или симбиотических отношений клиентов с матерями.

Эти отношения в отечественной психологии семьи практически не изучены, но уже имеющиеся публикации позволяют выделить важнейшие параметры и показать влияние этих отношений на развитие личности детей (Макушина, 2002; Самоукина, 2000). Имеет смысл в целях анализа противопоставить этим моделям оптимальное соотношение родительских позиций матерей и способов воспитания детей.

Поскольку исследовательский интерес автора лежит в области психологии пола (становления мужественности и женственности), была предпринята попытка на основе своего практического опыта проанализировать влияние разных моделей отношения матерей и способов воспитания на развитие личности сыновей.

В оптимальной модели мать – любящая детей, принимающая их, готовая поддержать и помочь. Это зрелая любовь (безусловная, как она

описана Э. Фроммом (Фромм, 2011)). Любящая мать уважает автономию ребенка, предоставляет ему свободу (в соответствии с возможностями возраста), уважает его права по мере его взросления. Она принимает во внимание особенности индивидуальности ребенка (темперамент, характер, способности).

Любящая мать авторитетна для ребенка, воспринимается им как компетентная в том, что для него важно: во взаимоотношениях людей, в мотивах их поведения. Вместе с ним она исследует причины его конфликтов со сверстниками. Такая мать помогает ребенку пережить критические периоды развития, находить адекватные способы совладания с трудными жизненными ситуациями.

Описываемый тип матери осуществляется сознательное материнство (Овчарова, 2006). «Сознательная» и любящая мать готовит ребенка к самостоятельной жизни, побуждая его отстаивать свое мнение, считаться с другими людьми, уважать права и потребности остальных членов семьи. Она облегчает ему сепарацию от семьи, направляет этот процесс, чтобы он происходил бесконфликтно и конструктивно.

Ребенок, в свою очередь, исполняет требования матери, принимая их неизбежность; если такая мать наказывает ребенка, то ее наказания соответствуют его проступку и не воспринимаются как родительский произвол.

Воспитательные стратегии и тактики «сознательной» матери способствуют становлению целостной личности сына, его устойчивой идентичности. Она поощряет как его мужские черты (настойчивость, целеустремленность, готовность преодолевать трудные ситуации), так и женские (отзывчивость, внимательность к состояниям и переживаниям окружающих, такт и умение поддержать близких).

Если мальчик растет в атмосфере любви, он усвоит семейные ценности, будет сам способен любить, станет любящим мужем и отцом. Редкие и счастливые случаи гармоничного отношения «сознательной» и любящей матери с сыном можно найти среди женщин, в одиночку воспитывающих детей.

Психологическая зависимость – особая форма детско-родительских отношений, в основе которой лежит стремление ребенка к эмоциональной близости, поддержке со стороны матери и его сниженная способность к самостоятельному поведению (Макушина, 2002). Жизненные наблюдения и собственный опыт психолога-практика позволяет автору утверждать, что взаимоотношения, носящие характер зависимости, – достаточно широко распространенный феномен в русской семье, особенно зависимость ребенка от матери.

Мать зависимого ребенка, как правило, авторитарна, требует от детей безусловного подчинения; ее отношение нейтрально-безразличное, хорошее же ребенку надо заслужить успехами, достижениями, чтобы мать

могла им гордиться (условная любовь). Властная мать самоутвержденна, посвящает всю себя семье, при этом исходит из собственного представления о благе ее членов. Она уверена в своей правоте, не допускает критики в свой адрес. Она требовательна, не уважает автономии детей и их права на тайну, контролирует их – и в подростковом возрасте, и в юношеском, подавляя попытки к сепарации. Властная мать наказывает детей нотациями, нередко допуская в них вербальную агрессию, допускает отрицательные интерпретации и оценки, раня самолюбие детей.

Психотип сыновей определяет то, как проявляется в их индивидуальности зависимость от властной матери. Если мальчик наследует темперамент матери, ее энергетику – его зависимость носит конфликтный характер, и тогда конфликтность усваивается им как личностное свойство или черта характера. Конфликтный зависимый – маскулинный, доминантный, он решительный, настойчивый, склонен к самоутверждению; ему нелегко встать в позицию другого. У того, кто наследует психотип подчиняющегося отца, подчинение матери становится его формой зависимости, а впоследствии – жизненным стилем. Он не уверен в себе, избегает ответственности, теряется в трудных жизненных ситуациях, ищет близости с теми, кто будет принимать решения. Не исключено, что у зависимого подчиняющегося не сформируется определенная полоролевая идентичность: будут мало выражены как мужские, так и женские черты.

В симбиотическом типе взаимоотношений мать и ребенок взаимозависимы (в то время как властная мать остается автономной), эти отношения можно определить как взаимное поглощение. Между матерью и ребенком нет нейтрального пространства, ни та, ни другой не стремятся к автономии. Притязания на свободу одного были бы восприняты другим как нарушение целостности их союза.

Симбиотические взаимоотношения устанавливаются и развиваются по инициативе матери – в тех случаях, когда вырастают старшие дети или отношения с мужем переходят в привычку и не приносят женщине эмоционального удовлетворения. Тогда ребенок (чаще всего мальчик) становится для нее очагом тепла и объектом заботы. Симбиотическая мать обожает сына, восхищается им, создает вокруг него атмосферу максимальной безопасности, удовлетворяя любые его потребности. Она не предъявляет ему серьезных требований, опекает его, тем самым бессознательно удерживая его в позиции ребенка на территории нескончаемого детства. Симбиотическая мать женственна, ее поведение и типы реакций усваиваются сыном.

Симбиотический мальчик развивается по женскому типу – даже физически. Симбиотические мальчики нередко дружат с девочками, мальчики не хотят с ними дружить. Такой ребенок может становиться жертвой буллинга со стороны сверстников. Симбиотически зависимый

чувствует себя комфортно только в симбиотических отношениях и в дальнейшем ищет их. Он избегает трудных ситуаций, устраивается в жизни так, чтобы эти ситуации кто-то разрешал за него. Складывается впечатление, что даже при наличии теплых отношений в собственной семье симбиотически зависимый мужчина сохраняет более прочную связь с матерью, чем с супругой и своими детьми.

Таким образом, есть насущная необходимость более детального изучения этих феноменов для эффективной психологической помощи в разрешении внутрисемейных проблем или преодолении трудностей при построении собственной семьи.

Литература

1. *Макушина О.П.* Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте. // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 135–143.
2. *Овчарова Р.В.* Родительство как психологический феномен. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
3. *Самоукина Н.В.* Симбиотические аспекты отношений между матерью и ребенком. // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 67–81.
4. *Фромм Э.* Искусство любить. М.: Аст: Астрель: Полиграфиздат, 2011. 223 с.

Ребенок в современной семье

Гладкова И.В.

магистрант 2 курса факультета
«Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, inga-chueva@mail.ru

Научный руководитель – Исаев Е.И.
доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры педагогической психологии,
факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
isaevei@mgppu.ru

Современная семья претерпевает изменения, которые вызваны перераспределением социальных ролей, активным участием женщины в экономической жизни, мотивами вступления мужчины и женщины в брак. Сегодня у молодых людей нет необходимости объединяться для того, чтобы легче было экономически выжить. Основным мотивом вступления в брак становятся гармоничные отношения с партнером, взаимная эмоциональная поддержка и достижение совместного счастья.

На современном этапе решение о рождении ребенка обусловлено в большей степени эмоциональными и психологическими факторами.

С одной стороны, родители все более осознанно принимают на себя обязательства по воспитанию и образованию детей. С другой стороны, влияние техногенного общения негативно оказывается на эмоциональной составляющей общения внутри семьи. Общение родителей и детей в современной семье как бы расширяется, переходя в цифровое пространство – они общаются и обмениваются фотографиями в мессенджерах WhatsApp и Viber. Однако это общение носит техногенный характер, а детям необходим эмоциональный контакт с родителями. Поэтому психологи указывают на риски того, что современные дети будут отличаться нарушением возрастного развития нервной системы ввиду недостатка эмоциональных контактов с родителями, а также переизбытка информации.

Так, в этом году в США было проведено исследование, посвященное изучению управления экранным временем среди подростков и их родителей. Исследование показало, что родители также испытывают проблемы с отвлечением, вызванным гаджетами – как в семье, так и на работе. 51 % подростков отметили, что по крайней мере иногда возникает ситуация, когда родители во время разговора с ними, отвлекаются на свой мобильный телефон. Более того, 14 % детей ответили, что родители в их семье часто отдают приоритет смартфону, нежели общению с ними.

Несколько раньше исследователи из Англии также указывали на то, что привязанность родителей к смартфону отвлекает их от выполнения своих родительских обязанностей и негативно оказывается на коммуникативных способностях малышей. Так, родители, имея смартфон под рукой, часто отказываются от общения друг с другом и со своими детьми, предпочитая общение в смартфоне, просмотр новостей, развлекательного контента. Родители в современных семьях меньше читают детям сказки, поют детские песенки. Все эти инструменты формируют эмоциональную связь родителя и ребенка, которая крайне необходима для интеллектуального и эмоционального развития ребенка. Недостаток общения приводит к тому, что впоследствии ребенок, приходя в школу, не умеет правильно говорить. Родители оставляют задачу развития коммуникативных навыков своих детей школе, однако ответственность за ситуацию несут именно они. Как отмечают исследователи, «это вопрос культуры и осознанности».

Более того, статистика разводов свидетельствует о том, что ухудшается взаимодействие между партнерами в семье. На это влияет в том числе отсутствие живого, эмоционального общения, погруженность в свой мир, созданный с помощью диалогового общения с цифровым устройством. Даже если отношения не дошли до развода, но партнеры не имеют полноценного общения, такая ситуация негативно оказывается на ребенке. Американский социолог Пол Р. Амато доказал, что качество взаимоотношений самих родителей и родителей и детей в долгосрочной перспективе оказывает влияние на развитие ре-

бенка. В его исследовании было показано, что матери и отцы оказывали огромное значение на формирование и развитие у своих детей различных качеств характера. Так, отцы влияли на стремление достичь определенного уровня образования, формирование чувства собственного достоинства, а от отношений с матерью зависело во многом то, какие отношения с окружающими складывались у ребенка в будущем [1]. Таким образом, общение родителей с ребенком является важным для эмоционального, интеллектуального развития ребенка.

Современные родители в основном поощряют использование детьми современных технологий, стремятся предоставить им доступ к новейшим гаджетам, программам и приложениям для развития и образования. Однако не все современные родители (в силу отсутствия в их детстве подобного опыта) осознают угрозы, стоящие за неконтролируемым выходом ребенка в интернет. Диалоговый режим, в котором находится ребенок с цифровым устройством, делает контроль за пребыванием и активностью ребенка в сети сложным, но он абсолютно необходим. Дети могут столкнуться с непристойными материалами, информацией о насилии, наркотических веществах, что может оказать отрицательное воздействие на психическое здоровье ребенка.

С другой стороны, некоторые родители, опасаясь за здоровье и благополучие ребенка, пытаются запретить выход в интернет совсем. Как отмечают специалисты, родителям необходимо применять сбалансированный подход к тому количеству времени, которое их дети проводят в сети Интернет – не слишком много, но и не слишком мало. Детям необходимо проводить какое-то количество времени в интернете, особенно школьникам, которые начинают все активнее взаимодействовать со сверстниками через социальные сети. Для них лишение интернета означает ограничение общения со сверстниками, что влечет за собой выпадение ребенка из социальной жизни. Родителям также важно пристально следить за тем, что дети делают в сети, какие ресурсы посещают чаще, чем интересуются.

Литература

1. Доклад ЮНИСЕФ «Положение детей в мире. Дети в цифровом мире, 2017 год». URL: <https://www.unicef.org/uzbekistan/media/706/file/Дети%20в%20цифровом%20мире.pdf>
2. Современная семья: образование и развитие ребенка / Под ред. В.Э. Фтенакиса. М., 2019.
3. У телефона // Дети в информационном обществе. 2018. № 29.

Влияние социальных характеристик семей на событийность детства

Губанова А.Ю.

*кандидат социологических наук, ведущий научный
сотрудник отдела социологии, психологии и
педагогики детского чтения, Российской
государственная детская библиотека,
Москва, Россия, gubanova@rgdb.ru*

Колосова Е.А.

*кандидат социологических наук,
доцент, доцент социологического факультета,
ФГБОУ ВО РГГУ, Москва, Россия,
the_shmiga@mail.ru*

Майорова-Щеглова С.Н.

*доктор социологических наук, профессор,
председатель ИК «Социология детства» РОС,
Москва, Россия, sheglova-s@yandex.ru*

Митрофанова С.Ю.

*кандидат социологических наук, доцент,
доцент ФГБОУ ВО Самарский НИУ им. академика
С.П. Королева, Москва, Россия, mit_s@mail.ru*

Выявленные в результате исследования «Событийность детства поколения Z» факты говорят об условном делении детской жизни на отрезки исходя из степени/уровня самостоятельности, независимости, ответственности детей в семейных практиках взаимодействий. В 2018 году для фиксации возраста важнейших событий включения в социум было проведено социологическое исследование молодежи от 18 лет и чуть старше ($N=774$) методом онлайн-анкетирования. Отдельно было рассмотрено влияние типа семьи на ключевые события детства представителей поколений Y и Z. Отметим, что в качестве значимой разницы в среднем возрасте мы договорились считать полгода (и при этом одновременно фиксировалось несовпадение значения по медиане). Если во взрослом возрасте такой временной период редко можно считать серьезным, то, как свидетельствует психологическая и педагогическая науки, для взросления такое отставание, опережение является существенным.

Период благополучного городского детства современного молодого поколения представляет собой излишне структурированный, регламентированный и расписанный основным и дополнительным образованием период. Мы полагаем, что такая событийность детства, вероятно, ведет к появлению у определенной группы потребности «продлить» этот период, доиграть детство, которого не было, а также отложить взрослые обязательства, консервируя некоторые привилегии детства (игры,

непосредственность, неполную ответственность, гедонизм от занятий, уход и поддержку со стороны родителей и др.). Основное объяснение этому явлению социологи связывают с общим настроем современного общества, которое Ж. Бодрийяр называет обществом потребления [Бодрийяр, 2006]. В нем люди «окружены объектами потребления», живут ради удовольствия. Дети и молодежь как значимые группы современного общества [Квортруп, 1991] впитывают его ценности: не нужно на себя брать ответственность, жизнь — это сплошной праздник, при этом часто стирается грань между реальностью и вымыслом. Мы зафиксировали появление довольно большой доли молодежи (до 27 %), которая, несмотря на свое официальное совершеннолетие, считает, что их детство не закончилось. Влияют ли на эти процессы и в какой степени семьи? Да, проведенный анализ свидетельствует о влиянии социальных факторов на средний возраст прохождения этих ступеней, прежде всего состава семьи, социально-экономического положения родительской семьи и территории проживания. Существенные различия возраста окончания детства у респондентов из полных семей – 14,7 лет; в семьях с одним родителем – 14 лет; в неполных без родителей с бабушками и дедушками – 13,5 лет. Видимо, с одной стороны, в полных семьях из-за контроля, заботы и внимания обоих родителей дети проходят позже определенные события, инициации взросления, и это отодвигает их взрослость. Возраст завершения детства, по субъективному мнению самих молодых респондентов, зависит от социально-экономической стратификации: у детей из бедных семей, по их определению, «детство закончилось» в 14,0 лет (средний возраст), в семьях среднего достатка – в 14,6 года, в богатых семьях – в 14,5 года.

Таблица 1
Средний возраст событий, связанных с самостоятельностью
ребенка, в зависимости от типа семьи респондента

	Полные семьи	Неполные семьи с 1 родителем	Неполные семьи, с бабушкой/дедушкой
Я сам(а) стал(а) выбирать себе друзей, подруг	6,9	6,2	6,7
Я начал(а) сам(а) убирать свою комнату, свою часть жилища	8,6	8,3	9,0
Мне доверили ухаживать, убирать за домашним животным, гулять с собакой	9,8	9,3	10,2
Я начал(а) самостоятельно ездить (например, в школу, к бабушке и т.д.) по населенному пункту, городу, где жил(а)	10,0	9,6	10,2

	Полные семьи	Неполные семьи с 1 родителем	Неполные семьи, с бабушкой/дедушкой
Я начал(а) сам(а) ходить в магазин за продуктами, хозяйственными товарами	10,3	10,1	10,3
Я начал(а) один/одна оставаться дома при болезни	10,7	10,3	11,2
Я начал(а) сам(а) выбирать, какую одежду надеть	11,6	10,9	11,5
Я начал(а) сам(а) готовить себе еду	12,0	11,7	12,1
Я начал(а) самостоятельно ходить к врачу	14,4	13,8	14,8

Ряд событий у молодежи, чье детство прошло в бедных семьях наступали раньше – в первую очередь, связанные с навыками бытового самообслуживания, ряд позже, чем в среднем по выборке. Так, респонденты из «бедного детства» по сравнению с детьми из семей со средним и высоким достатком раньше начали самостоятельно покупать в магазинах продукты, хозяйственные товары; гулять во дворе без взрослого сопровождения; ездить самостоятельно по населенному пункту, городу; ходить к врачу при болезни; ухаживать за младшими членами семьи и за животными. Но они позже, чем их сверстники приступили к занятиям в кружке, секции, клубе, получили свой именной документ (награду), съездили в летний детский лагерь. Культурные практики (кино, театр, дополнительное образование) освоены ими в более позднем возрасте. Скорее всего, этот факт оказывает негативное влияние на их успеваемость в школе, их способность к обучению и т.д. Потребительские навыки осваиваются ими позже или не в полной мере, как мы думаем, в силу недостаточных средств у семьи. При отмеченной самостоятельной мобильности эти дети ограничены в поездках в другой город, местность и за границу.

Уже стало привычным все современное поколение называть «цифровым» [Солдатова, 2018] и действительно мы получили данные, что состав семьи влияет на возраст получения гаджетов и приобретения информационно-коммуникационных навыков. Вновь мы обнаруживаем определенное отставание в освоении ИКТ у детей из бедных семей (в среднем позже на год у них появился свой телефон, компьютер и сформировались навыки использования их для обучения, игр, общения).

Таблица 2
Средний возраст событий, связанных с овладением ИКТ,
в зависимости от типа семьи респондента

	Полные семьи	Неполные семьи с 1 родителем	Неполные семьи, с бабушкой/дедушкой
Я начал(а) играть на компьютере в игры	9,5	10,2	9,5
Я начал(а) смотреть на компьютере мультики, фильмы, ролики	11,1	11,1	11,5
У меня появился свой аккаунт в сети	12,1	12,2	11,7
У меня появился планшет (или другой собственный гаджет) для выхода в интернет	13,5	13,4	13,5
Я проходил(а) испытания (тестирование, экзамены, олимпиаду) по интернету	13,6	14,0	14,1

Представители нового поколения, которые провели детство в сельской местности, стали тратить собственные деньги по своему желанию позже чем горожане, а также такая же тенденция отмечена при ответе на вопрос о возрасте участия в обсуждении покупок крупных вещей в семью. Навыки самостоятельного потребления раньше других демонстрировали жители городов-миллионников и больших городов. С другой стороны, практически нивелированы различия или вообще выровнены некоторые практики потребительского поведения в зависимости от состава семьи, например, гораздо при указании возраста первого учёта мнения ребенка при выборе прически.

Таблица 3
Средний возраст событий, связанных с девиантным поведением,
в зависимости от типа семьи респондента

	Полные семьи	Неполные семьи с 1 родителем	Неполные семьи, с бабушкой/дедушкой
Я впервые участвовал(а) в драке	10,3	10,4	9,6
Я попробовал(а) курить	13,3	12,6	12,7
Я попробовал(а) спиртное	13,5	14,0	13,5
Я сделал(а) себе пирсинг	14,1	13,4	15,3
У меня был секс	16,3	16,3	16,3
Я сделал(а) себе татуировку	16,9	16,5	16,9

По итогам исследования можно сделать ряд выводов. На событийность детства и условия взросления в большей степени влияет социально-экономическое состояние домохозяйства, связанное в том числе с местом проживания, а детство в бедных семьях является фактором, трансформирующим порядок событийности детства. Нам хотелось бы акцентировать один из важных выводов нашего исследования: необходимо избегать рассмотрения взросления детей в неполных семьях в маргинальном ключе, как мы видим, в этих семьях происходит более раннее приучение к самостоятельности, девиантное поведение также с неполнотой семьи линейно не связано. И наконец, требуются более глубокие исследования молодежи с целью выяснения смыслов, причин и целей инфантилизации в семьях как субъективного «отказа от взросления».

Литература

1. *Qvortrup J. Childhood as a social phenomenon.* Budapest, Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research. 1991. 39 p.
2. *Бодрийяр Ж. Общество потребления его мифы и структуры / Пер. с фр., послесл. и примеч. Е.А. Самарской.* – М.: Республика; Культурная революция, 2006. 269 с.
3. *Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество.* 2018. Том 9. № 3. С. 71–80. doi:10.17759/sps.2018090308

Тип привязанности к матери и поведение детей в коллективной игре со сверстниками

Дианова Е.С.

педагог-психолог детского сада «Legacy»,
Москва, Россия, katerina17601@gmail.com

Филиппова Е.В.

кандидат психологических наук, заведующая
кафедрой детской и семейной психотерапии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
e.v.filippova@mail.ru

В последние годы теория привязанности привлекает к себе все больше внимания, появляются новые работы, исследующие разные аспекты феномена привязанности. Так, например, было установлено, что дети с ненадежным паттерном привязанности имеют искаженный образ физического Я, а дети с надежной привязанностью – адекватный, больше всего приближенный к реальному образ тела [2]. Изучение специфики депрессивных симптомов подростков показало, что одним из защитных механизмов, способных выработать в какой-то

степени резистентность к депрессивному состоянию, является надежная привязанность к родителям [3]. Исследования привязанности детей с аутизмом показывают, что несмотря на атипичное развитие, влияние надежной привязанности для этих детей такое же, как и для обычно развивающихся детей, – дети с аутизмом и надежной привязанностью к матери проявляют более высокий уровень эмпатии, языковых и когнитивных способностей [4].

В последние годы все больше исследований проводится по изучению связи игры и привязанности, где, однако изучается только индивидуальная игра детей (George C., Solomon J., 2016), и совсем не встречаются работы по изучению коллективной игры детей дошкольного возраста с разным типом привязанности. Поскольку игра, как ведущая деятельность, обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка-дошкольника, важно проследить, какое влияние привязанность может оказывать на игру со сверстниками. Ведь, по словам К. Бриша, ребенок может активно играть и исследовать окружающий мир лишь тогда, когда потребность в эмоциональной поддержке полностью удовлетворена, и вся система привязанности находится в пассивном состоянии [1].

Целью настоящего исследования являлось установление характера связи типов привязанности к матери и коллективной игры со сверстниками в дошкольном возрасте. Для изучения особенностей игры проводилось наблюдение по составленному нами протоколу, исследование типа привязанности проводилось с помощью проективной методики Н. Каплан, а также игровой методики «The Attachment Doll Play Assessment» (ADPA), разработанной С. George и J. Solomon. В исследовании участвовали 23 ребенка, из них 17 детей старшей-подготовительной группы (5–7 лет), и 6 детей средней группы (4 года) частного детского сада «Планета», в том числе 14 мальчиков и 9 девочек.

После определения типа эмоциональной привязанности каждого из детей, дети были разделены на 5 групп, куда вошли дети с разным типом привязанности, причем в две группы вошли дети только с ненадежной привязанностью.

Наблюдения за игрой показали, что дети по-разному ведут себя в игре со сверстниками в зависимости от состава групп.

В первую группу вошли дети только с ненадежной привязанностью – Ваня Д. (дезорганизованная привязанность – ДП), Миша К. (ТАП – тревожно-амбивалентная привязанность), Лева С. (ДП), Сережа Х. (ДП), Ярослав А. (ИзП – избегающая привязанность). В данной группе Ваня и Лева играли агрессивно-нападающие роли, Сережа пытался защитить от их нападения других детей. Ярослав играл сам с собой в домике, иногда наблюдал за игрой сверстников. А Миша комментировал все события, происходящие в игре, из своего домика, но сам в них не участвовал.

Дети играли вместе первые две минуты, после чего Лева и Ваня начали драться игрушками между собой, Ярослав продолжал играть один в своем домике, Миша играл в домике с психологом, а Сережа пытался включиться в сюжеты сверстников.

Вторую группу составили – Сева Г. (НаП – надежная привязанность), Андрей Х. (ДП), Артем Г. (ИзП), Костя Е. (НаП), Гоша Д. (НаП). В течение игры Артем всячески пытался контактировать со сверстниками и с психологом («подъезжал к дому», заводил диалог), но как только он получал ответную реакцию – сразу же прекращал контакт («уезжал на машине» в другую часть комнаты). Андрей изначально занял агрессивно-нападающую позицию, взял игрушку паука и начал нападать на дом Севы, после победы над его пауком выключился из игры и стал играть в песочнице. Сева играл в основном с персонажем психолога (зайцем), но при этом взаимодействовал со всеми детьми (поддерживал Костя и Гошу в сражении с пауком, защищал зайца от преследований Артема, приглашал всех к себе в дом). Костя и Гоша после сцены сражения с пауком Андрея выполняли роли защитников и все игровые действия совершали вместе – чинили и охраняли дом Севы, ходили в разведку, проверяли, нет ли поблизости злодеев.

Третья группа – Агата Б. (ТАП), Соня П. (ИзП), Лиза М. (ДП).

В игре Агата часто избегала проигрывания сюжетов-опасностей, а включалась в игру, когда предлагался какой-то сюжет, не содержащий в себе опасности. Лиза всю игру провела в паре с психологом. Она подхватывала все его идеи и действия, часто делала то же, что и психолог, подражала его эмоциональным реакциям (удивлялась, когда удивлялся психолог, злилась, когда злился психолог и т.д.). Соня, уединившись в начале игры в свою маленькую песочницу, пробыла там на протяжении всей игры, она общалась с другими детьми и психологом, но не из игровой роли, а со своей позиции. Коллективной игры фактически не было, так как Соня играла в своей песочнице, а Агата постоянно выходила из игры, если начинали проигрываться сюжеты-опасности.

Четвертая группа – Аня Ж. (ДП), Марк С. (НаП), Саша А. (ДП), Соня М. (ИзП), Ваня Д. (ИзП). В данной группе Саша играл агрессивно-нападающие роли, проигрывал сцены насилия, агрессивно вел себя по отношению к сверстникам и психологу, ограждал свое игровое пространство – построил в песочнице забор, куда сложил свои игрушки и агрессивно реагировал на любые попытки внедрения – толкался, прогонял. Аня, в основном, предлагала сюжеты с потерянными или сбежавшими животными, которые всегда имели плохой конец – олененок навсегда потерялся, лошадь убили, зебра упала с обрыва. Ваня играл только с Сашей, не взаимодействуя с другими сверстниками, а Соня всю игру одна рассматривала игрушки. Марк активно участво-

вал в предлагаемых сюжетах, также предлагал свои. При этом интересовался играми сверстников, пытался включиться в игру каждого, или объединить всех в один сюжет.

Пятая группа – Лиза З. (НаП), Сева Е. (НаП), Анелия С. (ТАП), Лиза П. (ИзП), Оля К. (ДП). В игре Сева был активен – начал игру, брал на себя ответственные игровые роли (спасателей, помощников), каждый раз придумывал сюжеты и объяснял всем, как в них играть. Все следовали за сюжетами Севы, однако Лиза быстро из них выключалась – начинала проигрывать сюжет, а затем, спустя несколько секунд, уходила в свою деятельность, всю оставшуюся игру наблюдала со стороны и иногда подсказывала, как нужно играть.. При этом почти всегда молчала, игровой диалог не вела, если к ней кто-то пытался присоединиться – игнорировала или отворачивалась. Оля К. в игре помогала Севе – поясняла его сюжеты, организовывала игру, также брала ответственные роли – спасателей и помощников, проявляла в игре заботу о других персонажах. Анелия в игре была пассивна, не предлагала сюжеты, демонстрировала тревогу, неуверенность в игре – отстранялась, когда ей предлагали какие-то ответственные роли.

Мы также провели исследование игры детей в группах, где все дети были с одинаковыми типами привязанности. Анализ результатов наблюдения за игрой этих групп позволил сделать следующий вывод: выделенные нами специфические поведенческие паттерны, характерные для коллективной игры детей с разными типами привязанности проявлялись в этом случае более ярко. Так, коллективная игра детей с надежной привязанностью отличалась целостностью сюжета, высоким уровнем поддержки и альтруизма. Игра в группе детей с тревожно-амбивалентной привязанностью характеризовалась высоким уровнем тревоги, зависимостью от партнера по игре, отсутствием инициативности. В игре в группе детей с избегающей привязанностью у детей отсутствовал интерес к сверстникам и их игровым сюжетам, и как следствие – отсутствовала коллективная игра. Игра в группе детей с дезорганизованной привязанностью демонстрировала растущий уровень агрессивности и жестокости в сюжетах, постоянные конфликты со сверстниками, часто доходящие до драк.

Важно отметить, что в группах, в которые были включены только дети с ненадежной привязанностью, коллективная игра практически отсутствовала. В этих группах каждый для себя организовывал свое пространство и в нем играл, иногда самостоятельно, иногда с подачи психолога дети пытались включиться в игры друг друга, однако игра прерывалась конфликтами, которые возникали либо на стадии создания игрового замысла, либо на стадии его проигрывания, после них дети возвращались в свое пространство. В тех группах, куда входили дети с надежной привязанностью, коллективная игра существовала гораздо дольше. Дети с

надежной привязанностью пытались объединить группу, предлагая различные сюжеты и роли, они постоянно делали попытки присоединиться к игре сверстников. Таким образом, коллективная игра держалась за счет инициативных действий детей с надежной привязанностью, они объединяли группу и создавали пространство для совместной игры.

Литература

1. Бриши К.Х. Теория привязанности и воспитание счастливых людей. М.: Теревинф, 2014. 208 с.
2. Цуркин В.А., Рузанова Т.Н. Когнитивный компонент образа физического я испытуемых с разными типами привязанности к матери // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, № 13. 2014. с. 369–381.
3. Kerstis B., Åslund C., Sonnby K., More secure attachment to the father and the mother is associated with fewer depressive symptoms in adolescents, Upsala Journal of Medical Sciences, 123 (1), 2018. p. 62–67.
4. Rozga A., Hesse E., Main M., Duschinsky R., Beckwith L., Sigman M., A short-term longitudinal study of correlates and sequelae of attachment security in autism, Attachment & Human Development, 20 (2), 2018. p. 160–180.

Проблема сопровождения учебной деятельности ребенка в семье

Довгая Н.А.

кандидат психологических наук, доцент
кафедры клинической психологии, факультета
общественного здоровья, ФГБОУ ВО ТГМУ,
Владивосток, Россия, Natali_d@mail.ru

Карпова Н.И.

студент факультета общественного здоровья,
ФГБОУ ВО ТГМУ, Владивосток, Россия,
nata.karpova_98@mail.ru

Специалисты отмечают, что в последние годы вклад школы в академическую успеваемость и общую успешность детей снижается. Если 30 лет назад дети, посещающие одну и ту же школу, были в более или менее равных условиях, то на сегодняшний день между ними может быть огромная разница [1]. Таким образом, на первый план выходит роль семьи. Некоторые родители предпочитают передать ребенка в руки профессионалов-репетиторов, отставляя за собой исключительно функцию финансирования, другие пытаются справляться своими силами. Однако, наш опыт консультирования родителей школьников позволяет с уверенностью говорить о том, что вне зависимости от того, прибегает ли семья к услугам репетиторов или нет, в большинстве случаев тема

академической успеваемости и прилежания ребенка-школьника оказывается эмоционально заряженной.

В этой проблеме, на наш взгляд, следует выделять два аспекта:

- 1) педагогический
- 2) психологический

К педагогическому аспекту мы отнесем следующие моменты:

1. Изменились сроки и темпы подачи материала.

Так, например, иностранный язык дети сейчас изучают со 2-го класса, в то время как их родители приступали к изучению этого предмета лишь в 5-м классе. И это касается многих дисциплин, многих тем. Так, расстрел царской семьи обсуждается сейчас на уроках по окружающему миру в 4-м классе.

2. Сократилось время, отведенное на закрепление материала, в связи с чем функция закрепления почти всецело ложится на плечи родителей, а они далеко не всегда готовы взять на себя этот объем ответственности. В результате родители фruстрированы, что приводит к определенным последствиям. В лучшем случае это гнев в адрес педагога и школы, в худшем – эмоции направлены на ребенка.

Еще один эффект сокращения доли закрепляющих уроков заключается в том, что даже среднеуспевающие дети не могут испытать удовлетворенности от чувства собственной компетентности, от овладения новыми навыками. Когда мать мотивирует своего будущего первоклассника к учебе, она обычно говорит: «В школе будет интересно! Каждый день ты будешь узнавать новое.» Но мы понимаем, что смысл не в бесконечном потоке информации, а в возможности эту информацию присвоить. Но при высоком темпе подачи нового материала ребенок зачастую не имеет возможности прочувствовать момент этого личностного и интеллектуального прироста, когда навык сформирован и выполнять задания становится легко. Ребенок постоянно находится в зоне «трудно», что, в свою очередь, приводит к снижению мотивации.

2. Изменились некоторые фактические знания.

Так, всякий родитель со школьной скамьи знал, что на Земле всего четыре океана. Однако, с недавних пор на карте мира обозначен пятый Южный океан.

3. Появились новые формы проверки знаний – тестирование, ВПР, ЕГЭ и проч.

За последние два десятилетия школа и школьные знания настолько значительно изменились, что родители больше не могут «быть экспертами». Как отмечает К.Н. Поливанова, «сегодня наши дети растут в реалиях совершенно новых и не всегда понятных взрослым» [2].

Второй аспект проблемы условно можно назвать психологический или эмоциональный.

На сегодняшний день стресс родителей в связи с успеваемостью ребенка слишком высок. В первую очередь родители беспокоятся о

сдаче ЕГЭ и возможности поступления ребенка в вуз. Тревогу по этому поводу высказывают даже родители младших школьников. Эта тема заслуживает отдельного внимания, но нам хочется остановиться на других аспектах этой проблемы, и в первую очередь на вопросе создания конкурентной среды в школе.

Во многих школах уже с первого класса, а иногда и начиная с детского сада, дети должны вести портфолио, прикладывая грамоты и дипломы за участие в конкурсах, олимпиадах, спортивных соревнованиях. И, кажется, за этим стоит благая цель – мотивировать детей к достижениям. Однако, при ближайшем рассмотрении школьные конкурсы детских рисунков, поделок из природного материала и осенних букетов превращаются в соперничество родителей. Для них оказывается невероятно важным, чтобы их ребенок был если не лучшим, то не хуже других. Однако, эти старания родителей в погоне за успехом оказывают негативное влияние на самооценку и самоуважение ребенка, подрывая его веру в собственные силы.

Стремление родителей к успешности детей и ее документальному подтверждению широко эксплуатируется при помощи всякого рода онлайн-конкурсов и олимпиад. Устроители этих мероприятий готовы за небольшую сумму денег выслать сертификаты и грамоты, свидетельствующие о высоких достижениях ребенка на всероссийском уровне. Так, на наш запрос «Онлайн олимпиады для дошкольников» в интернете нашлось 2 миллиона предложений!

Отдельного внимания заслуживают электронные дневники, где присутствует функция «рейтинг». Нажав на эту кнопку, родитель узнает, каким по уровню успеваемости его ребенок является в классе или даже в параллели классов. Психологи, консультируя родителей, постоянно учат их не сравнивать ребенка с другими, а отмечать его собственный прогресс.

Желание родителей быть «хорошими родителями», выросшее из детского желания «быть хорошими мальчиками и девочками» на дает им возможности встать на сторону ребенка, увидеть истинную причину школьных проблем. Появляется стремление «принять меры». Таким образом, мы видим, что проблема переживаний родителей в связи с академической успеваемостью и мотивацией ребенка к учебе является достаточно сложной, и личность родителя, его детский опыт проживания успехов и неудач в школе может при этом играть ведущую роль и проливать свет на суть детско-родительского конфликта.

Литература

1. Бочавер А.А., Вербилович О.Е., Павленко К.В., Поливанова К.Н., Сивак Е.В. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 32–40. doi:10.17759/pse.2018230403

-
2. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс]// Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. doi:10.17759/jmfp.2016050201

К проблеме изучения феномена «отец-одиночка»

Дорошенко Е.А.

студент факультета дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
doroshenkoea@fdomgppu.ru

Научный руководитель – Гурова Е.В.
кандидат педагогических наук, профессор
кафедры психологии и педагогики дистанционного
обучения, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Вопрос взаимоотношений родителей и детей не теряет своей актуальности в современном мире. Родительство состоит из двух значимых аспектов: отцовства и материнства, каждый из которых вносит что – то свое в воспитание детей. Современную семью одолевают множественные проблемы. Одну, из которых можно заметить сразу. Она заключение в неполной семье. В ней ребенка воспитывает или только отец или только мать.

Как показывают исследования, факт отсутствия одного из родителя оказывает существенное влияние на формирование личностных качеств детей. Так, в неполных семьях менее выражен позитивный интерес к ребенку со стороны родителя; матери проявляют большую директивность, и враждебность, а также непоследовательность в воспитании. Подростки из неполных семей ниже оценивают у себя такие качества как ум и способности, уверенность в себе, в меньшей степени проявляют самостоятельность, у них ниже направленность на саморазвитие и компетентность в общении [2].

Статистика показывает, что неполная семья, это чаще всего – мать, одна воспитывающая детей. Матери-одиночки – явление, к сожалению, широко распространенное не только в нашей стране, но и во всем мире. Например, только в России – 30 процентов матерей – это матери-одиночки [1]. Но есть и другой показатель: отцы, которые остались наедине со своими детьми и своими проблемами. В настоящее время о данном факте говорят все больше и больше. Однако стоит заметить что понятие «одинокий» не зафиксирован. Другими словами, он не несет документального подтверждения. Им может считаться мужчина – отец воспитывающий детей без жены – матери.

Ее роль всем понятна, а вот роль отца часто неосознаваема. Отцовство трактуется как социальный институт, система прав и обязанностей, социальных требований и ожиданий, предъявляемых мужчине как к родителю. Иное значение отцовства – это деятельность и выполнение задачи вырастить и воспитать ребенка.

В семейной психологии применительно к отцовству, выделяют три типа мотивов родительства: экономические – благодаря рождению ребенка мужчина старается достигнуть определенного материального положения (принятие правительством выплат на второго и третьего ребенка, к сожалению, не всегда сопровождается внутренней мотивацией, адекватной родительству); социальные – подтверждение своей тождественности мужской части общества, репродуктивной функции, желание соответствовать социальным стереотипам (дом-дерево-ребенок); психологические – реализация своих личностных целей, желание к самореализации через ребенка [3].

Мы должны отметить, что процесс воспитания ребенка одним лишь отцом достаточно сильно отличается от материнского.

Отцовство, как социо-культурный феномен является слабо изученным. Большая часть исследований отводится материнству. Изучение отцовской роли, как правило, сводится лишь к социальному аспекту родительства, вернее, одной его грани – материальному обеспечению семьи. К сожалению, совсем немногие психологи исследуют тему отцовства. Можно отметить отдельные работы таких авторов как: Е.О. Ермихина, И.С. Кон, В.И. Кочетков, С. Матейчик, А.С. Спиваковская, О.А. Шаграева и др. [4, 5].

Ученые отмечают то, что проявление отцовства у мужчины весьма сложный и многоуровневый процесс. На него оказывают влияние множество разных факторов в том числе семейные и социальные.

У одиноких отцов развивается другая система ценностей. Об этом говорят многие исследователи: Яницкий М.С., М. Рокич М., Инглехарт Р., Морис С Отцовско – родительская роль существенно меняется со временем. На нее больше влияние оказывают семья, социальные принципы, нормы и правила. Она, безусловно, является важной в становлении личности ребенка. Благодаря отцу он усваивает понятие дисциплины и имеет представление нормах общества. Выстраивание детско–родительских имеет длительный временно период, который оказывает влияние на жизненную позицию ребенка в целом. Она складывается в результате условий семьи которые в свою очередь зависят от ее социального положения, рода занятий семьи и от уровня образования отца, и матери. В той или иной степени родители уже выстроили определенный путь ребенка. Помимо общего процесса воспитания, который имеет осознанный, целенаправленный характер, на ребенка большее влияние оказывает внутренняя атмосфера семьи, а именно поведение матери и

отца. Все остальное во многом, поведение отца в семье, зависит от его ценностных ориентаций.

Прежде чем рассмотреть специфику ценностных ориентаций (ЦО) мужчины – отца, рассмотрим специфику ЦО в целом. В психологических словарях ценностные ориентации трактуются как социологическое понятие, связанное с такими категориями как социализация, личностный смысл, деятельность, волевая познавательная сторона личности, которые отражают структуру ЦО. Их можно рассмотреть как комплекс важнейших оставляющих личности мужчины – отца, в который входят его взгляды на мир, цели и стремления. К ним можно отнести те или иные человеческие ценности. Например такие как (благосостояние здоровья, комфорт, познание, гражданская свобода, творчества, труда и другое) [1].

Ученые подчеркивают, что часто ценностные ориентации понимаются как социально-общественные ценности, которые формируются в личности на основе ее становления на жизненном пути. ЦО является одной из важней, главных ступеней в регуляции мотивации и поведении человека. Если мы будем рассматривать их у мужчины в отцовско-родительской роли, то можно сказать о том, что ценностные ориентации мужчины в роли отца, чаще всего сводятся к следующему: обеспечить ребенка всем необходимым, оказать ему поддержку, защитить его, создать комфортные условия жизни, снять возможные чувства тревожности и незащищенности.

Структура ценностных ориентаций у отцов показывает, что в нее входят отцовские качества и личностные особенности. Другими словами, специфика ЦО у отцов формируется под влиянием личностных качеств. Опираясь на виды отцовства (наблюдательный, эгоистичный, спортивный, командный, тиранский, ленивый, клоунский) определения которым даны, исходя из специфики ценностных ориентаций мужчин – отцов, А.И. Михайлова выделяет следующие личностные особенности отцов: агрессивность, эгоистичность, веселость (иногда напускная), скрытность, ленивость, активность, дисциплинированность [4]. Конечно, это только некоторые данные личностных особенностей отцов. Они выражаются не только в отцовской – родительской роли, но и в повседневной жизни. Однако эти характеристики приобретают большую выразительность с появлением ребенка в жизни мужчины, сильнее выражаются в его отцовской роли. Именно ценностные ориентации и личностные особенности проявляются в типах отцовской–родительской роли.

Ситуация одинокого мужчины–отца, безусловно, тяжелая. Она имеет быть из–за того, что одинокие отцы не привыкли обращаться за помощью в воспитании ребенка или детей. Как правило, такие мужчины – люди очень ответственные: «семья», «отцовский долг», «любовь к детям» – для них это не пустой звук, а образ жизни. Они остались наедине со своими детьми. Наиболее часто встречающиеся причины, по кото-

рым они остались одни – смерть супруги или ее уход, отбывание наказание в местах лишения свободы. И в этот непростой для семьи период, на плечи мужчин ложатся вопросы воспитания детей.

Отцовство требует много кропотливой работы. Подчас, проявление отцом ответственности выражается в чрезмерной опеке ребенка, ограничение его свободы самовыражения, навязывание своей воли. Большинство детей из неполных семей без матери развивается в социальной обстановке, которая поощряет ранние и сильные привязанности к отцу, братьям, сестрам, дедушкам и бабушкам. Даже так называемый «невидимый», не ответственный родитель – отец, на самом деле очень важен для ребенка, потому что его отсутствие отрицательно оказывается на личностном развитии. В современном мире, во многих странах пытаются преодолеть «безотцовское» общество путем максимального включения мужчину в семью. Очень важно поднять ответственность и социальную престижность отцовства, изменения устоявшиеся, неверные стереотипы.

Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: АСТ; Прайм-Еврознак, 2009.
2. Гурова Е.В., Гребенникова Н.В. Особенности личностных качеств подростков из полных и неполных семей // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение. М.: МГППУ, 2018. С. 359–363.
3. Кон И.С. Отцовство как социокультурный институт // Педагогика. 2005. № 9.
4. Михайлова А.И. Отцовство как новый тип родителей в контексте научного знания // Вестник ЗабГУ. 2012. № 12. С. 70–79.
5. Шаграева О.А. Исследование материнства и в связи с ним отцовства // Педагогика. 2007. № 5.

Негативный стиль семейного воспитания как фактор возникновения обмана у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Емельянова И.В.

старший преподаватель факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, докторант факультета психологии ПУ «Паисий Хилендарски», Пловдив, Болгария, emerina@mail.ru

*Научный руководитель – Тагарева К.С.
доктор, доцент факультета психологии
ПУ «Паисий Хилендарски», Пловдив, Болгария,
tagareva_k_s@abv.bg*

Понятия «стиль семейного воспитания», «родительская позиция», «стиль родительского отношения» часто в психологической литературе рассматриваются как синонимы. Такое понятие как «родительское отношение» указывает на взаимную связь родителя и ребенка, их взаимозависимость, имеет общий характер. Они отличаются степенью осознанности: «родительская установка» – менее однозначна; «родительская позиция» скорее связывается с сознательно принятыми, выработанными взглядами, намерениями.

Основные характеристики типов семейного воспитания выделил Э.Г. Эйдемиллер: воспитательная неуверенность родителей; требования, предъявляемые ребенку; санкции, накладываемые на него; степень гиперпротекции; удовлетворенность потребностей.

Основываясь на этих характеристиках, автор делает формальное описание стилей воспитания: доминирующая гиперпротекция; повторствующая гиперпротекция; гипопротекция; эмоциональное отвержение; повышенная моральная ответственность [3].

Причиной детской лжи часто может быть стиль отношений ребенка с родителями или со значимыми взрослыми.

Целью нашего исследования является выявление связи стиля семейного воспитания и уровня развития морально-нравственных суждений (на примере отношения к обману) у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Выборку составили 200 детей в возрасте от 5,5 до 9 лет, посещающие муниципальные детские сады и общеобразовательные школы Москвы и их родители. Было выделено три возрастные группы: 5,5–7 лет, 7–8 лет, 8–9 лет.

В соответствии с поставленной целью был осуществлен подбор методик.

Для выявления уровня развития морально-нравственных суждений (на примере отношения детей к обману) был применен метод клинической беседы с использованием рассказов Ж. Пиаже. Поскольку наше исследование носило кросс-исторический характер, то для выявления понимания детьми того, что такое ложь, мы полностью повторили ту часть классической методики Ж. Пиаже, которая относится к данному явлению. Методика представляет собой клиническую беседу на основе решения моральных коллизий. Проводилась не только качественная (как у Ж. Пиаже), но и количественная обработка результатов. С этой целью схема Ж. Пиаже была формализована: были выделены 4 уровня, отражающие характер нравственных суждений ребенка – от гетерономного через процесс перехода до автономного. Для получения широкого спектра психологической информации об обследуемом человеке была использована проективная методика «ДДЧ» – рисуночный метод исследования Дж. Бука (1948 г.). Для определения различных нарушений процесса воспитания, выявления типа негармоничного патологизирующего воспитания и установления некоторых психологических причин этих нарушений была использована методика Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса «АСВ» (опросник для родителей детей в возрасте 3–10 лет Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса; 1987г.). Для выявления доминирующего мотива лжи была использована методика «Мотив лжи» П. Экмана, А. Гармаева. Для выявления частоты возникновения ситуаций обмана, отношения родителей к обману ребенка, определения отношения родителей к наказанию за ложь была использована авторская анкета для родителей.

В соответствии с программой исследования было выдвинуто предположение о связи стиля семейного воспитания и уровня развития морально-нравственных суждений (на примере отношения к обману) у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Математический анализ данных проводился с помощью программы Statistica 6.0.

Выявление корреляционных связей между параметрами семейного воспитания и умением ребенка дифференцировать обман и правду, оценивать содержание лжи и саму ложь в зависимости от материальных результатов показало, что наиболее значимые связи присутствуют между чрезмерностью требований родителей и оценкой в зависимости от материальных результатов ($r_s = -0,48$), т.е. чем больше родители предъявляют к ребенку чрезмерных требований – обязанностей, тем меньше сформированы у него суждения как морально – нравственные категории.

Самая значимая отрицательная связь была выявлена между предпочтением родителями детских качеств и определением ребенком лжи ($r_s = -0,6$), т.е., если родители стремятся игнорировать взросление детей, стимулируют у них сохранение таких детских качеств, как непосред-

ственность, наивность, игривость, то дети слабо могут дифференцировать понятия «обман», «ошибка», «гадкое слово».

Таким образом, мы можем отметить, что при гипопротекции в воспитании повышается вероятность проявления такого доминирующего мотива лжи как ложь во избежание унижения, стыда ($r_s=0,76$). При игнорировании потребностей ребенка повышается вероятность проявления такого доминирующего мотива лжи как ложь с целью повышения своего социального статуса ($r_s=0,79$), т.е. в случае недостаточного стремления родителей к удовлетворению потребностей своего ребенка повышается вероятность того, что дети будут обманывать с целью повысить свой социальный статус. При неустойчивости семейного воспитания возрастает вероятность обмана во избежание наказания ($r_s=0,75$), т.е. при резкой смене приемов, представляющих собой переход от очень строгого к либеральному и затем, наоборот, переход от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителями повышается вероятность того, что ребенок будет обманывать с целью избежать наказания.

Анализ результатов, полученных при использовании авторской анкеты для родителей, показал наличие корреляционных связей между особенностями семейного воспитания и пунктами в анкете для родителей в трех экспериментальных группах.

Чаще всего обманывают дети, родители которых используют гипопротекцию в воспитании ($r_s=0,72$), чрезмерность требований – запретов ($r_s=0,74$) и неустойчивость воспитания ($r_s=0,83$). Чаще всего фантазируют дети, родители которых используют в семейном воспитании гипопротекцию ($r_s=0,8$) и неустойчивость воспитания ($r_s=0,71$). Редко признаются в факте обмана дети, родители которых также отличаются минимальным вниманием к ребенку ($r_s=0,73$). При неустойчивом воспитании родители считают, что ребенка обязательно должны наказывать за ложь, а наказание должно быть жестким ($r_s=0,74$). При чрезмерных требованиях к ребенку родители склонны проверять, лжет ребенок или нет ($r_s=0,8$).

Родительская подозрительность не способствует искренности детей. Даже если ребенок попался на явной лжи, это не должно стать концом доверия. Родитель должен сказать, что хотя обман и повлияет на доверительность их отношений, но единичная ложь все же простительна. Если ложь примет хронический характер, то ребенок сам пострадает от последствий утраты доверия. Это может стать серьезным поводом для того, чтобы ребенок задумался над тем, стоит ли лгать.

В результате проведенного эмпирического исследования был сделан вывод о том, что отношение детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста к обману обусловлено особенностями детско-родительских отношений.

Литература

1. Маркина Е.Н. Проблемы возрастной лжи // Системы воспитания: теория и практика. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 2 частях. Ч.2. – Саранск, Красный Октябрь, 2003, с. 203–205.
2. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка / Пер. с фр. В. Большакова. М., Академический проект, 2006.
3. Семейная психотерапия: Хрестоматия./ Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В. Юстицкис. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
4. Ekman P., Friesen W.V., Scherer K.R. Body movement and voice pitch in deceptive interaction // Semiotica. 1976. V. 16. P. 23–27.

**Особенности психологического
онлайн-консультирования младших
подростков с нарушениями поведения**

Жуйкова Е.Б.

научный сотрудник, лаборатория
«Психология подростка», Психологический
институт РАО, Москва, Россия,
e.b.zhuykova@gmail.com

Печникова Л.С.

кандидат психологических наук, доцент кафедры
нейро- и патопсихологии МГУ им. М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

Развитие цифровых технологий способствует установлению и нормализации новых форм общения между людьми в онлайн-формате. Обращение к помогающим специалистам, оказывающим услуги в сфере образования и здравоохранения, также с каждым годом включает все больше элементов интернет общения, дистанционное образование, сервисы онлайн-консультаций становятся распространены и популярны, особенно, у жителей мегаполисов. Онлайн-психологическая помощь – развивающаяся практика даже консервативных психотерапевтических направлений. Однако психологическая помощь семьям и детям в формате цифрового общения распространена минимально. Причин отставания семейной и детской психотерапии в развитии онлайн-форматов несколько. Прежде всего, технические сложности организации видеосвязи для нескольких человек. Чтобы сделать возможным разговор, как минимум, с родителями и ребенком. Дети могут перемещаться по комнате, быть вне зоны видимости психолога: сидеть перед экраном в определенном месте, почти без движения для многих из них затруднительно. Другой причиной сложностей является установка многих родителей снижать количество часов перед экраном для ребенка. И наконец, виде-

освязь не позволяет психологу взаимодействовать с ребенком в форме той деятельности, которая для него более привлекательна – игры, творчества, движений. Не маловажно и то, что наблюдение психологом за ребенком ограничено, не видно движений тела, взаимодействий, даже крупное изображение лица на экране отличается от воспринятого вживую из-за того, что качество интернет-связи не достаточно стабильно.

Между тем, наша практика помощи семьям и детям в онлайн-формате выявила тот факт, что существует группы семей, которые не получают какой-либо психологической помощи, так как очный формат психотерапии для них недоступен. Среди таких семей – те, кто проживают в регионах, кто не имеют возможности регулярно возить детей на занятия, а также семьи, в которых есть дети с эмоциональными и поведенческими расстройствами, ограничивающими возможности выезда к специалистам. В связи с этим, поиск путей развития детского и семейного психологического консультирования в онлайн-формате представляется актуальным и перспективным. K. Stasiak и S. Merry отмечают, что появился широкий диапазон методов психологической помощи, реализуемых с помощью цифровых технологий, обозначающийся обобщенным термином «etherapy», к которому можно отнести даже «тематические терапевтические чаты» и терапию с помощью электронной почты. Исследователи отмечают, что систематический обзор методов «etherapy» для детей и подростков с депрессией и тревогой продемонстрировал убедительные доказательства эффективности, безопасности и доступности. И хотя разработка и исследование методов онлайн помощи для детей и подростков происходит значительно медленнее, чем для взрослых, однако энтузиазм, с которым молодое поколение относится к цифровым носителям информации, позволяет предполагать, что подобный формат помощи может быть перспективным (Stasiak K, Merry S., 2017). Наибольшей эффективности психологической работы удалось добиться, используя техники когнитивно-бихевиоральной терапии, примером такой платформы является программа SPARX, сделанная в стиле фэнтези и полностью созданная для обучения навыкам КБТ подростков, борющихся с депрессией. В онлайн-работу так же может быть включена биологическая обратная связь, например, для обучения ребенка расслаблению, виртуальная реальность, а также общение в группе в интернете. Большинство практик онлайн терапии, тем не менее, предполагают постоянный контакт с терапевтом, по видео связи или в чате.

Для младших подростков, имеющих трудности поведения, сложности саморегуляции и рефлексии, демонстрирующих оппозиционность, нарушающих правила дома и в школе, онлайн психотерапия возможна при сочетании устойчивого контакта с психологом, мотивации и интереса к занятиям, игрового формата, позволяющего развивать коммуникативные навыки, навыки саморегуляции и анализа своего поведения. Курс психо-

логической помощи при нарушениях поведения у детей был реализован в рамках помощи 12 семьям. Возраст участников занятий: 10–12 лет, среди них 7 мальчиков и 5 девочек. Наряду с поведенческими трудностями, дети имели различные психологические проблемы (нарушения привязанности, эмоциональные расстройства, СДВГ и другие), некоторые также находились на амбулаторном лечении у детского психиатра.

В ходе онлайн-работы, включающей семейные и индивидуальные игровые сессии, использовалась платформа Skype для видеосвязи, платформа Edu.cospaces – для игры, моделирования социальных ситуаций. Семейные сессии были направлены на развитие согласованности в паре родителей, ясности и эффективности коммуникаций с ребенком, формулировку правил, включающих способы установления границ, разработку систему поддержки ребенка, позитивного эмоционального контакта с ним. Игровые сессии с детьми включали задания, направленные на развитие: (а) позитивного самоотношения; (б) экстернализации симптома и управления им; (в) рефлексии и анализа чувств и поведения; (г) эмпатии, уважительного общения с партнером по коммуникации; (д) социальных и коммуникативных навыков; (е) в некоторых случаях также проводится работа с травматическим и негативным опытом. Игровые сессии на платформе Edu.cospaces организованы таким образом, что психолог и ребенок со своих персональных компьютеров имеют доступ к единому 3D пространству, на котором вместе могут строить здания, объекты ландшафта, выбирать фон действия, устанавливать фигуры животных, сказочных персонажей людей, выставлять предметы интерьера, транспорт. Фигуры одушевленных персонажей можно не только двигать, менять им цвет, позы, но также анимировать, создавая образы, демонстрирующие эмоции, действия, а также изображать текстовую речь (по принципу комиксов). Программа легко осваивается детьми с 6 лет, более младшие дети и дети с небольшим опытом моделирования могут обращаться за помощью к родителям. Такое игровое пространство позволяет заменить игру с игрушками на занятии психолога, это может быть как свободная игра, так и игра по заданным правилам или с инструкцией. Также психолог может, наряду с ребенком, совершать все те же действия с объектами на поле, направляя (если это требуется) развитие сюжета.

Первое игровое занятие после семейных сессий посвящено установлению контакта с ребенком, диагностическим задачам и, как правило, проходит в виде свободной игры. Затем психолог анализирует, какие задачи развития наиболее конгруэнтны преодолению нарушений поведения, почти во всех случаях экстернализация проблемы – первый этап игровой работы. Для этого этапа могут быть использованы такие задания, как: выбери фигурку, которая будет изображать тебя, и фигурки, изображающие твои качества/особенности; создай ситуации, в которых

твоя «злость» тебя слушается, и в которых, она выходит из под твоего контроля; диалог с «обидой», экскурсия с «обидой» – какие действия, причины действий, обстоятельства она не заметила, «агрессия» становится домашним животным, с которым ты живешь, ищем способы дрессировки и т.д. Упражнения на развития рефлексии и ответственности для младших подростков обычно начинаются с проигрывания ситуаций, в которых их злость выходила из-под контроля, так как большинство детей «забывают» конфликтные ситуации, не готовы обсуждать произошедшее, для этого на игровом поле устанавливается камера, ребенку предлагается разыграть прошедшую ситуацию, «как будто мы снимаем кино», где он должен описать все детали обстановки, дать инструкции актерам, описать их действия и эмоции. Возможность «играть» на поле разными фигурами создает условия для развития эмпатии, психолог может предлагать при разыгрывании конфликтных ситуаций менять роли, давать возможность детям вести диалог от лица оппонентов. Phifer, Crowder, Elsenraat, Hull в своей рабочей тетради для детей, посвященной развитию КБТ навыков совладания с проблемами, выделяют ряд этапов психотерапии с ребенком, имеющим проблемы с поведением: развитие позитивных мыслей, чувств, действий во взаимодействии с социумом, редукция негативных поведенческих паттернов (Phifer, Crowder, Elsenraat, Hull, 2018). В ходе онлайн психотерапии, с помощью проигрывания, реализуются задания на развитие навыков максимально позитивного совладания с дискомфортом, за счет формирования договоренностей, выражения эмоций, самоконтроля. Например, ребенку в игровой форме предлагается разобрать агрессивную реакцию по принципу «мысли, чувства, действия», на каждую из частей реакции искать альтернативу. Важную часть в игровом проигрывании имеет создание «альтернативных» ситуаций, в которых ребенок оказывает поддержку, заботится о других, проявляя противоположные гневу и злости чувства.

Оценить эффективность психологической помощи онлайн специалистам еще только предстоит, как отмечалось выше, работа с детьми и семьями в этом формате развивается медленнее. Однако можно констатировать, что перспективы помочь детям с такой дезадаптивной симптоматикой, как поведенческие нарушения, сложно переоценить, так как важно обеспечивать возможность получать психологическую помощь и тем группам населения, для которых очная работа затруднена.

Литература

1. *Phifer W.L., Crowder A.K., Elsenraat T., Hull R. CBT Tools for Children and Adolescents.* USA, 2017.
2. *Stasiak K., Merry S.* Е-терапия. Применение в лечении компьютерных и мобильных технологий//Руководство по детской и подростковой психиатрии: в 2 т. под ред. Джозефа М. Рея. Горобец, 2018.

Модификация методики «Кинетический рисунок семьи» в pilotном исследовании родительского представления об игре дошкольников с РАС

Зверева Н.В.

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор факультета «Клиническая и специальная психология», ФГБОУ ВО МГППУ, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ НЦПЗ, nwzvereva@mail.ru

Обухова А.В.

*выпускник магистратуры
«Клиническая психология развития» факультета
«Клиническая и специальная психология»,
ФГБОУ ВО МГППУ, o.nas23@mail.ru*

Пилотное исследование посвящено изучению родительских представлений об игре детей в возрасте 3–5 лет с расстройствами аутистического спектра (РАС) [1]. Родительские представления являются важным конструктом, оказывающим влияние на отношение родителей к детям, а также на детско-родительское взаимодействие и другие аспекты психического развития ребенка. Теоретическая и диагностическая разработанность проблемы родительских представлений недостаточна. В данной работе предпринята попытка показать адекватность модификации инструментария (рисуночной методики «Кинетический рисунок семьи») для эмпирического исследования родительских представлений об игре ребенка-дошкольника с РАС [2, 3].

Очевидно, что родительские представления и установки лежат в основе стиля воспитания и являются ключевым фактором социальной ситуации развития ребенка, а физическая и социальная среда, в которой живет и развивается ребенок, создается в контексте содержания представлений его родителей. Игра является ведущей деятельностью у дошкольников [5] и используется как диагностическое средство в психологическом консультировании детско-родительских отношений [4]. Насколько это справедливо для детей с РАС? Как изменена их игра и насколько отдают себе в этом отчет их родители?

Из литературы известно, что у детей с особенностями развития, в том числе у детей с РАС, игровая деятельность имеет ряд отличий от игры нормативно развивающихся сверстников. Мы полагаем, что адекватная оценка игровой деятельности ребенка, его возможностей и интересов, может помочь родителю выстраивать более гармоничное игровое взаимодействие с ним, что особенно важно для детей с нарушениями развития.

Вышесказанное определило дизайн пилотного исследования.

Цель. Разработка инструмента для диагностики родительских представлений об игре ребенка на основе модификации рисуночного теста и анкетных данных.

Методики: 1. Авторская анкета, направленная на изучение родительских представлений об игре. Содержит 5 пунктов с открытыми ответами. 2. Рисуночная методика «Семья играет» – модификация Кинетического рисунка семьи по Р. Хоментаускасу.

Испытуемые. Основная группа – 15 семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с РАС, посещающих центр психологического развития – 10 матерей и 5 отцов (средний возраст родителей – 34 года). Дети (4 девочки и 11 мальчиков) имели выставленный диагноз РАС, средний возраст детей – 4,1 года. Контрольная группа – 15 семей, сходных с основной по социо-демографическим параметрам и воспитывающих нормативно развивающихся дошкольников от 3 до 5 лет, это пилотная выборка практической нормы к методике «Семья играет».

Результаты. Анализ полученных из анкеты ответов родителей позволил выделить ряд характеристик родительских представлений об игре. Так, большинство родителей детей с РАС представляют игру своих детей не соответствующей игре их нормативно развивающихся сверстников. А в качестве совместных игр родители детей с РАС часто выделяют категорию подвижных игр (чуть реже – настольные и дидактические игры).

Большинство родителей детей с РАС отмечают наличие в игровой деятельности развивающего потенциала для их детей, например, развитие новых навыков, развитие общения и социального взаимодействия, познавательное развитие, эмоциональное развитие.

Рассмотрим данные полученные по рисуночной проективной методике «Семья играет».

Всем испытуемым предлагалось нарисовать рисунок на тему «Семья играет», и ответить на несколько вопросов по окончании рисования. Время жестко не ограничивалось. Ввиду малочисленности выборки статистического анализа не проводилось. Сравнительный качественный анализ рисунков и ответов на вопросы родителей детей с РАС 3–5 лет и родителей нормативно развивающихся детей 3–5 лет показал следующее:

- Родители нормативно развивающихся детей в качестве совместных игр для семьи изображают большее количество разнообразных категорий игр. Среди родителей детей с РАС отмечена тенденция к изображению большего количества подвижных игр.
- Изображение игрушек чаще встречается среди родителей нормативно развивающихся детей, чем среди родителей детей с РАС.
- В выборке родителей детей с РАС в большинстве случаев в качестве инициатора совместной игры выступают родители, в выборке

родителей нормативно развивающихся детей примерно в половине случаев инициаторами игры выступают дети.

- Определенные различия можно выделить в репертуаре совместных игр, инициации начала игры, использовании игрушек.
- В рисунках родителей детей с РАС обнаружены некоторые интересные тенденции в отображении совместных игр, которые требуют дополнительного подтверждения и изучения.
- В выборке родителей детей с РАС была отмечена тенденция изображения взаимодействия между играющими графическим способом с помощью линий и стрелок.

Очевидно, что обозначенные выше особенности рисунков играющей семьи родителями нормативных детей и детей с РАС требуют более детального рассмотрения в дальнейшем, прежде всего, необходимо расширение выборки по количеству участников.

Резюме.

Мы обнаружили некоторые отличия в родительских представлениях испытуемых нашей выборки родителей детей дошкольного возраста с РАС, однако, в силу малого количества испытуемых, сделать однозначные выводы не представляется возможным. Предварительные результаты пилотного испытания методики показывают, что в родительских представлениях об игре ребенка, отраженных в рисунках, имеются сходные для обеих выборок черты, максимальные отличия в родительских представлениях об игре детей с РАС и нормативно развивающихся детей касаются репертуара совместных игр, инициации начала игры, использовании игрушек. Отмеченные некоторые интересные тенденции в отображении совместных игр требуют дополнительного подтверждения и дальнейшего изучения.

Таким образом, можно заключить, что методическая задача пилотного исследования применения модификации методики «Кинетический рисунок семьи» в виде проективного рисунка на тему «Семья играет» поставлена обоснованно, а полученные определенные успешные результаты ее применения с необходимостью требуют дальнейшего исследования.

Литература

1. *Обухова А.В.* Родительские представления об игре детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте от 3 до 5 лет. Магистерская диссертация, М., МГППУ, 2018, 66 с.
2. *Зверева Н.В., Коваль-Зайцев А.А.* Психологические исследования аутизма В кн.: Расстройства аутистического спектра. Под ред. Симашковой Н.В., М.: Авторская академия, 2013, с. 78–111.
3. *Хоментавускас Г.Т.* Семья глазами ребенка / Г.Т. Хоментавускас. М.: Педагогика, 1989. 157 с.
4. *Шведовская А.А.* Игра как диагностическое средство в психологическом консультировании // Психологическая наука и образование. 2003. № 1. С. 23–43.

-
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

Стили семейного воспитания и эмоциональное здоровье первоклассника

Казакова Е.В.

*кандидат биологических наук, доцент кафедры
психологии, ФГАОУ ВО САФУ имени М.В. Ломоносова,
Архангельск, Россия, kaz-elena10@yandex.ru*

Соколова Л.В.

*доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой
биологии человека и биотехнических систем,
ФГАОУ ВО САФУ имени М.В. Ломоносова,
Архангельск, Россия, sluida@yandex.ru*

Начало школьного обучения совпадает с этапом активного формирования личности ребенка, становлением эмоционального мира и механизмов его регуляции. Вступление в новую социальную среду – поступление в школу – наиболее часто сопровождается фрустрионными состояниями, вызывающими эмоциональное перенапряжение начинающего ученика. Довольно часто эти состояния перерастают в устойчивые формы и проявляются в разных видах поведения подрастающего человека. Жизненные трудности будут способствовать увеличению незрелой идентичности, развитию образа «неудачника» и тогда этот человек будет чувствовать себя беспомощным в быстро меняющемся мире, будет предвосхищать источники новых страхов.

Вопрос о роли семьи в воспитании и развитии детей довольно остро обсуждается исследователями разных направлений. Именно семья, являясь важнейшей средой формирования личности ребенка, его психического развития, может создать комфортные условия в сложные периоды жизни ребенка. В свою очередь, нарушения семейных отношений, неблагополучие в семье могут отразиться не только на психическом состоянии ребенка, но и быть источником различных отклонений в здоровье и развитии. Вредные привычки (алкоголизация, курение, токсикомания и т.д.) родителей, нарушение взаимоотношений родителей и детей, насилие, психологические травмы способствуют появлению у ребенка различных депрессивных и тревожных эмоциональных расстройств. По некоторым данным половина детей с эмоциональным расстройством поведения в возрасте 7–8 лет обнаруживают асоциальное поведение к подростковому периоду [4]. Многие ученые сигнализируют о тревожных тенденциях в детско-родительских отношениях: обедняется общение в семье, снижается эмоциональная близость, детям не хватает

ет теплоты, внимания, пропадает общий досуг, родители нацелены на прагматичную заботу о детях [2]. Это может вызывать эмоциональную депривацию в дошкольном возрасте и нарушает эмоциональное здоровье первоклассника в социально-значимый период развития.

Эмоциональное здоровье – это составная часть психологического здоровья человека. Это обобщенное положительное, комфортное эмоциональное состояние, представляющее собой стабильность эмоциональных реакций и отношения ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью, позволяет ему успешно адаптироваться в социальном мире, адекватно реагировать на изменения условий среды [5]. Показано, что стили семейного воспитания накладывают отпечаток на формирование эмоционального здоровья детей. Так, исследователи акцентируют внимание, что неправильные типы семейного воспитания стимулируют формирование низкого уровня социальной адаптированности, высокого уровня психологического напряжения у детей, вызывая эмоциональные нарушения, усиливая агрессивность и тревожность [1; 3].

Цель работы – проанализировать взаимосвязь различных стилей семейного воспитания с характеристиками эмоционального здоровья первоклассников г Архангельска.

Обследовано 147 первоклассников (64 девочки и 84 мальчика) в возрасте 7–8 лет. На первом этапе исследования для изучения стилей семейного воспитания были использованы методика изучения родительских установок (Parental Attitude Research Instrument – PARI), определяющая отношения родителей к разным сторонам их семейной жизни (Е.С. Шеффер, Р.К. Белл); опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений (ACB)» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), позволяющий выявить различные нарушения процесса воспитания, определить отклонения и установить возможные причины этих нарушений. На втором этапе – для анализа характеристик эмоционального здоровья были применены: «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко), опросник агрессивности ребенка (А. Баса–А. Дарки), «Тест уровня школьной тревожности» (Б.Н. Филлипс), «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго). Статистический анализ проводился с применением методов описательной статистики и корреляционного анализа г-Спирмена.

При анализе взаимосвязей показателей эмоционального здоровья младших школьников и разных стилей семейного воспитания было выявлено, что такие показатели социально-психологической зрелости, как «социальная смелость», «ответственность», «воздушимость» и «чувствительность» имеют наибольшее количество корреляционных взаимосвязей со стилями семейного воспитания. Например, чувствительность первоклассника связана со «сверхавторитетом родителей» ($p<0,001$), «стремлением ускорить развитие ребенка» ($p<0,001$), «исключением семейных влияний» ($p<0,01$), «увеличением зависимости от

семьи» ($p<0,01$); нервное напряжение учащегося связано с «обострением конфликтов родителей» ($p<0,001$).

Обнаружена отрицательная взаимосвязь между осмысленностью эмоций первоклассника и нарушениями отношений в семье: конфликты родителей ($p<0,001$), неудовлетворенность ролью хозяйки в семье ($p<0,001$), безучастность мужа ($p<0,001$), несамостоятельность матери ($p<0,01$), неустойчивый стиль воспитания родителей ($p<0,05$).

Так же были проанализированы корреляционные взаимосвязи между стилями семейного воспитания и показателями эмпатии (см. рисунок).

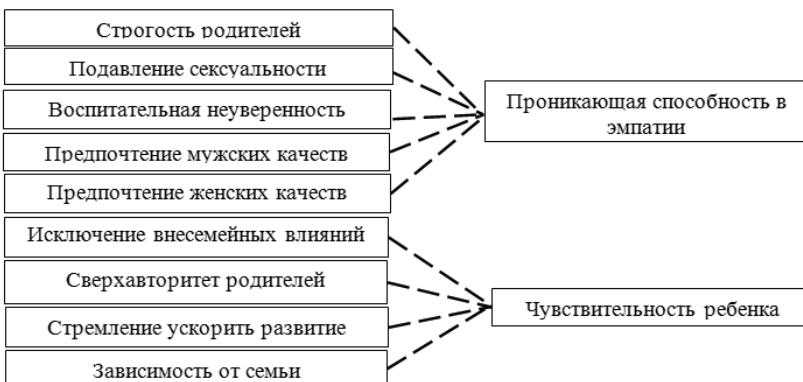


Рис. Корреляционные взаимосвязи стилей семейного воспитания с показателями эмпатии у первоклассников

Примечание: достоверность при $p<0,05$.

Проникающая способность в эмпатии – это важное коммуникативное свойство человека, дающее возможность создавать атмосферу открытости и доверительности. Если родитель чересчур строг, подавляет естественное половое поведение ребенка, то у него снижается чувство искренности, доверчивости, откровенности и он будет ожидать от других людей подавление собственного «Я». Превалирование родителей над ребенком также отрицательно сказывается на его чувствительности.

Анализ полученных результатов показал, что при неправильном стиле воспитания у ребенка чаще всего проявляется вербальная агрессия и обида. Так, например, «вербальная агрессия учащегося первого класса» связана с «подавлением воли ребенка» ($p<0,001$), «конфликтами родителей» ($p<0,01$), «безучастностью родителей» ($p<0,001$), «доминированием родителей» ($p<0,05$), «чрезмерными требованиями родителей» ($p<0,05$), «проекцией на ребенка собственных нежелательных качеств» ($p<0,05$) и т.д.

Полученные данные подтверждают сведения, что стиль семейного воспитания может иметь определяющее значение в поведении ребенка,

в его реакциях (на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях) на изменения условий социальной среды. Авторитарность, строгость, неуверенность родителей в воспитании и вмешательство в «психологическое пространство» ребенка негативно отражаются на показателях его эмоционального здоровья: социально-психологической зрелости, осмыслинности эмоций, эмпатии, уровне тревожности и агрессивности, что в последствии может привести к девиантным формам поведения.

Для избегания «неверных шагов» воспитания родителям необходимо знать своего ребенка и его особенности, предполагать возможные проблемы и их разрешение. Комфортная атмосфера в семье, близкие отношения родителей, взаимопонимание и их взаимная доверенность, их соответствие друг другу во всех видах внутрисемейных отношений являются значимыми условиями формирования эмоционального здоровья ребенка, успешности его адаптации к новой среде. Немаловажным в этом плане является самообразование родителей по вопросам воспитания и при необходимости обращение за помощью к специалистам.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 19–013–00348).

Литература

1. Беляева Н.И. Влияние стиля семейного воспитания на формирование личности ребенка // IN SITU. 2016. № 4.
2. Ефимова И.Н. Профилактика кризисов родительско-детских отношений посредством психологической работы с агрессией родителей // Материалы 6-й Межд. научно-практической конф. «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы гетерогенных групп и инклюзивного образования». 2014.
3. Корытченкова Н.И. Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности ребенка: дисс. канд. психол. наук. Новосибирск, 2000.
4. Реан А.А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30).
5. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения: дисс. д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2000.

Родительские представления о роли screen time в развитии и поведении здоровых детей и детей с РАС

Калантарова М.В.

*старший преподаватель факультета
клинической и специальной психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kalantarova.mv@mgppu.ru*

Воскобойникова А.А.

*студент факультета клинической и
специальной психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
Ivalina1986@gmail.com*

Широкое распространение цифровых технологий во всех сферах жизни человека ставит перед современной наукой принципиально новые исследовательские задачи.

С одной стороны, новые технологии существенно расширяют возможности общения, обучения и просвещения. Компьютерные игры способствуют тренировке познавательных процессов и регулирующих функций, обладают терапевтическим потенциалом [1]. С другой – необдуманное бесконтрольное использование цифровых устройств в детском возрасте является фактором риска формирования различных нарушений развития [2].

Анализ литературы вопроса показывает, что критерии оценки взаимодействия человека с электронным устройством можно разделить на ряд групп. Во-первых, по типу взаимодействия человека с устройством: индивидуальное и совместное использование самого устройства или его программного обеспечения. Во-вторых, по принципу взаимодействия с экраном устройства: непосредственное взаимодействие с помощью системы touch screen или посредством какого-либо промежуточного звена (клавиатуры, компьютерной мыши, джойстика). В-третьих, по подключению устройства к сети интернет. В-четвертых, по степени субъективной активности в рамках этого взаимодействия: пассивное потребление контента (при просмотре видео), активность «по правилам» (головоломки, тренажеры, настольные и тактические игры и т.п.), активность «в предлагаемых обстоятельствах» (стимуляторы, менеджеры, стратегические игры и т.п.), активность, ограниченная только техническими возможностями устройства (создание собственного продукта по средством устройства). Пятую группу критериев можно выделить, по целям взаимодействия: общение, развлечения, обучение, творчество и т.д.

Степень вовлеченности человека во взаимодействие с оснащенными экраном устройствами, принято оценивать по времени, проведен-

ном в таком взаимодействии. Время здесь выступает объективной мерой продолжительности использования цифрового устройства, а также косвенно свидетельствует о способности субъекта контролировать себя в этом процессе. В англоязычной литературе устоялся термин screen time (англ. screen – экран, time – время). Настоящий термин, однако, определяет не только непосредственную количественную оценку, но подразумевает весь спектр возможных действий, осуществляемых человеком при помощи цифровых устройств (в виртуальном пространстве). По сути, речь идет о частном случае хронотопа – триединства времени, пространства и действия (по Г. Минковскому).

Проблема регулирования screen time является одной из наиболее актуальных в современном культурном дискурсе. Особенно остро этот вопрос встает при обсуждении диджитализации, как особого средового фактора развития в детском возрасте. С одной стороны, цифровая среда значительно расширяет образовательные возможности ребенка, но в то же время, искажает традиционные условия его развития. Схожее, по своей неоднозначности влияние со стороны электронных средств связи испытывает социальное развитие ребенка – на фоне возможности беспрепятственно общаться онлайн возникают дополнительные риски дефицитарного формирования социальных компетенций в непосредственном общении с другими людьми.

Ведущую роль в регуляции взаимодействий ребенка с цифровой средой играет родитель.

Мы предприняли попытку исследовать сферу родительских представлений о роли screen time в развитии здоровых детей и детей с РАС.

Гипотезы:

1. Родительские представления о роли screen time в развитии и поведении ребенка зависят от собственных установок взрослого и его привычек взаимодействовать с экранными устройствами, а также могут быть обусловлены причинами, непосредственно не связанными с опытом взаимодействия с электронными устройствами – с составом семьи, в первую очередь, наличием в ней сиблингов и общим уровнем жизнестойкости родителя.
2. Родительские представления о роли screen time в образовании, развитии ребенка и его возможностях регулирования поведения будут отличаться в отношении здоровых детей и детей с РАС

Методы исследования и выборка:

В pilotажном исследовании приняли участие 19 женщин от 26 до 49 лет, 9 из которых – матери, воспитывающие детей с РАС, далее – «экспериментальная группа», 10 – матери здоровых детей, далее – «контрольная группа».

Нами были разработаны анкеты для изучения родительских и детских способов взаимодействия с экранными устройствами. Анкеты со-

держали вопросы, касающиеся вклада screen time в различные жизненные сферы взрослого и ребенка.

Для оценки родительских способов совладания со стрессом был применен тест жизнестойкости С. Мадди.

Основные результаты:

1. Родительские представления о роли screen time в развитии детей с РАС в целом не имеют четких тенденций и в большей степени являются ситуативно зависимыми.
2. Количественные характеристики screen time выступают ведущим критерием родительского контроля.
3. Родители здоровых детей имеют более высокий уровень жизнестойкости и более высокий количественный показатель собственного screen time по сравнению с матерями детей с РАС.
4. Наличие в семье ребенка с РАС обуславливает более строгие правила, ограничивающие количество screen time других членов семьи, тогда как screen time здоровых сиблингов по большей части проходит за совместными развлечениями.
5. В обеих группах отмечено позитивное отношение к новым возможностям, которые предоставляют для развития и обучения детей цифровые устройства. При этом, в группе родителей с детьми с РАС screen time не использовался ни одним родителем в коррекционных целях.

Литература

1. Брудный А.А., Демильханова А.М. Двойники. Психология игры и виртуальная реальность. Бишкек, 2016.
2. Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Москва: Колибри, 2011.
3. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. «Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина?» // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 97–118.
4. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы. // Национальный психологический журнал, 2010. Т. 4. стр. 21.

Особенности детско-материнских и сиблиングовых отношений в неполных семьях

Каминская А.Б.

магистрант факультета консультативной и
клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, kaminskayaab@gmail.com

Научный руководитель – Булыгина М.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры
детской и семейной психотерапии факультета
консультативной клинической психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
buluginamv@mgppu.ru

Актуальность исследования обусловлена тем, что взаимосвязь детско-материнских сиблиングовых отношений в неполных семьях является малоизученной в современной психологии. Существуют различные исследования на тему сиблиングовых отношений в полных семьях, но аспект неполных семей с несколькими детьми не так полно рассмотрен.

В настоящее время в России в основном делается акцент на увеличение рождаемости в российских семьях. Российское государство положительно относится к данной тенденции. Исследования Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и многих других исследователей показали, что для полноценного развития личности ребенка важно общение со своими сверстниками и детьми, которые младше или старше ребенка. Создание сиблиングовых взаимоотношений начинается с появлением в семье второго ребенка. По определению Ч. Райкрофта в критическом словаре психоанализа: *sibling* – английское слово, отсюда сиблинговое соперничество (*sibling – rivalry*): соперничество с братьями или сестрами. Дети часто ожесточенно конкурируют между собой за пространство, вещи, родительское внимание. Однако, по словам американского социолога Д. Боссарда, один из компонентов семейных отношений – это контроль над развитием новой человеческой жизни, этот компонент создают сами дети.

Неполные семьи – группа ближайших родственников, состоящая из одного родителя, а в нашем случае только матери, а также с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Следовательно, детям приходится бороться за внимание одного родителя. Начинается формироваться ревность по отношению друг к другу, так как родитель не может одновременно уделять равноправное внимание двум или нескольким детям.

Целью настоящего исследования являлось выявление психологических особенностей детско-материнских и сиблинговых отношений подростков из неполных семей.

В исследовании приняли участие 100 подростков из 50 семей с двумя детьми в возрасте от 11 до 16 лет. Разница в возрасте между си-

бллингами не превышала 6 лет. Из них 25 семей были неполные, состоящие из матери и двух детей, они составили основную группу. И 25 полных семей, состоящие из отца, матери и двух детей. Для решения задач исследования был подобран комплекс методик в который вошли: «Братско-сестринский опросник» S.A. Graham-Bermann, S.E. Culter); «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской (ВРР); Методика диагностики сиблингового отношения в модификации М.В. Кравцовой. Результаты методик были обработаны с помощью математических критерииев Манна-Уитни и критерия ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Сопоставление сиблинговых отношений в неполных и полных семьях показало, что в неполных семьях у старших сиблингов, по сравнению с младшими выше показатели по шкалам «Эмпатия» и «Поддержание границ». Это означает, что подростки из неполных семей, которые являются первыми детьми в семье, проявляют больше сострадания и поддержки по отношению к младшим сиблингам. Также им важно, чтобы брат/сестра не переступали их личные границы, они стараются защищать свою личную территорию. Младшие сиблинги в большей степени стремятся принудить братьев/сестер к чему-либо, правда, сказать насколько это успешно, по результатам методики мы сказать не можем (различия между группами значимы при $p \leq 0,01$). В полных семьях также высокие показатели у старших детей по сравнению младшими по шкалам «Эмпатия» и «Поддержание границ», однако достоверность различий несколько ниже (при $p \leq 0,05$). По шкале «Принуждение» значимых различий между группами выявлено не было.

Сравнение детей из полных и неполных семей показало, что в полных семьях дети (и старшие, и младшие) характеризуются более высокими показателями эмпатии по отношению к сиблингу (различия между группами значимы при $p \leq 0,01$). В неполных семьях, по сравнению с полными, все дети более трепетно относятся к поддержанию и охране личных границ и более склонны к доминированию в отношении брата/сестры.

Сравнение результатов сиблингов из неполной семьи по методике «Взаимодействие родитель-ребенок» показало, что старшие дети значимо чаще младших воспринимают мать как требовательную, но эмоционально-близкую, они в большей степени удовлетворены отношениями с ней. Младшие дети из неполных семей в большей степени, чем их сиблинги, признают авторитет матери и считают ее последовательной. В полных семьях отношение старших сиблингов к матери, по сравнению с младшими, схоже с отношением в неполных семьях. Старшие также считают мать более требовательной и удовлетворены отношениями с ней, но авторитет матери в полных семьях у младших детей наоборот ниже.

Сравнение отношения к матери в полной и неполной семье выявило общие особенности, характерные как для младших, так и для старших детей. Оказалось, что дети из полных семей считают мать более контроли-

рющей, чем дети из неполных семей. Дети из неполных семей значимо выше оценивают сотрудничество матери и в большей мере удовлетворены отношениями с ней, чем дети из полных семей. Также были выявлены различия между старшими детьми из полных и неполных семей по отношению к матерям и между младшими детьми из полных и неполных семей. В полных семьях старшие дети воспринимают мать более требовательной, чем старшие дети из неполных семей, по представлению которых мать является нетребовательной и эмоционально близкой.

На основании корреляционного анализа по группе полных семей было выявлено, что шкала «Взаимоотношения между сиблингами» (методика «Диагностики сиблингового общения») положительно связана со шкалой «Мягкость–строгость» (методика ВРР) ($r_s=0,450$, $p\leq0,11$). То есть, чем мягче отношение со стороны матери к детям, тем выше их уровень взаимопонимания. Также присутствует связь между показателями легкости общения между сиблингами и последовательностью матери ($r_s=0,430$, $p\leq0,14$), говорящая о том, что сиблингам легко общаться друг с другом, если мать постоянна в своих требованиях по отношению к ним. Отрицательная корреляция обнаружена между шкалами «Взаимоотношения между сиблингами» и шкалой «Несогласие – согласие между ребенком и матерью» ($r_s=-0,541$, $p\leq0,10$). Данная связь, вероятно, отражает особенности общения в подростковом возрасте – несогласие с матерью, может быть даже некоторая конфликтность с ней, компенсируется взаимопониманием с близким сверстником (братьем/сестрой).

В неполных семьях обратная связь выявлена между шкалами «Общие символы семьи» и «Непоследовательность – последовательность» ($r_s=-0,459$, $p\leq0,14$). Это означает, чем ниже последовательность со стороны матери, тем больше в коммуникации сиблингов общих символов, уникальных и значимых для их взаимодействия.

Полученные в исследовании результаты показали, что взаимоотношение сиблингов подросткового возраста в полных и неполных семьях имеет свои отличия, которые в свою очередь связаны с восприятием детьми особенностей отношения с матерью и спецификой семейной организации. Перспективой дальнейшей работы является выявление особенностей сиблинговых отношений в неполных семьях в группах однополых и разнополых сиблингов.

Детско-родительские отношения и страх выступления на соревнованиях у теннисистов 11–12 лет

Коваль О.В.

кандидат психологических наук,
старший преподаватель факультета
«Консультативная и клиническая психология»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
koval_ks@mail.ru

Козлова Т.А.

магистрант программы «Детская и семейная
психотерапия», факультет «Консультативная и
клиническая психология», ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, koz05@mail.ru

Соревновательная деятельность теннисистов младшего подросткового возраста требует от юных спортсменов проявление высокого уровня физической и технико-тактической подготовки, а также способствует высокому напряжению психических процессов. Выступление на турнире для большинства детей является стрессовой ситуацией, погружающей участников в межличностное взаимодействие с другими участниками соревнований – конкурентами, их родителями, организаторами, судьей, тренером, зрителями и собственными родителями. Испытывая страх участия в поединке, многие юные спортсмены не выполняют и половины того, что им удавалось сделать во время тренировки. Часто родители, пытаясь справиться с собственной тревогой за результат выступления ребенка, вместо поддержки усиливают напряженность соревновательной ситуации, декларируя с трибун свои рекомендации, выясняя отношения с другими участниками соревнований. Нередко, родители лишены понимания того, какую роль они выполняют в соревновательном и тренировочном процессе и как поддержать своего ребенка до, во время и после соревнования.

Начисление рейтинговых очков теннисистам начинается с 9 лет. По опыту тренеров, именно в этом возрасте начинают активно проявляться психологические проблемы у детей, в частности страхи, связанные с участием в соревнованиях, которые обостряются к младшему подростковому возрасту. Как отмечают исследователи, страх и тревога младших подростков, занимающихся теннисом, оказывают негативное влияние на результаты соревновательной деятельности и проявляются в психомоторике, в психофизиологическом и в психологическом состоянии, отрицательно сказываются на движениях, технике и результативности выполнения спортивных действий; проявляются в изменении частоты и силы сердечных сокращений, потливости, желудочно-кишечных расстройствах; в личных опасениях относительно результатов

выступления, боязни проигрыша или победы под влиянием реальных или ожидаемых воздействий со стороны товарищей по команде, тренера, знакомых, соперников и семьи (Е.В. Воскресенская, Б.А. Вяткина, И.П. Ильин, Е.В. Мельник, S.V. Rocha, F. de L. Osório и др.).

Многие родители недостаточно осведомлены о психологических особенностях своих детей, не знают, чего опасаются их дети во время выступления, не догадываются, что часть причин беспокойства кроется в их взаимоотношениях. Родительское отношение может вносить как положительный, так и отрицательный вклад в соревновательный опыт юных теннисистов.

В проведенном исследовании в 2017–2019 гг. поднимался вопрос об особенностях детско-родительских отношений теннисистов младшего подросткового возраста, испытывающих страх выступления на соревнованиях. Безусловно нас интересовало и то, чего именно боятся юные спортсмены и их уровень соревновательной тревожности. Участие приняли 50 младших подростков 11–12 лет, занимающихся теннисом, из различных теннисных клубов г. Москвы, городов России, Украины и Казахстана и их родители (50 матерей и 50 отцов).

В исследовании были применены методики: шкала соревновательной личностной тревожности Р. Мартенса (SCAT); модифицированная методика «Соревновательная тревожность спортсмена» О.В. Демидович, Е.В. Мельник; методика «Страхи спортсменов» Е.В. Мельник, Е.В. Воскресенской; опросник взаимодействия родитель-ребенок (ВРР) И.М. Марковской; модификация методики «Какой я?» (формы для родителей и подростков). Результаты исследования подвергались статистической обработке в программе SPSS, – были применены критерий Манна-Уитни и проведен корреляционный анализ Спирмена.

Результаты исследования показали, что теннисиста младшего подросткового возраста с высоким уровнем тревожности характерен широкий диапазоном ситуаций на соревнованиях, вызывающих тревогу и страх, к которым относятся: страх не соответствовать ожиданиям окружающих, страх ситуации проверки умений и навыков, низкая физиологическая сопротивляемостью стрессу и др. Было установлено, что страхи спортсменов с низким уровнем тревожности связаны с образом соперника, его рейтингом и техникой игры, в то время, как страхи теннисистов с высоким уровнем тревожности локализуются в сфере собственной техники игры, проигрыша, решения судьи.

Соревновательные эмоции в группах юных теннисистов с высоким и средним уровнем тревожности сходны и характеризуются противоречивостью. Чаще всего дети отмечают напряженность, скованность, неуверенность наряду со сдержанностью и радостью. Теннисисты с низким уровнем тревожности сообщают о положительных эмоциях, которые испытывают во время соревнований.

Теннисисты младшего подросткового возраста с различными уровнями соревновательной тревожности удовлетворены отношениями с родителями и оценивают их как эмоционально близкие, признавая авторитет обоих родителей. Тревожные подростки-теннисисты отмечают высокий уровень контроля со стороны родителей. Спортсмены с низким и средним уровнями тревожности оценивают отношения с родителями как менее контролирующие, более дистантные и авторитетные, построенные на сотрудничестве и эмоциональном принятии, на согласии и последовательности воспитания по сравнению с тревожными спортсменами младшего подросткового возраста.

Родители юных теннисистов с различными уровнями соревновательной тревожности, как и их дети удовлетворены отношениями. Родители подростков-теннисистов с низким уровнем тревожности характеризуют отношения с детьми как эмоционально близкие, построенные на сотрудничестве и отмечают последовательность в воспитании. По сравнению с ними, родители теннисистов с высоким уровнем тревожности в меньшей степени удовлетворены отношениями с детьми и отмечают меньше строгости, сотрудничества и последовательности в воспитании.

Обнаружена взаимосвязь соревновательных страхов с оценкой теннисистами особенностей детско-родительских отношений, а именно, эмоциональные проявления страхов связаны со степенью принятия, сотрудничества и последовательностью воспитания. Теннисисты, которые высоко оценивают данные особенности отношений с родителями, перед соревнованиями реже нервничают, менее напряжены, у них ниже уровень соревновательной тревожности, им характерна более высокая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Выявлена связь соревновательных страхов у подростков-теннисистов с оценкой родителями таких особенностей детско-родительских отношений, как сотрудничество и удовлетворенность отношениями. Подростки-теннисисты, родители которых отмечают удовлетворенность отношениями с детьми и высокую степень проявления сотрудничества, перед соревнованиями спокойны, испытывают чувство свободы, слабовыраженное напряжение. Кроме того, им характерны: низкая фruстрация потребности в достижении успеха; высокая физиологическая сопротивляемость стрессу; редко переживаемые – страх ситуации проверки умений и навыков, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с тренером.

Литература

1. Воскресенская Е.В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика): методические рекомендации / Е.В. Воскресенская, Е.В. Мельник, Н.В. Кухтова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. 53 с.
2. Ильин Е.П. Состояние наивысшей готовности и работоспособности спортсмена // Спортивная психология в трудах отечественных

- специалистов Серия «Хрестоматия по Психологии» Составление и общая редакция И.П. Волкова / Сост. и общая редакция И.П. Волкова; СПб.: Питер, 2002. С. 253–259.
3. Линькова А.М. Повышение эффективности учебно-тренировочного процесса юных теннисистов 8–10 лет с использованием методов саморегуляции: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2004. 170 с.
 4. Петруняк Д.Б. Трудности взаимодействия в системе «тренер – спортсмен – родители спортсмена» с точки зрения тренера // Научные исследования и разработки в спорте: вестник аспирантуры и докторантуры. СПб. : Изд-во НГУ им. П.Ф. Лесгата, 2014. № 22. С. 56–59.

Детско-родительское взаимодействие и зависимость от «гаджетов» у детей младшего школьного возраста

Ломко А.А.

магистрант факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, krasovi@yandex.ru

Авеева Н.Н.

кандидат психологических наук, профессор кафедры
взрастной психологии имени профессора
Л.Ф. Обуховой факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, nnavdeeva@mail.ru

Разнообразные технологические устройства, гаджеты (компьютеры, телефоны, смартфоны, планшеты) стали неотъемлемой частью современного мира. Дети и подростки используются гаджеты для того, чтобы играть в компьютерные игры, смотреть видео, слушать песни, общаться с друзьями, одноклассниками и знакомыми из социальных сетей, получения информации с самых разных веб-сайтов. Актуальной проблемой становится определение влияния гаджетов (как позитивного, так и негативного) на психологическое развитие и эмоциональное благополучие детей разных возрастных групп. Ряд исследований подтверждает положительные эффекты от взаимодействия с гаджетами: эмоциональная разрядка, развитие логических операций и творческого мышления (Фомичевой Ю.В.); получение новых знаний (Фомичева Ю.В., Тихомирова О.К.). С другой стороны, обнаружены негативные последствия бесконтрольного и продолжительного использования гаджетов детьми и подростками, отрицательное влияние на физическое здоровье, отношение к учебе и успеваемость, формирование зависимости от гаджетов [1]. В качестве одного из главных факторов возникновения зависимости отмечают особенности воспитания в семье. Так в ряде исследований показана связь между неблагоприятными вариантами семейного воспитания и компьютерной зависимостью у старших подростков [2; 3]. В меньшей степени изучено

формирование зависимости от гаджетов, в частности у детей младшего школьного возраста. Подобная зависимость рассматривается специалистами с точки зрения нарушения психологического развития [4]. Семейные факторы возникновения зависимости от гаджетов стали предметом настоящего исследования, цель которого : определение характеристик детско-родительского взаимодействия связанных с зависимостью от гаджетов у детей младшего школьного возраста.

В исследовании приняли участие младшие школьники в возрасте от 7–9 лет (27 человек) и их матери (25 человек) из г. Москвы и Московской области. 93 % опрошенных школьников воспитываются в полных семьях. Были использованы следующие методики: авторская анкета для родителей, направленная на выявление склонности к зависимости от гаджетов (Авдеева Н.Н., Ломко А.А.); модифицированный опросник степени увлеченности компьютерными играми (А.В. Гришина); опросник детско-родительского взаимодействия И. Марковской (ВРР); методика «Незавершенные предложения», модифицированная для выявления значимости гаджетов для детей младшего школьного возраста. Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица
Результат диагностики увлеченности компьютерными
играми младших школьников (%)

Уровни	ГЭ		ГС		ГЦ		ГР		ГО	
	естественный	средний								
Младшие школьники	29	52	19	0	22	78	59	41	0	100

Анализ данных, представленных на таблице 1, показывает, что по шкале ГЭ у 5 (19 %) младших школьников эмоциональное отношение к гаджетам диагностировано на уровне зависимости. У 14 (52 %) младших школьников выявлен средний уровень эмоционального отношения. Только у 8 (29 %) младших школьников отмечался естественный (нейтральный) уровень эмоционального отношения к гаджетам. Уровень самоконтроля при игре в гаджеты на уровне зависимости выявлен уже у 21 (78 %), а средний – у 6 (21 %) младших школьников. Целевая направленность на гаджеты на уровне зависимости не обнаружена. Среднему уровню сформированности соответствовали результаты 11 (41 %) младших школьников, а естественному уровню – 16 (59 %) младших школьников. Нейтральное отношение к гаджетам, по мнению детей, характерно для всех родителей. Предпо-

чтение общения с героями игр реальному общению на среднем уровне было отмечено только у 3 (11 %) детей.

Анализ незавершенных предложений на тему использования гаджетов показал, что практически у всех младших школьников есть собственные гаджеты. При этом 72 % детей имеют несколько разных видов гаджетов, а 30 % (8 человек) мечтают получить новый гаджет в подарок. Интересно, что заканчивая предложения «Мне скучно...» и «Сколько мне можно...» ни один из детей не упомянул гаджеты. Для учебы используют гаджеты только 11 % младших школьников, также как и для просмотра мультфильмов или фильмов. Почти половина детей используют такие устройства для общения, а третья – для игры.

Анализ анкетирования родителей на предмет склонности к зависимости от гаджетов их детей показал, что 22 % считают, что любимое занятие их детей игра в планшеты и прочие гаджеты. Продолжительность времени, которое ребенок проводит с планшетом, телефоном, компьютером в день составляет 1–2 часа в день (63 %). Но, есть и такие семьи, где дети проводят за гаджетами от 3–5 часов в день (37 %). Родители считают, что основная цель использования гаджетов детьми – это игры и просмотр мультфильмов/фильмов. В большинстве семей (88,9 %) согласовано количество времени, которое ребенок может проводить за компьютером. При этом только 19 % младших школьников никогда не нарушают установленные родителями временные рамки на использование компьютера/планшета. Подавляющее большинство детей подобные правила не соблюдает. Даже дети, у которых «экранное» время очень ограничено, не могут добровольно отвлечься от устройств. Интересно отметить, что среди тех, кто никогда не нарушает правила, есть дети, чьи родители вообще не устанавливают временной контроль по использованию гаджетов. Главное условие – это выполненные домашние задания, хорошие успехи в школе и регулярное посещение секций и кружков.

Все родители замечают нервозность, изменение настроения, поведения, сна после использования электронных устройств у своих детей. Также большинство родителей говорили о том, что при запрете на использование гаджетов у детей наблюдаются агрессивные проявления в виде крика, слез, недовольства и возмущения.

Результаты корреляционного анализа позволили выявить связь между показателями зависимости младших школьников от гаджетов и особенностями их взаимодействия с родителями в семье (по шкалам опросника ВРР). Шкала уровня эмоционального отношения положительно коррелирует со шкалой «Мягкость–строгость» ($\rho=0,395$; $p<0,05$) и отрицательно – со шкалами «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество» ($\rho=-0,529$; $p<0,01$) и «Непоследовательность–последовательность» ($\rho=-0,582$; $p<0,01$);

- Шкала уровня самоконтроля положительно коррелирует со шкалой «Удовлетворенность отношениями с ребенком» ($\rho=0,468$; $p<0,05$) и

- отрицательно – со шкалами «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество» ($\rho=-0,552$; $p<0,01$) и «Непоследовательность–последовательность» ($\rho=-0,688$; $p<0,01$);
- Шкала уровня родительского отношения положительно коррелирует со шкалами «Нетребовательность–требовательность» ($\rho=0,640$; $p<0,01$) и «Автономность – контроль» ($\rho=0,418$; $p<0,05$), отрицательно – со шкалой «Непоследовательность–последовательность» ($\rho=-0,395$; $p<0,05$);
 - Шкала уровня предпочтения общения с героями гаджетов реальному общению, суммарный показатель положительно коррелирует со шкалой «Эмоциональная дистанция–близость» ($\rho=0,464$; $p<0,05$) и отрицательно – со шкалами «Отвержение–принятие» ($\rho=-0,468$; $p<0,05$) и «Непоследовательность–последовательность» ($\rho=-0,664$; $p<0,01$).

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. выраженност требовательности и строгости по отношению к ребенку со стороны родителей непосредственно связаны с уровнем самоконтроля по использованию гаджетов у детей. Чем строже и требовательней родители, тем ниже самоконтроль по отношению к гаджетам у детей;
2. чем ниже уровень эмоционального принятие ребенка в семье, тем выше уровень его увлечения гаджетами;
3. чем больше эмоциональная дистанция между матерью и ребенком, ниже уровень принятия и последовательности в его воспитании, тем в большей степени ребенок предпочитает общение с героями гаджетов реальному общению.

Литература

1. *Арестова О.Н., Бабанин Л.Н. Войсунский А.Е.* Мотивация пользователей Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред А.Е. Войсунского / Под ред. А.Е. Войсунский. – Можайск-Терра Москва, 2000. С. 55–76.
2. *Пазухина С.В., Чумаков П.В.*, Влияние стиля семейного воспитания на отношение родителей к вредной информации в сети интернет // Педагогические науки № 1, 2018.
3. *Смирнова Е.А.* Особенности семейного воспитания при Интернет-зависимости // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация.
4. *Пережогин Л.О., Шалимов В.Ф., Казаковцев Б.А.* Зависимость от персонального компьютера, интернета и мобильных устройств, обеспечивающих удаленный сетевой доступ (клиника, диагностика, лечение) // Российский психиатрический журнал. 2018. № 2.

Предупреждение родителями негативного влияния информационной среды на развитие детей и подростков

Милютина В.В.

студент 2 курса факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, valeriaymilutina@mail.ru

Научный руководитель – Кочетова Ю.А.
кандидат психологических наук, доцент кафедры
взрослой психологии, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, kochetovayua@mgppu.ru

Мы живем в веке развитых информационных технологий, которые зачастую доступны как взрослым, так и детям. Сегодня где угодно мы можем заметить ребенка, играющего в телефон. Наличие планшета у современных детей уже давно не вызывает удивление – начиная с раннего возраста дети получают в руки разнообразные гаджеты.

В школе стали давать задания, связанные с поиском информации и владением современной компьютерной техникой. Первым помощником при таких заданиях является Интернет и, уже в более редких случаях, родители и книги. Но детей не обучают тому, какая информация на просторах сети может принести им пользу, а какая нет, чему доверять можно, а чему нельзя.

В интернет-пространстве представлен большой объем разнообразной информации, но всегда ли та информация, которую мы получаем, является безопасной и полезной для нас? Ответ очевиден – нет. Часто, даже на просторах Интернета, мы сталкиваемся с чем-то нежелательным, агрессивным и, зачастую, негативным.

И именно дети, чаще подвержены такому риску. И задача огородить их от этого возникает перед специалистами различных сфер деятельности. Но, в первую очередь, такая задача встает перед семьей, ведь именно они играют важнейшую роль в благополучном психическом развитии ребенка [2].

В исследовании, представленном статье Пазухиной С.В. и Филипповой С.А. «Психологическая компетентность родителей в области защиты детей от негативного влияния информационной среды», родители выделили некоторые критерии информации, которую они считают опасной для своих детей. Для родителей дошкольников или младших школьников очень важно, чтобы дети не сталкивались с информацией, которая стимулирует к негативным социальным явлениям и приводит к Интернет-зависимости, зависимости от компьютерных игр, азартных игр и т.д. Родители подростков также обеспокоены информацией, стимулирующей проявление негативных социальных явлений и психотравмирующей информацией [3].

В статье Будыкина С.В., Дворянчикова Н.В. и Бовиной И.Б. «Информационная безопасность детей и подростков в представлениях родителей» было выявлено, что родители, возраст детей которых, составлял не более 12 лет, обеспокоены тем, что их детям может угрожать информация о педофилии, родители подростков от 12 до 18 лет выделили угрозу информации о суициде. А взрослые, у которых не было детей считают опасной информацию о насилии и жестокости [1].

Чем же такая информация может быть опасна? Данные виды информации могут сформировать у ребенка искаженное восприятие окружающей действительности, неверное определение каких-либо ценностей и стремлений, также, может способствовать отклоняющемуся поведению в подростковом возрасте и в последующей жизни. Негативная или агрессивная информация может угрожать психическому, а иногда даже физическому здоровью подрастающего поколения.

Стремительное развитие информационных технологий усилило контроль за жизнью детей со стороны родителей. Родители могут узнатъ, где находится их ребенок, с кем общается, какие оценки получает. Когда дети находятся в подростковом возрасте, у них начинают ухудшаться отношения со взрослыми, так как они, будучи полностью поглощеными виртуальными друзьями, виртуальной жизнью, все меньше взаимодействуют с более старшими поколениями. На данный момент существует множество различных способов контроля и ограничения той информации, которая может быть доступна ребенку.

Большинство родителей уверены, что хорошим видом контроля за своим ребенком является беседа с ним на различные темы. Действительно, очень важно разговаривать со своими детьми и устанавливать с ними доверительные отношения с раннего возраста.

Часто прибегают к установке различных защитных программ на компьютере и телефоне. Некоторые из них фильтруют информацию, которая находится в свободном доступе, а другие отслеживают посещение различных сайтов и т.д. Но иногда родителями забывается тот факт, что ребенок может использовать устройства, подключенные не только к общей сети, а также, получать информацию от окружающих. Лучший вариант – это беседовать со своим ребенком, узнавать, что его тревожит и что ему интересно, узнавать о его круге общения. И не менее важно объяснить ребенку, как устроен мир, чему стоит верить, а чему нет.

Есть родители, которые приписывают все обязанности о благополучии детей в информационной среде школе. Но большинство все же считает, что педагоги должны учить детей грамотно пользоваться Интернетом, учить делиться своими мыслями и страхами. Здесь можно говорить и о формировании критического мышления. Очень важно, чтобы и семья принимала участие в этом процессе. Ведь семья имеет колossalное влияние на развитие ребенка, в том числе и на развитие его мировосприятия.

Литература

1. Будыкин С.В., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б. Информационная безопасность детей и подростков в представлениях родителей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 117–126. doi: 10.17759/psyedu.201608412
2. Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Моск. гор. психол.-пед. ун-т. Москва, 2012.
3. Пазухина С.В., Филиппова С.А. Психологическая компетентность родителей в области защиты детей от негативного влияния информационной среды // Развитие психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся. 2017.

**Характер детско-родительского
взаимодействия и развитие социо-когнитивных
способностей в дошкольном возрасте**

Мостинец К.О.

магистрант факультета «Консультативная и клиническая психология», ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, kseniamostinets@gmail.com

Научный руководитель – Филиппова Е.В.

кандидат психологических наук, профессор,
факультет консультативной и клинической
психологии, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, e.v.filippova@mail.ru

Дошкольный возраст – уникальный период, когда дети активно учатся друг с другом взаимодействовать, усваивая при этом культурные и нравственные нормы [1].

По мнению отечественных исследователей, именно в дошкольном возрасте складываются и субъективные, и объективные предпосылки, способствующие активному развитию социо-когнитивных способностей [2].

В нашем пилотном исследовании мы рассматривали гипотезу о том, что характер взаимодействия со значимым взрослым, а именно, матерью, связан со способностями ребенка к децентрации и социальному взаимодействию.

Существование связи между когнитивным развитием ребенка и его взаимодействием с окружающими было предметом изучения, как отечественных, так и зарубежных ученых, в том числе, и швейцарского исследователя Ж. Пиаже.

Для нашего исследования ключевым было понятие децентрации, взятое в достаточно широком смысле: и как способность рассматри-

вать явление (объект) с отличной от своей позиции [4], встать на позицию другого человека (принять его роль) [5], и как способность решать задачи на ложное убеждение, а также классические задачи Ж. Пиаже на сохранение вещества.

Выборка pilotного исследования включала 20 детей 3–4 и 5–6 лет и их родителей (матерей).

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что важно учитывать и разделять понимание ребенком окружающего мира и его способность «принять роль другого», предположить его эмоции, спрогнозировать поступки. При том, что большинство детей продемонстрировали способность к децентрации в ее социальном понимании (М. Хьюз, Р. Селман, Ж. Пиаже «Три горы») с задачами на сохранение вещества (Ж. Пиаже) справился очень меленький процент испытуемых.

Также, следует отметить, что с тестом М. Хьюза легко справились все дети, участвовавшие в исследовании, в том числе и 3–4-летние. Однако, только для 20 % младших детей оказалось способными справится с задачей на ложное убеждение, что можно объяснить еще недостаточной способностью дифференцировать психическое других людей от своего собственного. Тем не менее, уже в возрасте 3–4 лет дети могут понимать последствие своих действий и прогнозировать действия других людей в знакомых им ситуациях.

Также, для нас оказался интересным возраст 4-х лет в том плане, что его условно можно назвать «пограничным». В этом возрасте социо-когнитивные способности уже начинают проявляться, но носят, как правило, ситуативный характер. В условиях формирования их проявление весьма неустойчиво, и в двух похожих ситуациях дети могут давать совершенно разную оценку происходящему.

При сравнении результатов двух групп испытуемых было выявлено, что у родителей детей 3–4 лет уровень излишней концентрации на ребенке в среднем выше, чем у родителей старшей группы испытуемых, при, естественно, меньших показателях уровня развития социо-когнитивных способностей первой группы. В группе детей 5–6 лет показатели социо-когнитивных способностей были выше, а уровень излишней родительской концентрации в среднем меньше.

Естественной является связь развития способностей к децентрации с возрастом испытуемого ребенка, также, как и склонность к проявлению просоциальных форм поведения. Тем не менее, было выявлено, что дети родителей, которые показали высокие баллы по шкале «вербализация» в teste родительских установок PARI (Е.С. Шефер, Р.К. Белл) обладают более высокими показателями социо-когнитивных способностей, чем их сверстники.

Пилотное исследование дало нам возможность увидеть тенденции в отношении связи между характером детско-родительских отноше-

ний и социо-когнитивными способностями дошкольников. В наши дальнейшие планы входит более углубленное изучение этой темы на большей выборке детей и родителей.

Литература

1. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.; Воронеж, 1997.
2. Никитина Е.Ю. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым. Вестник ЧГПУ № 6, 2009.
3. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1988.
4. Пиаже Ж. «Речь и мышление ребенка». Государственное учебно-педагогическое издательство, М.; Л., 1932.
5. Selman R.L. Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice. Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.

Родительский стресс российских матерей и его связь со стилем привязанности

Петрановская Л.В.
руководитель учебных программ, АНО ДО
«Институт развития семейного устройства»,
Москва, Россия, l-petr@mail.ru

Чеботарева Е.Ю.
кандидат психологических наук, доцент,
доцент факультета консультативной и
клинической психологии, доцент департамента
психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, НИУ ВШЭ,
Москва, Россия, chebotarevy@yandex.ru

Степень вовлеченности детей в информационные технологии положена в основу теории поколений У. Штрауса и Н. Хоува. С развитием информационных технологий связывают и смену моделей родительского поведения. Родителей детей поколения X называют «невидимками», живущими своей взрослой жизнью и разрешающими проблемы детей насоками. Родители детей поколения Y (миллениалов) получили название «родителей-вертолетов», из-за того, что они уделяют чрезвычайно пристальное внимание жизни и проблемам ребенка, благодаря открывшимся возможностям информационных технологий, они постоянно мониторят, как идут дела у детей, помогают им. Считается, что родители поколения Z еще в большей степени участвуют в жизни детей. В этом поколении родителей многие работают полностью или частично дистанционно, придают важное значение не только работе, но и личной жизни, хобби, которые в том числе, можно разделить с детьми. Информационные технологии используются уж далеко не только

для контроля за детьми, они становятся общим образом жизни. Таким образом, родители стремятся быть эмоционально все ближе со своими детьми, именно такую сильную вовлеченность в жизнь детей воспринимают как идеальную, а нередко даже обязательную, модель родительства. Стремление отвечать на все потребности ребенка, принятие на себя ответственности за все, что происходит в жизни ребенка, нередко приводит к развитию у родителей стресса, связанного с его родительской ролью.

Большинство исследований чрезмерного родительства проводилось в США и странах Западной Европы. В основном, эти исследования доказывают, что чрезмерное родительство по мере взросления детей оказывает преимущественно негативное влияние на психологическое благополучие детей [4]. Хотя имеются и противоположные данные, в том числе, доказано, что чрезмерное родительство позитивно связано с успешностью социальной адаптации детей, но обратно связано с удовлетворенностью жизнью родителей [3].

Попытки разрешить противоречия в научных данных привели к пониманию важности исследования разных аспектов родительского поведения, составляющих стиль, описываемый понятием чрезмерного родительства, а также дифференциальных исследований отношений с отцом и матерью. Было доказано, что разные аспекты родительского поведения по-разному связаны с психологическим благополучием подростка. В общем, для успешного развития современных подростков оптимально сочетание низкого уровня поведенческого контроля с предоставлением большой автономии со стороны родителей, при постоянном высоком уровне родительской отзывчивости [5].

Также была доказана необходимость учета культурного контекста. Показано, что существует универсальная модель поведения родителей, обеспечивающая ребенку ощущение надежной привязанности в любой культуре. Однако, особенности социо-культурной ситуации также определяют характер взаимосвязи стиля родительства и благополучия детей. В тех случаях, когда дисфункциональные (с точки зрения западной культуры) характеристики родительского поведения соотносятся с культурными нормами, они не имеют такого негативного воздействия на психологическое благополучие ребенка, как в западной культуре [1].

В России, несмотря на широкую распространность детоцентрических установок в обществе, в научной литературе феномены чрезмерного родительства и родительского стресса изучены очень слабо. Хотя имеется довольно много исследований отдельных проблем в разных аспектах детско-родительских отношений. Так как отношения ребенок-родитель не являются изолированными от всей системы отношений взрослого человека, устойчивость родителя к стрессу зависит от возможности получить поддержку от близких. Также очевидно, что собственный детский опыт отношений со значимыми взрослыми может быть одним из факторов восприимчивости к стрессу, связанному с родительством, а практичес-

ская работа по переосмыслению и переработке этого опыта может делать родителя более устойчивым к стрессу. Таким образом, одним из важных аспектов исследований можно считать изучение связи между состоянием стресса у родителей и их отношениями с близкими людьми.

Целью эмпирического исследования было изучение феномена родительского стресса и его связи со стилем привязанности к близким людям у российских матерей.

В исследовании приняли участие 3879 женщин, имеющих от 1 до 9 детей в возрасте от 0 до 18 лет, как состоящих, так и не состоящих в браке. Средний возраст участниц 36,3 лет.

Были использованы методики: опросник «Шкала родительского стресса» («Parental Stress Scale» Betty & Jones, 1995) в переводе Л.В. Петрановской, методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (Social Readjustment Rating Scale, SRSS, Holmes & Rahe, 1967), опросник «Опыт близких отношений» К. Бреннана, С. Кларка и Ф. Шейвер в адаптации Н.В. Сабельниковой, Д.В. Каширского (2015), социально-демографическая анкета. Для обработки результатов исследования было использовано несколько статистических критериев: расчет описательной статистики, коэффициент корреляции Пирсона, У-критерий Манна-Уитни, многомерный критерий Крускала-Уоллеса.

В сравнении с зарубежными исследованиями родительского стресса[2], у респондентов нашего исследования показатели стресса находятся на границе среднего и повышенного уровней. Для большинства респондентов относительно небольшой вклад в уровень родительского стресса вносит невозможность получать удовольствие от общения с ребенком (11,2 балла из 30 возможных). Наиболее весомый вклад в уровень родительского стресса вносит наличие стрессоров (19,8), а у части матерей этот показатель вплотную приближен к максимальному.

Исследование социально-демографических факторов родительского стресса показали, что у российских женщин уровень родительского стресса достаточно устойчив к социально-демографическим характеристикам. Относительно небольшой рост родительского стресса связан с количеством детей в семье, но, начиная с 4 детей этот уровень заметно снижается. Можно предположить, что на рождение четвертого и последующих детей решаются именно матери, которые легче адаптируются к родительским стрессорам. Также уровень родительского стресса несколько снижается с возрастом матери, что возможно, объясняется приобретаемым опытом.

Обнаружены относительно небольшие, но статистически значимые различия в уровне родительского стресса у матерей, состоящих в зарегистрированном, незарегистрированном браках, не состоящих в браке, а также разведенных, при этом самые низкие показатели уровня родительского стресса отмечены у матерей, не состоящих в браке, а самые высокие – у разведенных.

Стрессогенные ситуации, связанные с детьми, такие как болезнь ребенка или угроза разлучения с ним, коррелируют с уровнем родительского стресса меньше, чем стрессогенные факторы, затрагивающие отношения с близкими людьми. При этом личный успех родителя связан с более низкими показателями родительского стресса.

Корреляционный анализ общего уровня родительского стресса и его разных аспектов у матерей с характеристиками их привязанности к близким людям позволил обнаружить корреляции на уровне значимости $p \leq 0,001$ между общим уровнем родительского стресса и всех его аспектов с характеристиками привязанности: беспокойству за отношения и стремлением к избеганию близких отношений. Матери с более надежным стилем привязанности к близким людям меньше подвержены родительскому стрессу и наоборот – матери с ненадежной привязанностью в большей степени подвержены родительскому стрессу.

Сравнительный анализ групп матерей с разными стилями привязанности показал, что самый высокий уровень родительского стресса демонстрируют матери с тревожно-избегающим стилем привязанности. Матери с разными стилями привязанности имеют различия в структуре родительского стресса. Те, у кого преобладает избегающий стиль привязанности, испытывают более высокий уровень родительского стресса за счет трудностей с получением удовольствия от общения с ребенком. У матерей с тревожным стилем привязанности больший вклад в уровень родительского стресса связан с требованиями, предъявляемыми родительской ролью.

Таким образом, родительский стресс связан с установками на «чрезмерное родительство» и имеет сложную структуру. В целом в фокусе внимания работы по его снижению должно быть как восприятие родителем требований родительской роли и работа с его тревогой, гневом, виной или бессилием по этому поводу, так и работа по восстановлению/развитию способности получать удовольствие от родительской роли: радоваться общению с ребенком и видеть свои достижения как родителя.

Литература

1. *De Los Reyes A., Ohannessian C.M., Laird R.D.* (2016) Developmental Changes in Discrepancies Between Adolescents' and Their Mothers' Views of Family Communication. *Journal of Child and Family Studies* 25(3):790–797. DOI: 10.1007/s10826-015-0275-7
2. *Estrela C., Barker E.T., Lantagne S., Gouin J.P.* (2018) Chronic Parenting Stress and Mood Reactivity: The Role of Sleep Quality. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress* 34 (2). England: 296–305. doi:10.1002/smj.2790.
3. *Fingerman K.L., Cheng Y.P., Wesselmann E.D., Zarit S., Furstenberg F. & Birditt K.S.* (2012). Helicopter parents and landing pad kids: Intense parental support of grown children. *Journal of Marriage and Family*, 74, 880–896.
4. *Kourous C.D., Pruitt M.M., Ekas N.V., Kiriaki R. & Sunderland M.* (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students'

- mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 939–949. DOI:10.1007/s10826-016-0614-3
5. Mendonça M. & Fontaine A.M. (2013). Late nest leaving in Portugal: its effects on individuation and parent-child relationships. *Emerging Adulthood*, 1(3), 232–244.

«Цифровой след» школы как фактор, влияющий на выбор образовательной организации родителями

Пиковская Л.О.

магистрант программы «Методическое обеспечение системы образования» факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, le_13@list.ru

Научный руководитель – Воронкова И.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры
педагогической психологии факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, voronkovaiv@mgppu.ru

В современном мире всемирная компьютерная сеть стала одним из основных источников получения информации для современных родителей. В интернете активно начал развиваться социальный менеджмент, формирующий общественное мнение пользователей сети. Информация, полученная из сети, постепенно вымешивает бумажные носители и воспринимается как единоверный источник. Образование «цифровых следов» в интернете становится мощным инструментом в создании виртуального имиджа. При грамотном создании и использовании «цифровые следы» можно не только создать положительный образ любого учебного заведения, но и обеспечить широкую заинтересованность в нем. «Цифровой след» (или цифровой отпечаток от англ. digital footprint) – это совокупность информации об объекте в цифровом пространстве [7]. Современные родители, живущие в быстром темпе и ценящие свое время, хотят получать интересующую их информацию о школе без особых временных и трудовых затрат. В виду этого государственным и частным учебным заведениям сегодня необходимо иметь активные «цифровые следы», которые будут представлять виртуальный имидж. Виртуальный имидж для образовательной организации – это образ школы в интернете, формируемый в сознании родителей и воздействующий на их мнение и выбор. Знакомясь с образовательной организацией, через ее официальный сайт, родители формируют свое мнение об учебном заведении на основании информации, которую школа предоставляет о себе. Информацию, которую образовательная организация публикует самостоительно (на официальном сайте, в официальных группах социальных сетей, в качестве геолокации) представляет собой активные «цифровые

следы» школы. Оставляя отзывы о школе, родители формируют пассивные «цифровые следы». Пассивными «цифровыми следами» будут отзывы родителей, опубликованные как на официальном сайте, так и на неофициальных источниках, таких как сайты с отзывами («отзывики»), в неофициальных профильных группах в социальных сетях.

Целью настоящего исследования стало изучение влияния «цифровых следов» школы на мнение родителей при выборе образовательной организации в зависимости от возраста ребенка. Методологическую основу исследования составили: концепция психического развития и возрастно-психологический подход Л.С. Выготского и его последователей; исследования, посвященные изучению социальной мобильности в Великобритании Дж. Голдторпа; исследования, посвященные культурному подходу в объяснении роли семьи в воспроизведстве социальных неравенств П. Бурдье и его коллегами; исследование родителей с разным уровнем образования и социально-экономическим статусом при выборе образовательных учреждений для своих детей Ф.Д. Зеликова. В качестве основной методики исследования разработана авторская онлайн анкета для родителей детей, обучающихся в государственных и частных образовательных учреждениях. Анкета состояла из 12 вопросов открытого и закрытого типа, из которых 6 вопросов общего плана и 6 вопросов относились к оценке влияния «цифровых следов». Анкета была распространена в неофициальных около образовательных сообществах в русскоязычных социальных сетях. В исследовании приняли участие родители детей, обучающихся в государственных и частных образовательных учебных заведений в количестве 534 человек. 92 % респондентов составили женщины, из которых 73 % имеют высшее образование. Средний возраст респондентов варьировался от 32 до 42 лет. Выборка исследуемой группы была поделена на три подгруппы: 1) родители детей 7–10 лет (начальная школа) – 53 %; 2) родителей детей 11–15 лет (основная школа) – 33 %; 3) родители детей 16–18 лет (старшая школа) – 14 %. Учитывая тот факт, что развитие каждого ребенка проходит разными темпами и с разной степенью эффективности [2, 3], выбор максимально подходящего для ребенка образовательного учреждения занятие достаточно сложное. Согласно исследованиям Р. Баркерса, поведение человека во многом зависит от того, в какой он оказывается среде [3]. В.А. Ясвин, говоря о развивающей роли образовательной среды, отмечает, что, используя возможности среды, соответствующие различным своим потребностям, учащиеся мотивируются к проявлению разнообразной активности, т.е. становятся реальными субъектами своего собственного развития, а для этого «воспитанник должен найти свою индивидуальную нишу» [6, с. 121]. Наиболее благоприятной для индивидуального развития учащегося является творческая образовательная среда в сочетании с высокими показателями таких параметров

образовательной среды, как доминантность, обобщенность, интенсивность и эмоциональность [1]. Родителям крайне важно создать для ребенка комфортную обстановку для социализации и развития, выбрав подходящее учебное заведение. Благоприятная школьная атмосфера может стать залогом будущих успехов или неуспехов на поприще получения знаний – как в рамках школы, так и к познанию мира вообще [4].

Результаты исследования. При сопоставлении полученных ответов родителей детей разных возрастных групп при проведении исследования по вопросу получения достоверной информации из различных источников информации в интернете (официальных и неофициальных интернет ресурсов) было получено статистически значимое различие ($p=0,003$). Родители детей младших классов чаще пользуются неофициальными источниками информации (73,2 %). Родители детей, обучавшихся в основной школе в равной степени используют как неофициальные, так и официальные источники информации (52 % и 48 % соответственно). Родители учеников старших классов считают более значимыми официальные источники информации (81,8 %). Наиболее вероятно это может быть связано с тем, что для родителей детей младших классов наиболее важна социальная адаптация ребенка, а для родителей детей старших классов более важен выбор школ перспективных в отношении поступления в высшие учебные заведения [5]. При сопоставлении полученных ответов родителей детей разных возрастных групп при проведении исследования по вопросу влияния отзывов других родителей в интернете на мнение о школе было получено статистически значимое различие ($p=0,03$). Родители детей младших классов более ориентируются на пассивные «цифровые следы» о школах (комментарии других родителей в интернете об образовательной организации) (70,7 %). Родители детей основной школы также более чувствительны к стороннему мнению об учебном заведении (64 %). Родители учеников старших классов в меньшей степени ориентируются на мнения других родителях и их отзывы в интернете о школе (27,3 %). Наиболее вероятно это может быть связано с тем, что у родителей детей начальной и основной школы еще не сложилась полная картина о школе, которая смогла бы стать идеальным вариантом для ребенка, поэтому при поиске им проще опираться на чужие отзывы. В то время как у родителей детей, обучающихся в старших классах уже сложилось свое собственное представление о школе и наибольшее количество оставленных отзывов, принадлежат именно этой группе родителей. При сопоставлении полученных результатов в виде ответов родителей детей разных возрастных групп при проведении исследования по вопросу проявления доверия к отзывам и комментариям, размещенным на официальных сайтах образовательных организаций родителями не было получено статистически значимых различий ($p=0,07$). Родители детей всех возрастных групп не

доверяют в полной мере комментариям, размещенным на официальных источниках (считают их профанацией). Наибольшая вероятность такого отношения родителей на сегодняшний день связана со скептицизмом по отношению к официальным публикациям. Зачастую администрация школы старается удалить все негативные отзывы на официальных сайтах вместо того, чтобы дать обратную связь. Оставляя лишь положительные отзывы и комментарии родителей, посещающих сайт школы, вследствие чего складывается недостоверна картина. Видя лишь одни плюсы, родители чаще всего начинают искать в интернете «цифровые следы» школы с негативными комментариями, для восстановления картины в целом. Анализ результатов исследования показал, что опрошенные родители больше доверяют пассивным «цифровым следам» образовательных организаций размещенным на неофициальных источниках в интернете, и относятся крайне скептически к активным «цифровым следам», размещенным на официальных сайтах школ.

Исходя из полученных результатов, можно рекомендовать сотрудникам образовательных организаций, отвечающим за виртуальный имидж школы, уделять особое внимание негативным «цифровым следам», давать им развернутую своевременную обратную связь и анонсировать каждый негативный отзыв на официальном сайте школы с подробным анализом и отчетом о проведенной работе. Таким образом, в официальном источнике появится площадка для пассивных и активных «цифровых следов» как положительных, так и негативно окрашенных. Выполнение данной рекомендации трудозатратно, однако это приведет к повышению уровня доверия к официальному сайту школы родителями. Проработка выявленных претензий приведет к снижению неудовольствия учебным заведением и поднимет статус и неофициальный рейтинг школы среди родителей учеников, а значит приведет к притоку большего числа обучающихся.

Литература

1. Воронкова И.В. Взаимосвязь учебно-познавательной мотивации с эмоциональным отношением к учению и интеллектуальным развитием старших подростков (на примере развивающего и традиционного образования). Автореф. дис.... к. психол. наук. Казань, 2005. – <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-13/dissertaciya-vzaimosvyaz-uchebno-poznavatelnoy-motivatsii-s-emotsionalnym-otnosheniem-k-ucheniyu-i-intellektualnym-razvitiem-starshih->
2. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Концепция зоны ближайшего развития : хрестоматия. Москва : АНО ПЭБ, 2008. С. 55–69.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – Три-вола, 1995.
4. Савицкая Е.В. Ценность и доступность высшего профессионального образования в России //Вопросы статистики. 2004. Т. 9.

5. Шпаковская Л.П. Образовательные притязания родителей как механизм воспроизведения социального неравенства //Журнал исследований социальной политики. 2015. Т. 13. № . 2.
6. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.
7. Vangie Beal, Digital Footprint [Электронный ресурс]. URL: https://techterms.com/definition/digital_footprint (Updated: May 26, 2014).

Представления подростков и родителей об их семейных ценностях в структуре семейной информационной среды

Посохова С.Т.

доктор психологических наук, профессор
кафедры специальной психологии,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия, svetpos@mail.ru

Колпакова А.Е.

аспирант кафедры специальной психологии,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия, belova_asya@mail.ru

Бурное развитие информационных технологий, в частности электронных, кардинально меняет образ жизни современного ребенка. Наряду с традиционными видами деятельности появилась информационная, интернет-деятельность [1]. В виртуальной плоскости экрана ребенок подчас проводит больше времени, чем в реальности: он общается, учится, отдыхает с помощью сотового телефона, телевизионного экрана, компьютера и других информационно-коммуникационных технических средств. Новые социокультурные условия создают риски для развития ребенка: агрессивного поведения, интернет-зависимости, формирования клипового мышления, развития инфантилизма и нарушений коммуникативной и эмоциональной сфер [4]. Сегодня ребенок в семье включается в информационное пространство прямо или опосредованно уже на этапе внутриутробного развития и младенчества. По мере взросления ребенка границы информационного пространства существенно расширяются. Именно в семье формируется картина мира и система жизненных ценностей подрастающей личности. Подростковый возраст – определяющий период в становлении личности, так как в этом возрасте происходит формирование внутреннего мира, жизненных принципов и убеждений, становление самосознания человека. В результате качественной перестройки всех сторон психического и формирования психологических новообразований происходит переход от детства к взрослости. На первый план выходят ценностные ориентации, которые определяют не только

стратегии адаптационного поведения, но и социальные и психофизиологические ресурсы самораскрытия личности. Для подростка семья выступает источником духовных сил и уверенности в себе, способствует раскрытию его духовного потенциала. Одновременно она же и может выступать фактором дезадаптивного, отклоняющегося поведения, если остается эмоционально глуха к его возрастным потребностям.

Согласно данным (Г. Солдатова и др., 2012) 80 % детей старше 13 лет выходят в интернет ежедневно как минимум на 1,5 часа, 70 % школьников 9–16 лет имеют неограниченный выход в интернет, каждый 5-й ребенок в России безуспешно пытается уменьшить проводимое время в сети и страдает при отсутствии доступа к интернету. Четверть детей пренебрегает семьей, друзьями или школой, имеют нарушения сна, питания из-за интернета. Каждый 10-й школьник 15–16 лет сталкивался в сети с порнографией с насилием [5]. От ценностей семьи, качества отношений в ней, воспитательной стратегии и личности родителей и самого подростка зависит восприятие ребенком информации. Семья непосредственно определяет условия для взаимодействия ребенка с информационной средой, создавая содержательные и временные ограничения этого взаимодействия [2].

К исследованию представлений родителей и подростков об их семейных ценностях удалось привлечь 26 диад – семей, проживающих в мегаполисе (Санкт-Петербург), где они выступают активными участниками взаимодействия с информационным пространством. Выборку подростков составили 16 мальчиков и 10 девочек, учащиеся общеобразовательной школы в возрасте 15 лет с нормативным интеллектуальным развитием. Выборку родителей, воспитывающих подростков, составили 11 отцов и 15 матерей, средний возраст – 41 год.

Для выявления представлений подростков и родителей об их семейных ценностях, информационной семейной среде, а также признаках внутрисемейной атмосферы и отношении к членам семьи и к своему положению в семье использовался проективный рисуночный метод «Мир моей семьи». Творческая непосредственная атмосфера рисования способствовала тому, чтобы испытуемые в условиях безопасности включали механизмы проекции в изображении информационной атрибутики, членов семьи и себя. При интерпретации полученных данных использовался контент-анализ, систематизация и группировка полученных творческих материалов. Были выделены следующие компоненты образа семьи: ценность семейной информационной среды, отношение подростка к членам семьи, отношение к своему положению в семье, восприятие подростками внутрисемейной атмосферы, представление подростков о семейных ценностях. Согласно полученным данным, представления родителей и подростков об их семейных ценностях в целом совпадают: в 19 работах подростков и в 22 роди-

телей преобладают в символическом изображении атрибуты дома, домашнего очага, солнца и сердца. На этих рисунках присутствуют члены семьи, они заняты общим делом или каждый занят своим, но они объединены единым пространством. Из 19 рисунков подростков с символическим изображением семьи на 6 присутствует выраженный эмоциональный компонент, характеризующий отношение подростка к семейной среде: изображены сердце, улыбающееся солнце, а также подписи «счастье», «радость» и «любовь». Среди изображений семьи, выполненных родителями, в 16 присутствуют эмоционально окрашенные атрибуты: цветы, солнце, сердце, смайлы, что говорит о приоритете эмоционального компонента в отношениях с их детьми.

Кроме ценности совместного досуга, эмоционального контакта и ценности единства семьи на рисунках родителей и подростков схожим образом выражается ценность живого общения – в 11 работах подростков и в 9 работах родителей семья изображена в процессе диалога друг с другом. Объединяет их и то, что родители и подростки придают значение ценности самореализации личности в семье: в 7 работах подростков и в 4 работах родителей члены семьи имеют ролевую и профессиональную характеристики и изображены совместно с атрибутами своих увлечений, социальных ролей, профессиональных принадлежностей (микрофон, муз. инструменты, мольберт и краски, блокнот и ручка, книга, детская коляска). В работах подростков чаще проявляются проблемные зоны общения в семье: наряду с распространенными символами сердца, солнца, присутствуют и такие, как змея, расположенная в центре листа, море, изображающее движение и силу, а также часы, что может свидетельствовать о неоднозначном отношении подростка к семье и семейной среде, о сложных отношениях внутри семьи. Таких работ среди подростков – 4 и ни одной среди родительской выборки.

Атрибуты информационной среды проявились лишь в 2 работах подростков и не проявились в работах родителей: в рисунках подростков присутствуют компьютер, телевизор, телефон. В 1 работе представлены предметы мебели, домашней утвари, а также марка машины и одежды, что дает основание предполагать доминирование материальных ценностей в его семье.

Таким образом, в основном в семье доминирует ценность живого общения, совместного досуга. Ценность информационной среды проявилась эпизодически (лишь в 2 из 52 случаев).

Для исследования представлений родителей о своей роли в формировании психологических защит у подростков в условиях информационного прессинга применялся метод структурированной беседы на тему «Действия родителя по предотвращению информационной зависимости». На вопрос «Что Вы как родитель делаете, чтобы предупредить информационную зависимость у своего ребенка?» 80 % ответили, что стараются чем-то

отвлечь, заинтересовать, например, чтением книг или настольными играми; 70 % считают, что спорт и загруженность внеурочной деятельностью помогают подростку справиться с гаджет-зависимостью. Четверть опрошенных родителей в качестве профилактики информационной зависимости стараются проводить время на природе всей семьей, путешествовать и общаться с подростком на разные темы. 20 % родителей применяют методы жесткого ограничения и даже временного лишения гаджета. Лишь 10 % родителей в качестве предупреждения информационной зависимости используют собственный пример, демонстрируя насыщенность и полноту обыденной жизни без гаджетов. Больше половины (55 %) родителей признаются, что использование ребенком гаджета выходит у них из-под контроля и они не знают, как ограничить ребенка в использовании гаджета. То есть каждый второй родитель подростка сталкивается с проблемой излишней погруженности ребенка в интернет-пространство и определяет это как проблему, для решения которой у него нет способов.

Таким образом, представления подростков и родителей о семейных ценностях выражены сходным образом: приоритетными выступают ценности живого общения, совместного досуга, эмоционального контакта как в представлении подростков, так и в представлении родителей. Однако проблема чрезмерного использования гаджетов подростками определена родителями как остро стоящая и трудно поддающаяся их контролю. Это может быть свидетельством того, что подростки, ориентируясь на традиционные ценности семьи, ищут эмоционального отклика в общении с родителями, поддержки в семье и не получая их, уходят в виртуальность. При этом подростки, крайне восприимчивые и некритичные к разного рода информации, склонны доверять интернету. В итоге, они компенсируют потребности в живом общении, новых эмоциях, самовыражении и самоутверждении, в киберпространстве, подменяя истинные ценности мнимыми, виртуальными. Постоянный глобальный информационный прессинг создает особые условия для эмоционального развития подростков в семье [3]. Изменяется сама форма коммуникации между членами семьи. Необходимость дальнейшего изучения принципов эмоционального развития и формирования системы ценностей подростков в информационной среде семьи выступает предпосылкой для профилактики зависимого поведения и различных нарушений эмоционального развития подростка.

Литература

1. Белл Д. Социальные рамки информационного общества. М.: Харвест, 1980. 342 с.
2. Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психолого-ической науке. Статья из: Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1 / Войскунский А.Е. М.: Смысл, 2002. С. 82–101.
3. Изард К.Э. Психология эмоций/Перев. с англ. СПб.: Издательство «Питер», 1999, 464 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»)

4. Кolin K.K. Информационная культура в информационном обществе / К.К.Колин // Открытое образование. 2006. № 6. с. 50–57.
5. Проект Ю.Л., Богдановская И.М., Богдановская А.Б. Роль информационно-коммуникационной среды в процессе социализации детей и подростков [текст] / Ю.Л. Проект, И.М. Богдановская, А.Б. Богдановская // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 49-57.

Зарубежные исследования сверхвключенного типа родительства («overparenting»)

Прохорова А.А.

магистрант факультета

«Консультативная и клиническая психотерапия»,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,

anya.prokhorova@gmail.com

Научный руководитель – **Филиппова Е.В.**

кандидат психологических наук, профессор,

факультет консультативной и клинической психологии,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,

e.v.filippova@mail.ru

На основе анализа зарубежных исследований можно сформулировать следующие тезисы, раскрывающие феномен сверхвключенного типа родительства («overparenting»).

Во многих психологических исследованиях родительская включенность в первую очередь связывается с положительным воздействием на когнитивные и психосоциальные показатели развития ребенка. Однако, не любая родительская вовлеченность благоприятно влияет на академические успехи и психологическое состояние ребенка.

В современной зарубежной психологии широко обсуждаемым типом воспитания стал некогда стереотипный тип родительства, характерный для семей верхушки среднего класса общества второй половины 20 века. Можно сказать, что такие родители занимались и занимаются «микроменеджментом» своих детей. Впервые о таком типе родительства заговорила Шэрон Хейз в 1996 году в своей книге о трансформации роли материнства «The cultural contradictions of motherhood» [1]. Она определила черты «интенсивной матери», считающей, что только «интенсивной вовлеченностью», постоянным вниманием и интеллектуальной стимуляцией, можно добиться нужных результатов в эмоциональном, социокультурном и когнитивном развитии ребенка. Такой тип родительства, является гла-венствующим в США на протяжении последних десятилетий.

Для такого стиля воспитания у американских исследователей есть сразу несколько названий: «overparenting», «indulgent parenting», «intense/intensive mothering», «overbearing care-giving style», «helicopter parenting».

Этот феномен носит глобальный характер, что подтверждается разнообразными культурными вариациями названия сверхвключенного родительства.

Современная теория гипервключенного воспитания (*overparenting*) подкреплена результатами многочисленных исследований и основывается на теории стилей воспитания, теории семейных систем и передовых практик в воспитании детей. Часто гипервключение (*overparenting*) является побочным эффектом запутанных семейных систем.

«Overparenting» – практика чрезмерной родительской опеки, при которой родители проявляют повышенное участие в жизни своих детей, применяют неподходящие и малоадаптивные для данной стадии развития тактики воспитания и не учитывают положенную для конкретного возраста степень автономии. Так, многие специалисты считают, что родители гипервключенного типа преследуют благородные цели, пытаются выбрать подходящую стратегию воспитания. То есть повышенная включенность может быть полезной и адаптивной в малых дозах, но, то же время считается, что такое воспитание может быть разрушительно для развития ребенка, когда его в избытке, отсюда и термин «*overparenting*» (чрезмерное родительство) [3; 4].

Гипервключенный стиль воспитания занимает отдельное место среди традиционно выделяемых стилей родительства, несмотря на то, что он похож на каждый из них: авторитарный (жесткие ограничения и правила; отсутствие автономности; родители преследуют свои цели), авторитетный (выражение любви и поддержки; гордость за успехи детей) и либеральный (низкий уровень спроса, но чуткое реагирование на потребности ребенка (со слов родителей).

Главными исследователями интенсивного родительства в США являются Холли Шифрин и Мириам Лисс, которые разработали опросник для выявления общих тенденций и убеждений вертолетного родительства (The intensive parenting attitudes questionnaire (IPAQ), а их коллеги еще несколько (для детей - Helicopter and autonomy supportive parenting scale (HASPS), Helicopter parenting (HP), Helicopter parenting scale (HPS), Over-parenting scale (OPS)) [2].

Родители-вертолеты отличаются тем, что они, как правило, интенсивнее включены в жизнь взрослеющего ребенка как непосредственно, так и удаленно (цифровая жизнь). Такой высокий уровень включенности связан с более высокими показателями поведенческого и психологического контроля. Эти проявления прежде всего связаны с родительской тревогой. Исследования показывают, что такое поведение – попытка родителей избежать неудачи. Вертолетное воспитание предполагает такой уровень обеспокоенности родителей, что они часто скорее сами будут выполнять домашние задания детей, таким образом, транслируя, что неудачи нужно избегать любым способом, даже если придется прибегать к мошенничеству.

Большинство исследований связано с изучением влияния такого типа воспитания на подростков и студентов колледжа. В то же время

исследований посвященных изучению детей раннего возраста и детей младшего школьного возраста очень немного.

Сегрин [4] указывает, что в семьях, в которых родительские ожидания выводятся на первый план, родители не дают безусловное позитивное подкрепление, поэтому если в семье заведено, что ребенок может претендовать на любовь только в случае его школьных успехов, это может только внешне стимулировать его лучше учиться, но при этом разить нездоровий перфекционизм. Исследователи называют это явление «недаптивным перфекционизмом». Таким образом, у детей может возникнуть сложность самоопределения, причиной которого является замена внутренних стимулов к учебе внешними, навязанными родителями.

Важное место отводится исследованиям того, как гипервключенное поведение влияет на мотивацию учащихся. Исследователи Тайваньского Университета заявляют, что чем больше родитель помогает ребенку, тем больше ребенок нуждается в его помощи, а значит, у него пропадает мотивация.

Исследования показывают, что в поздний период отрочества родительское вмешательство особенно негативно влияет на формирование социальных и интеллектуальных способностей подростков, дети таких родителей отличаются несамостоятельностью в принятии решений и в своих действиях [3]. В особо сложных случаях такая модель воспитания может помешать нормальному психосоциальному развитию взрослеющего человека.

Существенное количество доказательств указывает на связь между гипервоспитанием и проблемами эмоциональной регуляции у молодых людей. Например, такое воспитание связывается с депрессией и тревогой. Специалисты указывают на увеличение употребления антидепрессантов. Также дети гипервключенных родителей склонны использовать неэффективные копинг-стратегии (способы совладания и поведения), такие как замыкание в себе [4], «дистанцирование» и «интернализацию», и повышенный интерес к рискованному поведению.

Существуют основные задачи развития в подростковом и юношеском возрасте, важнейшие из которых стремление к независимости, укрепление самосознания, расширение социальной среды, организация своего времени и т.д. Развитие эмоционального и социального интеллектов – необходимое условие для решения этих задач, а при сверхвключенном типе родительства, развитие этих способностей ставится под угрозу. Таким образом, в то время как родители пытаются взять на себя ответственность и оградить ребенка от проблем на этом этапе жизни их детей, их действия дают обратный эффект.

Литература

1. Hays S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven: Yale University Press.
2. Schiffrin H.H., Liss M., Miles-McLean H., Geary K.A., Erchull M.J. & Tashner T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 548–557.

-
3. Schiffrin, Holly and Miriam Liss. "The Effects of Helicopter Parenting on Academic Motivation." *Journal of Child and Family Studies* 26.5 (2017): 1472–1480.
 4. Segrin C., Givertz M., Swaitkowski P. & Montgomery N. (2015). Overparenting is associated with child problems and a critical family environment. *Journal of Child and Family Studies*, 24 (2), 470–479.

Связь родительских ожиданий с объективными показателями когнитивной сферы детей

Ржанова И.Е.

научный сотрудник, ФГБНУ ПИРАО,
Москва, Россия, irinarzhanova@mail.ru

Алексеева О.С.

научный сотрудник, ФГБНУ ПИРАО,
Москва, Россия, olga_alexeeva@mail.ru

Проблема влияния родительских представлений о способностях детей на показатели когнитивной и личностной сферы ребенка имеет длительную историю изучения. Так, во множестве исследований выявлена связь между тем, как родители оценивают своих детей, и непосредственно детскими самооценками (Hallinger, Murphy, 1986; Teddlie, Stringfield, 1993; Miller, Turnbull, 1986; Snyder, 1984).

Целью настоящего исследования является анализ соотношения родительских ожиданий и реальных показателей интеллекта детей.

Выборку составили 83 полные двухдетные семьи. Средний возраст старшего ребенка составил 17,7 лет ($SD=2,4$), средний возраст младшего ребенка – 14,5 ($SD=2,8$).

Методики:

Оценка интеллекта детей проводилась при помощи теста интеллекта Вексслера (взрослая и детская версии) (Филимоненко, Тимофеев, 2001; Wechsler, 1997).

Для оценки родительско-детских отношений использовался опросник Взаимодействие родителя с ребенком (Марковская, 2006). Из данного опросника нами были выбраны два пункта, отражающие родительские ожидания в отношении сибилингов:

1. Думаю, что он(а) ничего не добьется в жизни.
2. Я не считаю его(ее) таким умным и способным, как мне хотелось бы.

Далее была подсчитана сумма результатов по этим двум вопросам, условная шкала была названа шкалой негативного родительского ожидания. Высокий балл по данной шкале говорит о низкой родительской оценке способностей ребенка, низкий балл, напротив, о высокой родительской оценке.

Результаты

Большинство родителей получили баллы по шкале негативного родительского ожидания ниже средних значений, что в целом говорит о позитивных родительских установках в отношении способностей детей. Для сравнения родительских ожиданий в отношении старших и младших сиблинов был использован t-критерий Стьюдента. Было выявлено, что в целом по всей выборке не наблюдается различий в отношении старших и младших детей, однако в группе родителей, у которых балл по шкале негативного родительского ожидания был ниже среднего, существует значимое различие в пользу младшего сиблинга ($t=-2,88$, при $p=0,005$). То есть большее число родителей в данной группе считает своих младших детей более успешными, чем старших. Мы полагаем, что такая особенность связана с тем, что старшие дети на момент проведения эксперимента заканчивали обучение в школе и поступали в высшие учебные заведения, перед ними стоял вопрос о выборе профессии, и возможная тревога родителей отразилась на заниженной оценке их ожиданий в отношении детей.

Мы проанализировали соотношение оценок по шкале негативного родительского ожидания в зависимости от пола сиблинов. Значимых различий в родительской оценке успешности в зависимости от пола не наблюдается. И отцы, и матери склонны в целом одинаково оценивать способности дочерей и сыновей.

Был проведен анализ взаимосвязей показателей когнитивной сферы сиблинов и показателей по шкале негативного родительского ожидания при помощи корреляционного анализа. Для интегрированных показателей (вербальный, невербальный и общий интеллект) значимые корреляции были получены только в группе младших сиблинов. Показатель неверbalного интеллекта значимо коррелирует с отцовским ожиданием, тогда как показатели вербального и общего интеллекта значимо коррелируют с материнской оценкой. Для старших сиблинов существенных взаимосвязей обнаружено не было. Следовательно, мы можем говорить о том, что показатель родительского ожидания имел прогностическую ценность только при оценке когнитивного развития младших сиблинов. Отсутствие корреляций в группе старших детей можно объяснить выдвинутым ранее предположением о повышенной тревожности родителей на момент тестирования в отношении старших сиблинов и снижения за счет этого оценки их успешности. Картина корреляций по каждому субтесту не противоречит результатам, полученным по интегрированным показателям.

Выводы

Большинство родителей, принявших участие в нашем исследовании, считает, что в будущем их дети добьются успеха в жизни, а также удовлетворены способностями детей. Однако была выявлена часть семей (приблизительно 1/5 выборки), в которых родители негативно оценива-

ют успешность обоих детей. Пол и порядок рождения сиблингов не оказывают существенного влияния на показатель родительского ожидания. Однако, в той части выборки, в которой родители имеют сравнительно высокие ожидания в отношении детей, оценка способностей младшего сиблинга была значима выше, чем соответствующая оценка в отношении старшего. Мы полагаем, что этот факт может быть объяснен средовыми влияниями. Большая часть старших детей на момент нашего исследования заканчивали обучение в школе и поступали в институт. Таким образом, снижение родительских ожиданий в отношении старших детей по сравнению с младшими может быть объяснено повышением родительской тревожности, и как следствие, снижением родительских оценок успешности ребенка.

Показатель родительского ожидания имел прогностическую ценность только при оценке когнитивного развития младших сиблингов. Более высокая родительская оценка по данному параметру значимо связана с объективными показателями когнитивного развития младшего ребенка, а именно, с интегральными показателями теста Вексслера. В группе старших детей данной тенденции выявлено не было.

Литература

1. *Марковская И.М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2006.
2. *Филимоненко Ю.И., Тимофеев В.И.* Тест Вексслера. Диагностика структуры интеллекта (детский вариант). Методическое руководство. СПб: ИМАТОН, 2001.
3. *Hallinger P., Murphy J.* The social context of effective schools // American Journal of Education. 1986. Vol. 5 (1). P. 328–355.
4. *Miller D.T., Turnbull W.* Expectancies and Interpersonal processes // Annual Review of Psychology / In: M.R. Rosenzweig, L.W. Porter (Eds.). Palo Alto, CA: Annual Reviews, 1986. P. 233–256.
5. *Teddlie C., Stringfield S.* Schools Make Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects. NY: Teachers College, 1993.
6. *Snyder M.* When Belief Creates Reality // Advances in Experimental Social Psychology / In: L. Berkovitz (Ed.). NY: Academic Press, 1984. P. 248–305.
7. *Wechsler D.* WAIS-III Administration and Scoring Manual. San Antonio, TX: Pearson, 1997.

Поведенческие проявления эмпатии у детей раннего возраста

Томчук М.А.

*магистр психологии, факультет консультативной и
клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, mtomchuk@wiseberry.ru*

Карягина Т.Д.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
индивидуальной и групповой психотерапии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

В настоящее время интерес к такому феномену как эмпатия продолжает увеличиваться и в отечественной, и в зарубежной психологии. Исследователей прежде всего интересует выявление факторов, определяющих онтогенез эмпатии, а также проявление данного феномена в детско-родительском взаимодействии. Текущая ситуация такова, что в отечественной психологии наблюдается недостаток исследований в области онтогенеза эмпатии, особенно у детей в раннем возрасте, а результаты зарубежных исследований достаточно противоречивы. Более того, отсутствие единой терминологии и модели эмпатии приводит к разрозненности информации и результатов проводимых исследований.

Целью проведенного нами исследования являлось описание поведенческих проявлений эмпатии у детей раннего возраста и выявление связей с уровнем эмпатии мамы и особенностями детско-родительских отношений. Дополнительной целью было апробирование процедуры моделирования дистресса взрослым, широко используемой за рубежом. В данной процедуре, которая проходит в два этапа, сначала с экспериментатором, затем с мамой, взрослый человек имитирует дистресс на незначительном уровне. Описание процедуры включает также и общие условия, такие как требования к месту проведения эксперимента, состоянию ребенка и т.д. [2]. В результате проведения процедуры моделирования дистресса взрослым нами было произведено 24 видеосъемки. Выборка состояла из 12 девочек в возрасте 19–32 месяцев, средний возраст составил 25 месяцев.

В целях обработки видеоматериала была адаптирована система кодирования посредством анализа шести зарубежных исследований в области изучения эмпатии детей раннего возраста. Адаптированная нами шкала кодирования включает в себя следующие четыре типа реакции ребенка: проверка гипотезы, просоциальное поведение, эмпатическая забота, эмпатический дистресс [2].

Проверка гипотезы – спонтанное поведение ребенка с целью исследовать и/или понять ситуацию дистресса с использованием вербальных или невербальных форм поведения.

Просоциальное поведение – спонтанное поведение ребенка с целью изменить ситуацию дистресса и/или снизить уровень дистресса человека. Конкретные формы поведения могут включать физический комфорт, вербальную поддержку, устный совет или помочь.

Эмпатическая забота – обеспокоенность, отражающая сочувственное отношение к другому человеку и проявляющаяся в изменении выражения лица, сочувствующие высказывания успокаивающим тоном или жесты.

Эмпатический дистресс – оценивает уровень дистресса ребенка, наблюдающего за взрослым, находящимся в ситуации дистресса и может выражаться в виде испуга, негативных вокализаций, сильном плаче или попытке спрятаться/убежать.

Были получены значения по 4-х балльной шкале по каждому типу реакции и суммарный бал эмпатии к маме и к незнакомому взрослому (экспериментатору). Анализ видеоматериала показал, что все дети поведенчески проявляли эмпатию, как к маме, так и к незнакомому человеку. В исследовании не было ни одного ребенка, который был бы полностью индифферентным к взрослому в ситуации дистресса (см. рисунок).

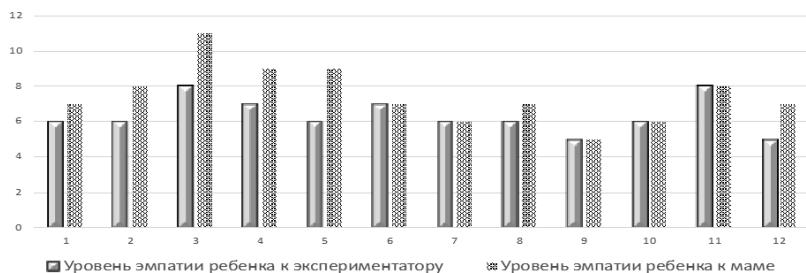


Рис. Уровень эмпатии ребенка к экспериментатору и к маме

Были обнаружены следующие закономерности проявления эмпатии:

1. Чем выше уровень эмпатии к маме, тем больше разница в проявлении эмпатии к маме и незнакомому человеку.
2. Наиболее распространенной формой эмпатического ответа маме являются проявления эмпатического дистресса, а наиболее редкой – просоциальное поведение.
3. Наиболее распространенной формой эмпатии к незнакомому человеку является проверка гипотезы, а наиболее редкой – просоциальное поведение.
4. Чем выше уровень дистресса ребенка, тем ниже тенденция проявлять другие формы эмпатии, особенно просоциальное поведение.
5. На данном возрастном этапе дети имитируют поведение человека, находящегося в ситуации дистресса (30 % детей в выборке проявили данный вид поведения, который наиболее распространен в возрастной группе 22–23 месяца) [3].

Обобщая вышесказанное, можно предположить, что наблюдаемые нами феномены характеризуют данный этап развития эмпатии как переход от непосредственных форм эмпатии (личный дистресс) к более сложным, частично опосредованным. Важными задачами развития на этом этапе являются дифференциация Я-Другой и умение трансформировать собственный дистресс.

Данное предположение поддерживается теорией М. Хоффмана, который в своей модели онтогенеза эмпатии выделяет этап развития эгоцентрической эмпатии в возрасте 12–24 месяца. По его мнению, ребенок реагирует на дистресс так, как будто он сам подвергается дистрессу и не отделяет свои переживания от чужих. На этапе эгоцентрической стадии, ребенок проявляет эмпатию поведенчески с целью снизить свой уровень дистресса, наблюдая за дистрессом другого. А к концу раннего детского возраста, по мере развития когнитивных способностей, проявления эмпатии, скорее, становятся ориентированными на другого и выражаются в просоциальном акте, направленном на человека, находящемся в ситуации дистресса [1].

С целью определения факторов онтогенеза эмпатии нами было проанализировано влияние 57 показателей из которых: 43 показателя, характеризующих особенности детско-родительских отношений и 14 показателей, характеризующих личностные особенности мамы.

Для определения данных показателей, нами был использован следующий методический комплекс: Опросник эмпатии М. Дэвиса (IRI); Опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (ОДРЭВ); Опросник Измерения родительских установок и реакций (PARI); Опросник Семейных эмоциональных коммуникаций (СЭК); Торонтская шкала алекситимии (TAS-20); Опросник Шкала психологической разумности (ШПР).

Качественный и количественный анализ показали, что из личностных черт мамы ключевую роль играет показатель *Психологическая разумность* (опросник ШПР), а из особенностей детско-родительских отношений – показатель Чувствительность мамы к ребенку (опросник ОДРЭВ). Так регрессионный анализ показал, что 42,9 % дисперсии зависимой переменной *Уровень эмпатии ребенка к маме*, объясняется выделенным предиктором *Открытость к новому опыту*, который является составляющим показателя *Психологическая разумность*. А в результате использования метода дерева классификаций (classification tree) был выделен предиктор искомой переменной (Уровень эмпатии ребенка к маме) – Понимание причин состояния ребенка, который является составляющим показателя Чувствительность мамы к ребенку (при показателях у мамы больше и равных 3.9 балла ребенок в 5 случаях из 6 был отнесен алгоритмом в группе проявляющих эмпатию).

Психологической разумностью называют характеристику личности, отражающую степень склонности человека к рефлексии мыслей и чувств, своих и других людей, их диспозиции в отношении субъективных пережи-

ваний – собственных, и других. Данная шкала (ШПР) оценивает следующие пять показателей: заинтересованность в сфере субъективных переживаний, субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа, признание пользы от обсуждения собственных переживаний с другими, желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими, открытость новому опыту. Под открытостью новому опыту понимается повышенная открытость изменениям, а также тенденции изменять старые привычки или пробовать новые способы выполнения действий, не взирая на предполагаемую неудачу и связанную с ней негативные эмоциональные переживания.

Таким образом, наше исследование продемонстрировало отсутствие прямой связи эмпатии ребенка в этом возрасте с уровнем эмпатии мамы как личностной черты. Большее значение имеет чувствительность мамы к ребенку и ее гибкость, открытость своим и чужим переживаниям. Важно учесть, что мы работали с труднодоступной выборкой и, как следствие, с небольшим количеством участников и полученные результаты можно рассматривать в качестве основы для выдвижения гипотез для будущих исследований.

Литература

1. Hoffman M. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press, 2001.
2. Zahn-Waxler C., Robinson J., Emde R. The development of empathy in twins // Developmental Psychology, 1992b. Vol. 28. No 6. P. 1038–1047.
3. Томчук М.А. Поведенческие проявления эмпатии у детей раннего возраста и уровень эмпатии их матерей: диссертация магистра психологии, Москва, 2019.

Трудности взаимодействия родителей с детьми в кризисе 3 лет: возрастно-половые и семейные факторы

Уланова Ю.Ю.

кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры коррекционной педагогики и коррекционной
психологии факультета дефектологии, ГАОУ ВО
«ЛГУ им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия,
yuliya_ulanova@list.ru

Василенко В.Е.

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии развития и
дифференциальной психологии, ФГБОУ ВО СПбГУ,
Санкт-Петербург, Россия, v.vasilenko@spbu.ru

Возрастной кризис у ребенка связан с напряжением в отношениях с родителями, это период «реактивного кризиса» родителей, когда им необ-

ходимо перестроиться, перейти от стадии «усиления прежних воспитательных воздействий» к стадии «поиска новых воспитательных стратегий» [3]. Кризис 3 лет относится к «большим кризисам», основной линией которых является эмансипация от взрослых [5]. Несмотря на теоретически заявленную [1] и эмпирически подтвержденную нормативность кризиса 3 лет [2,4], актуальным является изучение тех трудностей, с которыми сталкиваются современные родители на этом этапе развития ребенка.

Представленные ниже эмпирические данные были собраны в процессе изучения кризиса 3 лет и проанализированы в рамках исследовательского проекта, посвященного родительскому стрессу. Цель исследования – выявление возрастно-половых и семейных факторов трудностей взаимодействия матерей с детьми в период кризиса 3 лет. Гипотеза исследования: основные трудности взаимодействия матерей с детьми в период кризиса 3 лет связаны с незрелостью стилевых характеристик воспитания и поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия, а также со сниженными показателями эмоционального принятия детей у матерей.

Исследование проводилось на базе МОУ «ЦППМ и СП» и дошкольных образовательных учреждений Всеволожского района Ленинградской области. В нем приняли участие 117 диад мать-ребенок, 65 мальчиков и 52 девочки, возраст детей от 2 лет 1 мес. до 3 лет 11 мес., средний возраст детей – 3 года. Изучались 3 микровозрастные группы: 1) от 2 лет 1 мес. до 2 лет 9 мес. (45 детей), 2) от 2 лет 10 мес. до 3 лет 6 мес. (44 ребенка), 3) от 3 лет 7 мес. до 3 лет 11 месяцев (28 детей). По структуре семьи 85 % семей полные, 57 % детей имеют сиблиングов.

Для изучения проявлений кризиса 3 лет и трудностей взаимодействия использовалась анкета Т.В. Гуськовой в модификации В.Е. Василенко. Для исследования особенностей семейного взаимодействия применялись опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (ACB) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса для родителей детей в возрасте 3–10 лет, опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой, а также карты наблюдений стилевых характеристик воспитания и эмоционального взаимодействия «Родитель-ребенок» Ю.Ю. Улановой, В.Е. Василенко. Методы обработки с помощью программы IBM SPSS Statistics 21: описательная статистика; дисперсионный анализ по фактограммам возраст, пол, наличие сиблиングов, в том числе метод множественных сравнений Шеффе для выявления различий между тремя микровозрастными группами; корреляционный анализ по Спирмену.

Анализ кризисных проявлений по анкете (по каждому параметру $max=3$) показал преобладание конструктивных проявлений – стремление к самостоятельности ($M=2,6$), появление в речи новых слов и фраз: «Я», «хочу/не хочу», «буду/не буду» ($M=2,5$), фантазирование и новые роли ($M=2,0$). При этом матери отмечают трудности во взаимодействии с ребенком ($M=1,7$), неспособность контролировать его поведение

($M=1,6$). Следует отметить средние показатели широты и частоты проявлений новых форм поведения ($M=2,1$ и $M=2,0$), интенсивность эмоциональных реакций невысокая ($M=1,6$).

Контент-анализ трудностей взаимодействия по анкете выявил следующие основные категории трудностей: 1. сложности мотивировать ребенка что-то сделать (у 41 % матерей), 2. истерики как способ добиться своего (26 %), 3. непослушание, непонимание запретов (12 %), 4. агрессивные реакции и чрезмерная активность ребенка (12 %), 5. негативные эмоции ребенка в ситуациях, когда у него не получается что-то сделать самостоятельно (8 %). На вопрос, как матери пытаются преодолевать эти трудности, они отмечают, что идут на компромисс (32 %), пытаются убедить ребенка, обсуждают с ним ситуацию (26 %), проявляют строгость, наказания (18 %), сохраняют спокойствие и игнорируют поведение ребенка (14 %), переключают и успокаивают его (13 %), расстраивают и идут на уступку (8 %). Только 4 % матерей отметили, что анализируют ситуацию и ищут выход в плане поиска новых стратегий воспитания.

Наибольшие сложности испытывают родители детей третьей возрастной группы. По сравнению с первой группой они отмечают больше проблем с возможностью контролировать поведение детей ($p<0,01$), трудностей во взаимодействии и негативистских проявлений у детей ($p<0,05$). Что касается пола ребенка, то матери отмечают большую выраженность кризиса у девочек ($p<0,05$), но в основном за счет его конструктивных проявлений ($p<0,01$). Также следует отметить влияние структурных характеристик семьи на трудности взаимодействия матерей с детьми. В неполных семьях матери имеют больше проблем с контролем поведения детей ($p<0,05$), при наличии сиблингов в семье матери отмечают больше трудностей при взаимодействии ($p<0,1$).

Анализ стилевых характеристик воспитания по опроснику обнаружил, что основные проблемные зоны связаны с недостаточностью санкций (у 41 % матерей) и запретов (у 32 %), с высокой гиперпротекцией (у 29 %). Наблюдение за реальным взаимодействием матерей с детьми (по каждому параметру $max=5$) подтверждает склонность матерей к гиперпротекции ($M=3,5$) и потворствованию ($M=3,4$).

Анализ эмоционального взаимодействия матерей с детьми по опроснику выявил сниженные показатели умения воздействовать на состояние ребенка (у 23 % матерей), понимания причин его состояния (у 21 %) и эмпатии (у 16 % матерей) способности воспринимать состояние ребенка (12 %). Наблюдение за реальным взаимодействием показало, что наибольшие проблемы отмечаются по параметрам: ориентация на состояние ребенка (у 41 %), умение воздействовать на его состояние (22 %), стремление к телесному контакту (20 %).

Корреляционный анализ выявил ряд взаимосвязей показателей трудностей во взаимодействии матерей с детьми и их неспособности

контролировать поведение ребенка в период кризиса с показателями стилевых характеристик воспитания и эмоциональной стороны взаимодействия по опросникам. Так, трудности во взаимодействии с детьми отрицательно коррелируют с гипопротекцией и положительно – с недостаточностью требований-обязанностей, воспитательной неуверенностью ($p<0,01$), проекцией своих нежелательных качеств на ребенка ($p<0,05$). Матери отмечают больше трудностей во взаимодействии при сниженных показателях блока принятия ребенка ($p<0,01$) и блока поведенческих проявлений взаимодействия ($p<0,05$), в том числе по шкалам «позитивные чувства при взаимодействии», «принятие родительской роли», «позитивный эмоциональный фон взаимодействия» и «умение воздействовать на состояние ребенка» ($p<0,01$). Неспособность контролировать поведение ребенка положительно коррелирует с воспитательной неуверенностью, проекцией своих нежелательных качеств на ребенка ($p<0,01$), недостаточностью требований-обязанностей и неустойчивостью стиля воспитания ($p<0,05$). В то же время она выше при сниженных показателях блока принятия ребенка ($p<0,01$) и блока поведенческих проявлений взаимодействия ($p<0,05$), в том числе по шкалам «позитивные чувства при взаимодействии», «принятие родительской роли», «позитивный эмоциональный фон взаимодействия», «оказание эмоциональной поддержки», «умение воздействовать на состояние ребенка» ($p<0,01$) и «безусловное принятие» ($p<0,05$). Наблюдение подтвердило эти данные. Матери, отмечающие более высокую неспособность контролировать поведение ребенка, и в реальном взаимодействии демонстрируют неустойчивость стиля воспитания ($p<0,01$), сниженные показатели по блоку принятия и шкалам «позитивные чувства при взаимодействии с ребенком», «принятие родительской роли» и «оказание эмоциональной поддержки» ($p<0,05$).

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: трудности взаимодействия матерей с детьми в период кризиса 3 лет связаны, прежде всего, с незрелостью стилевых характеристик воспитания (воспитательная неуверенность, неустойчивость стиля воспитания, недостаточность требований-обязанностей) и поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия (неумение воздействовать на состояние ребенка, оказать ему эмоциональную поддержку), также значимы проблемы с эмоциональным принятием ребенка. Следует отметить, что наибольший родительский стресс отмечается у матерей детей старшей возрастной группы (от 3 лет 7 мес. до 3 лет 11 месяцев) при затягивании кризиса, в неполных семьях и при наличии у ребенка кризисного возраста сиблинга.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19–013–00594.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984.
2. Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии, 1987. № 5. С. 78–86.
3. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000.
4. Уланова Ю.Ю. Возрастно-половые и семейные факторы проявлений кризиса трех лет у детей: дис....канд. психол. наук. СПб., 2017. 255 с.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

**Реалистичность образа приемного
ребенка у замещающих родителей
как фактор успешного усыновления**

Хегай А.В.

магистрант, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, anna.hegai@mail.ru

Кузнецова О.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры
воздрастной психологии имени профессора
Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, kuznecovaov@mgppu.ru

Семейное устройство единодушно признано специалистами как единственное правильная и обеспечивающая хороший результат форма воспитания детей, оставшихся без попечения родителей. В трудах исследователей, занимавшихся проблемой лишения ребенка раннего возраста материнской заботы, мы находим неоспоримые доказательства негативного влияния депривации на формирование привязанности и на дальнейшее психическое развитие ребенка. «Уже давно утвердилось мнение о том, что разлука с близкими в ранний период жизни фатальным образом предопределяет дальнейшую судьбу ребенка»—этим утверждением начинается работа М.И. Лисиной о влиянии отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста.

Поиск подходящей семьи для ребенка, попавшего в интернатное учреждение, является ключевой задачей специалистов по семейному устройству. С этой целью по всей стране открыты бесплатные школы приемных родителей, где каждый желающий может пройти курс подготовки и претендовать на получение заключения о возможности быть приемным родителем. Однако опыт возвратов принятых в семью детей обязывает специалистов разрабатывать более эффективные способы оценки кандидатов. По нашим данным, уже ведется работа по соз-

данию системы, позволяющей выявить у потенциального кандидата наличие неблаговидных мотивов или мотивов, не лежащих в плоскости интересов ребенка; не менее важно выявление психологических проблем кандидата, которые могут негативно повлиять на отношение будущего родителя к ребенку. В связи с необходимостью выявления таких мотивов нас интересует личность самого усыновителя – его биография, культурный и интеллектуальный уровень, жизненные ценности, образ и условия жизни, а также качество его представлений о ребенке и особенностях его развития.

Возврат ребенка в «систему» чаще всего происходит по двум причинам – по причине ненадлежащего исполнения замещающим родителем своих обязанностей и по причине добровольного признания родителями своей несостоятельности и неготовности продолжать воспитывать ребенка в своей семье. Обе эти причины во многом проистекают из ошибочных представлений будущего приемного родителя о ребенке-сироте. Недостаток знаний в области психологических особенностей приемных детей оборачивается непринятием ребенка, а иногда, и удалением ребенка из семьи.

Представления приемных родителей о ребенке-сироте сформулированы на основе анализа научной литературы по тематике исследования, тематических публикаций, находящихся в открытом доступе в сети Интернет, а также опроса приемных родителей с помощью электронного анонимного анкетирования. Представления о ребенке-сироте, в первую очередь, связаны с обычательскими представлениями кандидатов – образ ребенка для них складывается из таких определений как: «маленький и нуждающийся в любви», «брошенный», «запущенный», «ненужный», «нелюбимый», «испуганный».

Будущие приемные родители, не имеющие опыта воспитания ребенка из интернатного учреждения, считают, что для нормального развития таких детей достаточно любви и заботы. Однако в первые же месяцы своего родительства они сталкиваются со сложностями, к которым не были готовы: у ребенка, пережившего опыт лишения, наблюдаются такие поведенческие отклонения, как агрессия (в том числе по отношению к самому себе), истеричность, прилипчивость, нарушение пищевого поведения, отставание в развитии и другие проблемы, связанные с реактивным расстройством привязанности и последствиями психологических травм. Особенно сложной представляется ситуация наличия у ребенка серьезного заболевания или инвалидности. С такими сложностями может справиться только очень осознанный и подготовленный родитель. В противном случае ребенок вторично попадает в детский дом.

Важность наличия реалистичного образа приемного ребенка у приемного родителя является той задачей, которую нужно решить специалистам, занимающимся отбором и подготовкой кандидатов в заме-

щающие родители. С этой задачей могут успешно справляться школы приемных родителей, расширив курс подготовки такими элементами, как ролевые игры, целью которых будет моделирование ситуации вхождения ребенка в семью и определения того места в семье, которое займет приемный ребенок; написание сочинения о приемном ребенке, его характере, поведении. Эти представления помогут выявить образы приемного ребенка, содержащиеся в сознании кандидатов.

Из анализа общения приемных родителей в тематических сообществах в сети Интернет были взяты психологические случаи, интересные по своему содержанию. Эти случаи отражают проблематику детей, принятых в семью из интернатных учреждений, которую мы описали выше. Не смотря на описание сложных случаев, мы наблюдаем за высокой степенью вовлеченности родителей в процесс реабилитации своих приемных детей. Наблюдается высокий уровень овладения психологическими знаниями и, как следствие, следующее за этим знанием расширение представлений, дополняющих образ приемного ребенка.

Большим ресурсов для поддержки приемных родителей обладают группы, взятые нами в качестве баз исследования.

Благотворительный фонд «Арифметика добра» организовал клуб «Азбука приемной семьи» с целью формирования сообщества замещающих семей, обмена опытом между потенциальными родителями и теми, кто уже взял ребенка в семью. Участники клуба могут получить поддержку по большому кругу вопросов. Встречи клуба – очные встречи, тренинги, семинары, онлайн-трансляции для удаленных участников проходят регулярно, и каждый раз на них обсуждается какая-либо проблема с привлечением тематических психологов. Сообщество клуба размещено в социальной сети Facebook и открыто для широкого круга участников.

Благотворительный Фонд «Измени одну жизнь» оказывает бесплатную поддержку по следующим направлениям: 1) консультация психологов по скайпу и другим мессенджерам для действующих и потенциальных приемных родителей; 2) информационный центр «Дети в семье» – любые вопросы, касающиеся семейного устройства, можно задать по телефону; 3) онлайн-занятия по школьной программе для приемных детей; проект «Передышка»: опекуны и усыновители могут бесплатно воспользоваться помощью няни или бебиситтера; 4) очные консультации психолога, юриста, дефектолога; 5) обучающие онлайн курсы для приемных родителей.

Результаты нашего исследования выявили высокую степень удовлетворенности процессом взаимодействия приемных родителей со своими приемными детьми. Это подтверждает наше предположение о росте компетенции приемных родителей с опорой на информационные ресурсы, включая тематические сообщества в сети Интернет.

Литература

1. Асмолов А.Г., Кудрявцев В.Т. Культурно-историческая психология – «наука о свободе» [Электронный ресурс] // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»: электронный научный журнал – 2017. – № 1 (7) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturo-istoricheskaya-psihologiya-nauka-o-svobode> (дата обращения: 30.03.2019).
2. Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста // Вопросы психологии. 1961. № 3. С. 117–124. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=24846> (дата обращения: 17.05.2019).
3. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.

Привязанность к родителям и партнеру женщин в межэтнических и моноэтнических браках

Чеботарева Е.Ю.

кандидат психологических наук, доцент,
доцент факультета консультативной и
клинической психологии, доцент департамента
психологии, МГППУ, НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
chebotarevy@yandex.ru

Конина М.А.

руководитель проекта www.psypublic.com,
Москва, Россия, mirakonina@gmail.com

Руденко А.С.

магистрант департамента психологии,
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
allarud1009@gmail.com.

Взаимоотношения ребенка с родителями – важнейший фактор формирования личности ребенка и стиля его межличностных отношений, влияние которого распространяется далеко за пределы детского возраста. Однако, остаются слабо изученными как детско-родительские отношения взрослого ребенка, так и их влияние на его другие близкие отношения.

В контексте вызовов современного мира, связанных с развитием цифровых технологий, заслуживает особого внимания расширение возможностей поддержания отношений на расстоянии. С одной стороны, родители имеют возможность быть постоянно в курсе дел своего взрослого ребенка, и также чаще вовлекать его в события своей жизни. Такие тесные отношения взрослого со взрослым ребенком далеко не всегда позитивно сказываются на благополучии ребенка [2]. С другой стороны, у взрослых молодых людей расширяются возможности для знакомства с разными моделями поведения и построения межличностных отноше-

ний, выбора тех, которые кажутся им более оптимальными [например, 4], завязывания романтических отношений за пределами круга общения родителей, для изменения усвоенных в родительской семье моделей взаимоотношений через создание семьи с представителем другой культуры. С этой точки зрения межкультурный брак можно рассматривать как сепарационный т.е. тесно связанный со взаимоотношениями с родителями и ходом психологической сепарации от них, способствующий как очевидному и радикальному физическому (переезд в другую страну), так и психологическому (создание семьи с представителем и в окружении другой культуры) отделению.

Таким образом, нам представляется важным рассмотрение взаимосвязи двух типов отношений привязанности: детско-родительских и супружеских именно в межкультурных семьях, где переход из родительской семьи в супружескую более резкий, часто сопровождающийся перестройкой идентичности и системы ценностей [3].

Предполагается, что способность создавать надежные отношения с представителем другой культуры требует высокого уровня личностной автономии [1, 5], достижение которой, в свою очередь, невозможно без гармоничной сепарации от родителей [3]. Вместе с тем, известно, что в межкультурных семьях часто актуализируются установки родной культуры, усвоенные в родительской семье [2, 4]. Соответственно, можно предположить, что то, как происходит построение отношений в межкультурном браке, во многом связано с тем, как проходит сепарация от родительской семьи.

Для исследования взаимосвязей показателей сепарации от родителей и параметров привязанности к партнеру нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 198 женщин в возрасте от 21 до 55 лет, в том числе: 84 российские женщины, состоящих в браке с представителем своей культуры и проживающие в России, и 114 российских женщин, состоящих в браке с представителем титульной национальности одной из 6 европейских стран: Германия, Голландия, Испания, Италия, Португалия, Франция и проживающие в стране мужа.

Применялись следующие методики: Мульти-опросник измерения романтической привязанности у взрослых – MIMARA (в адаптации Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик), «Опыт близких отношений» К. Бреннан и Р.К. Фрейли (в адаптации Н.В. Сабельниковой, Д.В. Каширского), «Опросник психологической сепарации» (PSI) Дж. Хоффмана в адаптации В.П. Дзукаевой и Т.Ю. Садовниковой.

Сравнительный анализ общей привязанности показал, что у женщин, состоящих в межэтнических браках, значительно менее выражены как склонность к избеганию близости в отношениях ($p = 0,000000^*$), так и беспокойство за отношения ($p=0,000000^*$). Воз-

можно, именно наличие надежного стиля привязанности позволяет этим женщинам создавать отношения с представителем другой культуры и переезжать в чужую страну. Также были выявлены статистически значимые различия по всем показателям привязанности, измеряемым MIMARA (см. табл. 1), кроме доверия. Доверие в обеих группах на примерно одинаковом среднем уровне.

Таблица 1
Различия в показателях романтической
привязанности женщин, состоящих
в моноэтнических и межэтнических браках

Показатели привязанности	Суммы рангов		U	Z	p
	Моноэтн. браки (n=84)	Межэтн. браки (n=114)			
Фрустрация	12584,50	7116,50	561,50	10,61	0,000000
Стремл. к сближ.	3731,50	15969,50	161,50	-11,61	0,000000
Самоподд. (дистанц.)	9600,00	10101,00	3546,00	3,12	0,001837
Амбивалентность	12415,00	7286,00	731,00	10,18	0,000000
Доверие	8708,50	10992,50	4437,00	0,88	0,379785
Ревность (страх отв.)	9781,50	9919,50	3364,00	3,57	0,000356
Срастание границ	11904,00	7797,00	1242,00	8,90	0,000000

Все показатели сепарации у женщин из межэтнических пар также существенно превосходят показатели женщин из моноэтнических пар (Таблица 2). У них отмечается гораздо более гармоничный стиль сепарации от обоих родителей, они в меньшей степени зависят от эмоциональной поддержки родителей, их признания, одобрения.

Корреляционный анализ показал, что в общем показатели привязанности к партнеру в большей степени связаны с сепарацией от родительской семьи у женщин, состоящих в моноэтнических браках. Однако, выявлен ряд статистически значимых корреляций ($p \leq 0,05$) и в группе женщин из межэтнических пар. В обеих группах высокий уровень беспокойства по поводу супружеских отношений связан с негармоничным общим стилем сепарации от обоих родителей. Степень избегания близости в отношениях у женщин из межэтнических пар прямо связана с независимостью от мнения отца. В обеих группах гармоничность стиля

сепарации от обоих родителей прямо связана с доверием к партнеру и обратно – с наличием амбивалентных чувств по поводу своих супружеских взаимоотношений и ревности к партнеру. У женщин из межэтнических пар сепарация от родителей в большей степени связана посредством эмоционального и поведенческого аспекта сепарации от матери: прямо с доверием к партнеру, и обратно – с ревностью и стремлением к размыванию межличностных границ в паре.

Таблица 2
Различия в показателях сепарации
от родительской семьи женщин, состоящих
вmonoэтнических и межэтнических браках

Показатели сепарации от родительской семьи		Суммы рангов		U	Z	p
		Моноэтнич. брак (n=84)	Межэтнич. брак (n=114)			
Стиль сепарации	от матери	4822,00	14681,00	1252,00	-8,823	0,000000
	от отца	4375,00	15128,00	805,00	-9,96	0,000000
Аффективная независимость	от матери	6251,00	13252,00	2681,00	-5,22	0,000000
	от отца	5253,50	14249,50	1683,50	-7,74	0,000000
Когнитивная независимость	от матери	7102,00	12401,00	3532,00	-3,07	0,002167
	от отца	6468,00	13035,00	2898,00	-4,67	0,000003
Поведенческая независимость	от матери	4076,00	15427,00	506,00	-10,72	0,000000
	от отца	3957,50	15545,50	387,50	-11,01	0,000000

В целом, результаты исследования показали, что у женщин в межэтнических браках, живущих в инокультурном окружении, отношения привязанности, как с родителями, так и с супругом, более надежны и позитивны. Возможно, эти результаты можно рассматривать как подтверждение идеи о сепарационной роли таких браков. Тем не менее, отношения женщины с родителями остаются важным фактором привязанности в межэтнической паре. Гармоничная сепарация от матери, эмоциональная и поведенческая независимость от нее сопровождается доверием к партнеру, уважением его личных границ, низким уровнем ревности. Стремление женщин этой группы к избеганию близости и

ощущение фruстрации в своих супружеских отношениях связано с независимостью женщин в своих суждениях от отца.

Литература

1. Чеботарева Е.Ю., Варга А.Я., Чекалина Е.Ю. Связь уровня дифференциации «я» и стиля привязанности // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы XI Международной научно-практической конференции. -М: РУДН, 2018. С. 257–262.
2. Чеботарева Е.Ю., Королева Е.В. Психологическое благополучие женщин среднего возраста с разным брачным статусом. Роль сепарации от родительской семьи Психология и психотерапия семьи. 2019. № 3. С. 19–44.
3. Chebotareva E.Y., Jaber H.M.A. Life Values of Persons in Cross-Cultural (Arab-Russian) and Monocultural Marriages and Their Representation in Family Sphere. RUDN Journal of Psychology and Pedagogics, 14 (3), 2017. P. 311–325. DOI 10.22363/2313–1683–2017–14–3-311–325
4. Chebotareva E. Cultural Specifics of Life Values and Subjective Well – Being New Perspectives on Contemporary Social Studies. Ed. Catalin Zamfir. – Rome (Italy): EUSER-European Center for Science Education and Research, 2015. P. 173–181
5. Killian K. Dominant and marginalized discourses in inter-racial couples' narratives: Implications for family therapists. Family Process, 41, 2002. 603–618.

**Родительский клуб
как форма работы с семьей**

Чемрова Е.Э.
педагог-психолог,
ГБОУ Школа № 152,
Elizaveta.92@mail.ru

В настоящее время для признания приоритета семейного воспитания призваны новые отношения между семьей и образовательной организацией, которые определяются понятиями взаимодействия и сотрудничества. В контексте Федерального государственного образовательного стандарта социальное партнерство в системе образования представляет собой систему институтов и механизмов такого согласования интересов всех участников психолого-педагогического процесса, основанное на равноправном сотрудничестве родителей, педагогов, и детей.

В современном обществе отчетливо видна родительская неосведомленность. Беря во внимание культурно-историческую цепочку родительства и то, какие изменения в нем произошли, можно сделать лишь один вывод – современные родители продукт постсоветского воспитания со всеми вытекающими отсюда последствиями: запретом на родительскую любовь, тревожностью, родительским стыдом и незнанием, как от всего этого избавиться и начать жизнь полной жизнью.

В одной из московских школ ГБОУ Школа № 152 разработан и внедрен в работу проект под названием «Родительский клуб», который стал надежным помощником для взрослых в вопросах воспитания, а главное, понимания детей и что из чего следует, отчего получилось именно так. Информация о том, что ребенок – это зеркало семьи известна всем, но не всем понятна. Идея родительского клуба стала продуктом потребностей родителей задавать вопросы. Вторым фактором и рычагом к созданию проекта стал собственный опыт работы в школе. Чем дольше мы работаем в школе и занимаемся психологическим сопровождением детей, тем больше понимания, что в деятельности всех, кто имеет отношение к современной школе, упущен один очень важный элемент – семья.

Мы не можем рассматривать ученика только с ученической позиции, так как он пришел к нам из системы семьи и в нее возвращается после уроков.

В научной и публицистической литературе существует огромное множество книг-инструкций по воспитанию детей. Современный родитель не против изучения этих «наставлений», но не способен к применению всего, что в них описывается. Именно поэтому на деле получается так: «Давай скорее делай это, потому что так написано в книге у именитого психолога!»

Информации много, сбалансированной и не очень, доступной и той, что словно на языке инопланетян. Чтобы эту информацию простым житейским языком донести до родителей, мы создали на базе нашей Школы Родительский клуб.

Родитель – это, зачастую, такой же ребенок, только травмированный своим собственным опытом: и детством, и взрослостью. У каждого за спиной огромный сундук собственных переживаний, как переработанных, так и не пережитых, а значит, трансформируемого в тревоги, небреззы, страхи и прочие увлекательнейшие вещи. В связи с этим, верно заметить, что именно взрослому нужна помощь и поддержка.

Рассмотрим и проанализируем ситуацию из жизни. Семья, жена (ж), муж (м), ребенок школьник. Ж обижается на М, они поругались и перестали разговаривать. М поздно приходит домой, вечера Ж проводит одна, делая домашние дела и помогая с уроками ребенку. Когда М приходит домой, Ж встречает его репликами о том, что он снова поздно пришел и ему наплевать на свою семью, что все держится на ней. Обычная бытовая ссора, которая повторяется изо дня в день на протяжении долгого времени. Иными словами, М начинает «изменять» своей семье с работой, а заправляет все это соусом «Я ведь для вас стараюсь». И свидетелем всего этого триллера становится ребенок, который опираясь исключительно на свои ощущения от происходящего, начинает «ломаться».

Взрослыми не принято посвящать ребенка в свои проблемы и изменения. Ребенок при этом чувствует все происходящее и интерпретирует по-своему, по-детски, как может.

Это немедленно сказывается на его успеваемости, на том, что он начинает грубить учителям, драться со сверстниками, иными словами вовлекать родителей во взаимодействие с ним и за то, чтобы на него обратили внимание. Может быть М и Ж даже снова поругаются и скажут, что виноват во всем ребенок. Он станет «назначенным» на эту роль, ведь по-настоящему вина лежит на плечах родителей, и проблема заключена в их взаимодействии.

Конечно, так происходит не у всех.

Для того, чтобы это становилось прозрачнее и нагляднее для родителей, мы приглашаем всех желающих в наш Родительский клуб. На этих встречах мы не читаем лекции о воспитании детей, мы не даем алгоритмов по взаимодействию и «ремонту» школьника.

Ребенок совершенно перестал учиться? Ищите ответ в семье. Хочет больше гулять и меньше быть дома? Ищите ответ дома. Стал грубить всем подряд и агрессивно настроен? Ищите ответ в себе и своих отношениях с мужем! Ничего не хочет делать? Опять же присмотритесь к себе, что сейчас происходит с вами! Обращайтесь за помощью к психологам, если ответ не очевиден. А еще есть потрясающий метод! Можно поговорить со своим ребенком. Просто. По душам. За чашкой чая. Обнимите его и поделитесь своими переживаниями в формате «Меня беспокоит, я волнуюсь о...», а не «Ты станешь дворником, если продолжишь так учиться».

Родительский клуб в первую очередь создан для поддержки и помощи родителям, зачастую нуждающимся в «своем взрослом», с этого начинается наша работа. На первый план выходит работа над собой, становится возможным разобраться с самим собой и своими чувствами. Вторым и сопроводительным – разобраться в отношениях с детьми.

Часто семья не готова к терапии и поэтому групповой формат клуба может стать спасательным кругом. Во-первых, группа показывает, что ты не один в своей проблеме. Во-вторых, группа при поддержке психолога является экологичной, что говорит о заботе внутреннего мира каждого участника.

Такой формат взаимодействия скорее призывает к «подумать», взглянуть на ситуацию под другим углом и сделать так, как подсказывает тебе сердце.

Для ведущих этого клуба, данный формат есть новый способ взаимодействия с семьями наших учеников.

Таким образом, у нас, у взрослых, есть уникальная возможность помочь нашим детям исключить некоторые травмы и «шишки». Безусловно «сбитые коленки» тоже опыт, опыт ребенка, который в некотором роде необходим.

Литература

1. Скиннер Р., Клиз Д., Семья и как в ней уцелеть. М.: Класс, 2016.
2. Младик И.Ю. Книга для неидеальных родителей. М.: Генезис, 2017.
3. Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили. М.: Эксмо, 2018.

КРУГЛЫЙ СТОЛ «ПОДРОСТКОВЫЕ РИСКИ И ИНТЕРНЕТ»

Проблемное использование интернета у девушек подросткового и юношеского возраста

Герасимова А.А.

*студент факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
anna.al.gerasimova@gmail.com*

Научный руководитель – Холмогорова А.Б.

*доктор психологических наук,
профессор, декан факультета консультативной и
клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, kholmogorova@yandex.ru*

Согласно трехлетнему лонгитюдному исследованию 80 % российских детей уже в возрасте от 4–6 лет активно используют интернет, хотя и достаточно хаотично [1]. В связи с непрерывной интеграцией информационных практик в пространство повседневной деятельности и скорости динамики их обновления представляется актуальным исследование психологических факторов риска проблемного использования интернета и его взаимосвязи с различными аспектами психологического благополучия и психического здоровья у современной молодежи.

Теоретико-методической основой работы служили когнитивно-бихевиоральная модель Р. Дэвиса, в которой автор разделяет специфическое патологическое использование интернета (specific PIU) и общее патологическое использование интернета (generalized PIU) [3], а также многофакторная модель расстройств аффективного спектра А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гаранян, включающая макросоциальные, семейные, личностные и интерперсональные факторы, которая была использована для изучения факторов риска проблемного использования интернета [2].

Гипотезы исследования

- 1) Дезадаптивные личностные черты (гиперсензитивный нарциссизм, перфекционизм) положительно связаны с проблемным использованием интернета.
- 2) Проблемное использование интернета отрицательно связано с различными аспектами психологического благополучия и психическим здоровьем.

Методики

Для оценки проблемного использования интернета:

Общая шкала проблемного использования интернета, 3 версия (GPIUS2, разработана Caplan, модификация и апробация Холмогоровой А.Б., Герасимовой А.А.)

Для оценки личностных и поведенческих факторов:

Краткий опросник Большой пятерки (TIPI, разработан Gosling с соавт.; апробация Корниловой Т.В., Чумаковой М.А.)

Опросник перфекционизма (разработан Гаранян Н.Г., Холмогоровой А.Б., Юдеевой Т.Ю.)

Шкала гиперсензитивного нарциссизма (HSNS, разработана Hendin H.M., Cheek J.M., в процессе адаптации в русскоязычной популяции)

Для оценки психологического благополучия и психического здоровья:

Опросник выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R, разработан Derogatis, Rickels, Rock; адаптация Тарабриной Н.В.)

Шкала удовлетворенности жизнью (SWLS, разработана Diener с соавт.; адаптация Ледовой Я.А, Боголюбовой О.Н., Тихонова Р.В.)

Индекс общего хорошего самочувствия ВОЗ-5 (WHO-5, разработан Bech; русская версия разработана ВОЗ)

Выборка

Исследование проводилось онлайн среди пользователей Android OS. Факторная структура опросника проблемного использования интернета проверялась на выборке из 204 человек (102 юноши и 102 девушки) от 14 до 21 года (Мвозр.=17,34; SD=2).

В исследовании взаимосвязь проблемного использования интернета с психологическим благополучием, психопатологической симптоматикой и личностными чертами приняли участие 432 девушки в возрасте от 14 до 23 лет (Мвозр.=17,2; SDвозр.=2).

Результаты

1. Результатом работы стало подтверждение конвергентной и интеркорреляционной валидности опросника проблемного использования интернета (GPIUS3), а также его факторной структуры и теоретической модели.

Среди юношей и девушек были обнаружены значимые различия для субшкал «предпочтение онлайн-общения», «когнитивная поглощенность» и «компульсивное использование». Девушки имели более высокий средний ранг по данным субшкалам по сравнению с юношами (табл. 1).

Таблица 1
Различия между юношами и девушками

Шкалы	Средний ранг в группе девушек	Средний ранг в группе юношей	U Манна-Уитни	p
Предпочтение online общения	115,08	89,92	6485,5	0,002
Регуляция настроения	108,86	96,14	5851,0	0,12

Шкалы	Средний ранг в группе девушек	Средний ранг в группе юношей	U Манна-Уитни	p
Компульсивное использование	116,55	88,45	6635,5	0,001
Когнитивная поглощенность	112,11	92,89	6182,5	0,02
Негативные последствия	108,22	96,78	5785,0	0,16

2. Были получены умеренной и слабой силы значимые взаимосвязи показателей проблемного использования интернета с психопатологической симптоматикой и психологическим благополучием. Показатели психопатологической симптоматики – обсессивно-компульсивное расстройство, интерперсональная чувствительность и депрессия – обнаруживают наибольшей силы взаимосвязи с суммарным баллом проблемного использования интернета (табл. 2).

Таблица 2
Корреляционные связи показателей проблемного использования интернета, психологического благополучия и психопатологической симптоматики по критерию Спирмена

	Субшкалы GPIUS3					
	Предпочитение online общения	Регуляция настроения	Когнитивная поглощенность	Компульсивное использование	Негативные последствия	Суммарный балл
Эмоционально-физическое благополучие (WHO5)						
Сумм. балл	-0,362**	-0,187**	-0,229**	-0,130**	-0,169**	-0,339**
Социально-психологическое благополучие (SWLS)						
Сумм. балл	-0,320**	-0,169**	-0,195**	-0,133**	-0,256**	-0,306**
Психопатологическая симптоматика (SCL-90R)						
Соматизация	0,106*	0,034	0,054	0,047	0,087	0,095*
Обсессивно-компульсивные расстройства	0,185**	0,138**	0,206**	0,211**	0,286**	0,302**
Интерперсональная чувствительность	0,229**	0,180**	0,177**	0,183**	0,220**	0,304**
Депрессия	0,210**	0,220**	0,167**	0,188**	0,187**	0,297**
Тревожность	0,145**	0,116*	0,122*	0,120*	0,105*	0,190**
Враждебность	0,114*	0,088	0,181**	0,195**	0,133**	0,214**
Фобическая тревожность	0,253**	0,167**	0,147**	0,111*	0,181**	0,264**

	Субшкалы GPIUS3					
	Предпочтение online общения	Регуляция настроения	Когнитивная поглощенность	Компульсивное использование	Негативные последствия	Суммарный балл
Паранойальные симптомы	0,110*	0,068	0,157**	0,135**	0,180**	0,188**
Психотизм	0,157**	0,080	0,147**	0,124**	0,159**	0,195**
Общий индекс тяжести	0,212**	0,163**	0,183**	0,169**	0,190**	0,278**
Общее число утвердительных ответов	0,176**	0,099*	0,116*	0,101*	0,171**	0,191**
Наличие симптоматического дистресса	0,194**	0,170**	0,192**	0,195**	0,163**	0,285**

Примечание: * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$, ** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$

3. Были получены слабые и умеренной силы значимые взаимосвязи показателей проблемного использования интернета и дезадаптивных личностных черт. Адаптивная личностная черта «добропровестность» обнаружила отрицательную взаимосвязь с показателями проблемного использования интернета (табл. 3).

Таблица 3
Корреляционные связи показателей проблемного использования интернета и личностных черт по критерию Спирмена

	Субшкалы GPIUS3					
	Предпочет- ние online общения	Регуляция настроения	Когнитивная поглощен- ность	Компульсив- ное исполь- зование	Негативные последствия	Суммарный балл
Гиперсензитивный нарциссизм						
Суммарный балл	0,199**	0,217**	0,302**	0,264**	0,270**	0,368**
Большая пятерка						
Экстраверсия	-0,270**	-0,122*	0,035	-0,055	0,017	-0,131**
Согласие	-0,119*	-0,039	-0,010	-0,072	-0,133**	-0,099*
Добропровестность	-0,185**	-0,147**	-0,160**	-0,285**	-0,228**	-0,304**
Эмоциональная стабильность	-0,099*	-0,115*	-0,169**	-0,110*	-0,088	-0,191**
Открытость опыта	-0,234**	-0,061	-0,090	-0,082	-0,049	-0,164**

	Субшкаллы GPIUS3					
	Предпоч- ение online общения	Регуляция настроения	Когнитивная поглощен- ность	Компульсив- ное исполь- зование	Негативные последствия	Суммарный балл
Перфекционизм						
Оценка других	0,233**	0,223**	0,218**	0,201**	0,115*	0,299**
Высокие стандарты	-0,083	0,033	-0,032	-0,018	-0,013	-0,040
Негативное селекти- рование	0,289**	0,233**	0,205**	0,226**	0,208**	0,350**
Суммарный балл	0,215**	0,230**	0,194**	0,192**	0,135**	0,291**

Примечание: * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$, ** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$

4. Регрессионный анализ для суммарного балла шкалы проблемного использования интернета GPIUS3 выделил ряд предикторов, позволяющих описать 28 % дисперсии ($R^2 = 0,278$; $p < 0,01$; 95 % доверительный интервал – [0,20; 0,34]). В модель вошли «доброповестность» и «социально-психологическое благополучие» с отрицательным знаком, фобическая тревожность, гиперсензитивный нарциссизм и негативное селектирование с положительным знаком.

Выводы

1. Данные регрессионного анализа позволили подтвердить первую гипотезу исследования о вкладе в проблемное использование интернета таких дезадаптивных личностных черт как гиперсензитивных нарциссизм и перфекционизм.
2. Полученные результаты позволяют говорить о подтверждении второй гипотезы исследования об отрицательной взаимосвязи проблемного использования интернета с психическим благополучием и положительной – с различными психопатологическими симптомами среди девушек подросткового и юношеского возраста.
3. Личностная черта «доброповестность», а также «социально-психологическое благополучие» могут рассматриваться как факторы-протекторы проблемного использования интернета.

Литература

1. Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Флорова Н.Б. Компьютерная зависимость и компьютерная грамотность: две стороны единого процесса [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 46–55. doi:10.17759/jmfp.2017060405
2. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Многофакторная модель эмоциональных расстройств // Социальная и клиническая психиатрия. 1998. Т. 1. С. 94–102.

3. Davis R.A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use // Computers in Human Behavior. 2001. Vol. 17 (2). P. 187–195.
doi:10.1016/S0747- 5632(00)00041-8

Идеализация тела в социальных сетях как фактор риска нарушений пищевого поведения у девушки

Григорьева Д.А.

студент, кафедра клинической психологии и психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, dasha-1239@yandex.ru

Польская Н.А.

доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, polskayana@yandex.ru

Социальные сети играют значительную роль в жизни подростков и молодых людей. Это и место для общения и встреч «по интересам», и пространство для развития своих проектов, и площадка для самовыражения и продвижения определенных идеалов и ценностей, таких как, например, идеалы красоты [1]. Современный идеал красоты – худой человек, придерживающийся «здоровых диет» и активно занимающийся спортом. И хотя на сегодняшний день существуют альтернативные группы бодипозитива, тем не менее, стремление к худобе как эталону физической привлекательности имеет гораздо больше сторонников.

Отмечено, что пользователи таких социальных сетей и платформ, как Фейсбук, Инстаграм, Пинтерест, Снапчат и Тамблер, более подвержены влиянию современных идеалов красоты, а именно стремлению к худобе, поскольку в этих сетях представлены преимущественно визуальные триггеры [3]. Так, подростки (преимущественно девушки), проводя в среднем 100 минут (около 2 часов) в социальной сети Фейсбук, и размещая свои фотографии, активно используют различные фотофильтры и фоторедакторы, стремясь показать свое тело более привлекательным и более соответствующим гиперболизированному идеалу красоты – худобе [3].

Кажется, что продвижение культуры здорового питания и стройного тела не может содержать в себе ничего, кроме пользы. Но нередко пропаганда здорового образа жизни в социальных сетях содержит в себе далекие от реальности представления о физической привлекательности и пропорциях тела. Эти транслируемые на огромные аудитории нереалистичные ценности [2] усиливают риск негативных сравнений своего

внешнего вида с идеализированным, являющимся неким образцом здоровья и привлекательности, а возрастающая в связи с этим неудовлетворенность собственным телом может стать причиной серьезных нарушений питания вплоть до развития расстройств пищевого поведения (РПП) – нервной анорексии, нервной булимии и компульсивного переедания.

В специализированных онлайн-группах, прямо или косвенно связанных с РПП, наблюдается романтизация РПП и дисморфофобии [2]. Нередко общение в социальных сетях оказывается фактором, усиливающим РПП. Люди, которые больше времени проводят в сети, выкладывают те фото, на которых они выглядят худыми, стройными, чтобы получить одобрение других пользователей. В 2010 году на Фейсбук были зарегистрированы по крайней мере 500 «про-ана» и «про-миа» групп, где пропагандировалась польза анорексии и булимии и выкладывались диеты, способствующие быстрому и резкому похудению [4].

С другой стороны, возможность сохранения анонимности в социальных сетях способствует самораскрытию и большей честности при обсуждении проблем со здоровьем. Анонимность дает чувство безопасности, но не поддержку и принятие, которые пользователи с нарушениями пищевого поведения чувствуют реже [5].

Традиционно считается, что пищевое поведение женщин более подвержено негативному влиянию социальных сетей, однако значимых различий между мужчинами и женщинами в этом вопросе не было найдено [5]. Тем не менее, исследования расстройств пищевого поведения проводятся преимущественно с участием женщин, так как считается, что они находятся в группе риска, потому что испытывают большее социальное давление, чем мужчины [3; 4; 5].

Поведение женщин с расстройствами пищевого поведения в социальных сетях имеет свои особенности. В исследовании Bachner-Melman R. et al. экспериментальная (с нарушениями пищевого поведения) и контрольная (без нарушений, но с возможной склонностью к РПП) группы проводили одинаковое время в социальных сетях. Участницы экспериментальной группы чаще посещали тематические форумы и блоги (о питании, диетах, рассматривали изображения тел разных людей), а также «про-ана» и «про-миа» группы в поисках поддержки и безопасности [3; 5]. Участницы контрольной группы искали информацию на другие отвлеченные темы. Также пользователи с нарушениями или расстройствами пищевого поведения выкладывали свои фото реже, чем пользователи без расстройств. При опросе участниц из экспериментальной группы выяснилось, что они чаще сравнивали себя с другими представительницами женского пола. Опрос показал, что после просмотра контента по теме питания и расстройств пищевого поведения, у пользователей с нарушениями пищевого поведения ухудшалось настроение – они испытывали разочарование [3].

Таким образом, идеализация тела в социальных медиа оказывает влияние на психическое здоровье членов тематических онлайн-групп, имеющих отношение к пищевому поведению. Стремясь соответствовать идеалам, транслируемым в разных сообществах, пользователи озабочены созданием «красивой картинки», иногда в ущерб реальной заботе о собственном здоровье. Обретая единомышленников в «про-ана» и «про-миа» группах, проходя через изнуряющие диеты, девушки оказываются более подвержены негативным социальным сравнениям, что усугубляет нарушения пищевого поведения.

Литература

1. Польская Н.А., Якубовская Д.К. Влияние социальных сетей на само-повреждающее поведение у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 156–174.
2. Тарханова П.М., Холмогорова А.Б. Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом // Психологическая наука и образование. 2011. № 5. С. 52–60.
3. Bachner-Melman R., Zontag-Oren E., Zohar A.H., Sher H. Lives on the Line: The Online Lives of Girls and Women With and Without a Lifetime Eating Disorder Diagnosis // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9 (128). P. 1–10.
4. Mabe A.G., Forney K.J., Keel P.K. Do You “Like” My Photo? Facebook Use Maintains Eating Disorder Risk // International Journal of Eating Disorders. 2014. Vol. 47 (5). P. 516–523.
5. Sidani J.E., Shensa A., Hoffman B. et al. The Association Between Social Media Use and Eating Concerns among US Young Adults // Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics. 2016. Vol. 116. P. 1465–1472.

Исследование психоэмоционального состояния курсантов образовательной организации МВД России в условиях цифровой депривации

Деулин Д.В.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии учебно-научного комплекса психологии
служебной деятельности, Московский университет
МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва, Россия,
ddeulin@yandex.ru*

Алексеев Д.Е.

*кандидат психологических наук, преподаватель
кафедры психологии учебно-научного комплекса
психологии служебной деятельности,
Московский университет МВД России
имени В.Я. Кикотя, Москва, Россия,
d.alexeev@list.ru*

В настоящее время информационно-цифровые технологии широко внедряются в общественное сознание. Привычный уклад жизни конвертируется в цифру. Услуги, операции, развлечения и многое другое оформляются как виртуальное и включается в систему информационно-компьютерных технологий. Классическая система потребления, от удовлетворения базовых потребностей до самоактуализации, приобретает цифровое воплощение, где каждый может общаться, приобретать товары и услуги, обеспечивать безопасность и другое.

Но что будет происходить, в случае, когда по какой-либо причине цифровая среда и технические средства входления в нее окажутся недоступны. Явление «цифровой депривации» является малоизученным феноменом, как в психологии, так и в других гуманитарных науках. Вершинская О.Н. под «цифровой депривацией» предлагает понимать ситуацию, в которой привычный для большинства образ жизни является для конкретного индивида невозможным из-за отсутствия навыков использования информационно-компьютерных технологий или желания (возможности) их приобретения [2].

Цифровая депривация тесно связана с другими социально-психологическими явлениями, возникающими в виртуально-цифровом континууме. Так, например, в своих предыдущих исследованиях мы изучили качественную сторону использования потенциальных ресурсов виртуальной реальности курсантами образовательной организации МВД и констатировали тот факт, что обучающиеся эксплуатируют в основном развлекательный контент, либо информационно-коммуникационный [1].

Мы убедились, что 100 % курсантов используют свои гаджеты как средство входления в цифровое пространство. В настоящее время для

нас представляет научный интерес, как на обучающегося может повлиять фактор лишения его возможности пользования цифровыми технологиями, депривирования его цифровых потребностей: цифрового общения, онлайн-игр, пользование браузерами, просмотр фильмов и др. В качестве основной психоэмоциональной характеристики мы взяли состояние тревоги и решили измерить его в условиях цифровой депривации. На наш взгляд, исключение источника информационно-цифровой интеракции приводит к повышению тревожности. Это объясняется еще и тем, что реакция тревоги наиболее характерна именно в ситуации неопределенной угрозы.

В целях верификации гипотезы, мы провели пилотажное исследование, в котором участвовали курсанты двух учебных взводов. Один взвод выступил в качестве контрольной группы, другой – экспериментальной. Всего в исследовании участвовало 40 респондентов. Средний возраст 21 год, как юноши, так и девушки. В качестве основных методов мы использовали методику Спилбергера-Ханина на выявление симптоматической тревожности, беседу, анкетирование, наблюдение.

На первом этапе был реализован пре-тест в контрольной и экспериментальной группах с использованием данной методики (таблица 1).

На втором этапе в экспериментальной группе мы лишили возможности курсантов пользоваться своими гаджетами. Депривация осуществлялась на протяжении трех часов. После воздействия, мы провели пост-тест в обеих группах: контрольной и экспериментальной (табл. 1).

Таблица 1

Пре-тест и пост-тест контрольной и экспериментальной групп по методике Спилбергера-Ханина

№ испытуемого	Контрольная группа Результат Спилбергера-Ханина		№ испытуемого	Экспериментальная группа Результат Спилбергера-Ханина	
	Пре-тест	Пост-тест		Пре-тест	Пост-тест
	48	47	1	65	38
	35	34	2	59	42
	36	38	3	32	42
	47	45	4	36	39
	32	30	5	45	47
	30	31	6	33	38
	44	46	7	41	46
	34	33	8	38	27
	32	34	9	35	36
	45	42	10	32	26
	50	52	11	53	42
	34	32	12	40	32

№ испытуемого	Контрольная группа Результат Спилбергера-Ханина		№ испытуемого	Экспериментальная группа Результат Спилбергера-Ханина	
	Пре-тест	Пост-тест		Пре-тест	Пост-тест
	32	32	13	39	45
	48	47	14	21	30
	42	41	15	45	41
	38	36	16	45	48
	47	46	17	39	42
	26	23	18	34	32
	24	27	19	31	41
	36	39	20		
	43	41	21		
Среднее значение	38,2381	37,90476	Средне значение	40,15789	38,63158

По средним значениям результатов исследования мы не обнаружили значимые изменения, что подтверждается и результатами статистического анализа (таблица 2). Однако в экспериментальной группе снижение тревожности в среднем чуть выше, чем в контрольной (1 % и 4 % соответственно).

Таблица 2

Результаты статистической обработки в экспериментальной группе с применением критерия знаков (G-критерий)

No. of Non-ties	Percent v < V	Z	p-level
19	42,10526	0,458831	0,646355

Вместе с тем мы получили и качественную оценку в рамках проводимого эксперимента. Курсанта дали характеристику своего психоэмоционального состояния. Они отмечали, что изначально на протяжении короткого времени чувствовали «волнение, тревожность, озабоченность». Но постепенно, эти состояния исчезали, и появлялось «спокойствие». Таким образом, мы можем отметить, что, по всей видимости, в эксперименте мы не учли стадии развития классического стресса с мобилизацией, истощением и разрешением. У курсантов на старте произошло резкое увеличение тревоги, но со временем осознание невозможности получить телефон, включались защитные психологические механизмы, которыенейтрализовали тревожность и даже немного снизили старто-вое состояние. Можно проиллюстрировать данный вывод высказыванием одного из обследуемых: «Я ожидала срочное сообщение, на которое необходимо было ответить, но опоздав, я успокоилась». Еще наглядное высказывание, демонстрирующее причины снижения тревожности: «Ничего особенного не испытываю, без телефона даже лучше стало».

Таким образом, наше предположение, что тревожность может устойчиво возрастать с вынужденной цифровой депривацией, не подтвердилось. Более того, были получены данные, свидетельствующие о снижении тревожности. Возможно, технические средства и цифровое пространство вызывает изначально высокий уровень тревожности, однако временное лишение этого пространства способствует внутреннему спокойствию и снижению психоэмоционального напряжения в целом. На наш взгляд, вне виртуального пространства, уровень психоэмоционального состояния пользователя характеризуется положительной динамикой. Безусловно, данное предположение требует отдельного рассмотрения и экспериментальной верификации.

Литература

1. Деулин Д.В., Паршутин И.А., Аникеева Н.В. К вопросу мобильной зависимости и ее профилактики у курсантов и слушателей образовательной организации МВД России // В сборнике: Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, посвящается 75-летию Гуманитарно-педагогической академии / Под редакцией В.В. Коврова. Симферополь, 2019. С. 70–75.
2. Вершинская О.Н. Цифровая депривация // Россия: тенденции и перспективы развития. 2016. 431–435 с.

Защита от рисков информатизации воинского обучения в условиях цифровой среды при повседневной деятельности

Касавцев М.Ю.

кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры «Организация повседневной деятельности и боевой подготовки», ФГБОУ ВО ВКА, Санкт-Петербург, Россия,

Дулишкин Р.М.

начальник учебной лаборатории кафедры тактики, ФГКВО УВО ДВОКУ, Благовещенск, Россия

Букин А.С.

курсант, ФГБОУ ВО ВКА, Санкт-Петербург, Россия

В современных условиях информатизации образования ИТ-технологии активно применяются в процессе воинского обучения, позволяя получать пользователям мгновенный доступ к различным информационным ресурсам, обрабатывать большие массивы данных, использовать широкие возможности мультимедиа и т.п. Однако наряду с явными

преимуществами цифровой сферы существуют негативные факторы, например, такие как информационно-психологическое воздействие (ИПВ) информационного контента на личность обучающегося.

Проведенный анализ научных публикаций и наблюдения за военнослужащими в ходе учебного процесса выявили противоречие между информатизацией образования, с одной стороны. И существующими рисками, связанными с использованием информационного контента, с другой. Необходимость разрешения данного противоречия подчеркивает актуальность рассматриваемой авторами тематики. Цель статьи – разработка предложений по разрешению данного противоречия.

Анализ научных публикаций по теме рисков информатизации образования выявил ряд авторов, работы которых рассмотрим ниже. Так, И.В. Манахова [1], Р.Ф. Фаттахов, А.А. Федирко и В.Л. Гузенко [2] классифицировали риски цифровой среды в образовании. Вопросы особенностей применения медиаобразования в высших учебных заведениях исследовали М.Д. Щелкунов, Е.М. Николаева и М.Ю. Фролова [2]. В работе проанализированы образовательные возможности социальных сетей. Особое внимание уделено рискам, возникающим в результате внедрения мультимедиа в процесс обучения. Вариант защиты от финансовых рисков цифровой сферы посредством привития финансовой грамотности личности рассматривают авторы М.Д. Шимширт и В.В. Копилевич [3]. Авторы указали ряд обязательных составляющих, необходимых для повышения финансовой грамотности, а также потенциальные проблемы, возникающие при ее формировании. В публикации [4] А.В. Вавилина и И.В. Манахова классифицировали риски информатизации образования. Исследование социальных сетей и СМИ как рисков формирования личности и системы взаимоотношений в обществе занимались Л.Р. Каюмова, В.Г. Закирова и В.К. Власова [5]. Авторы акцентируют свое внимание на риске снижения качества решения когнитивных задач образования в условиях информатизации. Свой взгляд на этические аспекты поведения педагогов и преподавателей высших вузов в условиях внедрения мультимедиа технологий в образовательный процесс публикуют И.М. Невлева и Т.А. Сережко [7]. Авторы представили анализ этических проблем, возникающих в процессе переноса общения между преподавателями и студентами в интернет-среду, а также разрабатывает методические рекомендации для преподавателей, способные регулировать поведение в сети.

По мнению авторов, основой комплекса мероприятий по защите военнослужащих от негативного информационно-психологического воздействия станет комплекс методов воспитания и приемов психологической защиты личности военнослужащих. Методы воспитания военнослужащих целесообразно применять, учитывая воздействие различных видов «вредоносной информации» [8] (см. рис.) и сочетая их с приемами фор-

мирования коллективной или групповой социально-психологической защиты, а также индивидуальной психологической защиты или психологической самозащиты личности, рассмотренные в публикациях [9; 10].



Очевидно, что существующее противоречие возможно разрешить путем нейтрализации или значительного ослабления ИПВ на военнослужащих. Рассмотрим составляющие процесса защиты личности пользователя информационного контента от ИПВ как выражение

Ψздоровье в/сл=ИПВ-(МВВ+ППЗЛ)

где в качестве защищаемого компонента выступают элементы психологического здоровья военнослужащего (*Ψздоровье в/сл*), такие как: удовлетворенность; адекватность отражения окружающего мира; адаптивность, психологическая устойчивость; целостность личности; внутренний локус контроля; личностная активность, автономность; мотивация и система личностных ценностей, включающая самоценность. Угрожающий фактор (ИПВ), представляет собой совокупность видов ИПВ: убеждение и суггестивные методы; информационно-техногенные методы; информационно-техногенные средства и методы информационно-психологического воздействия; психотропные средства информационно-психологического воздействия; «феноменологические» методы информационно-психологического воздействия; средства и методы манипуляции сознанием; комбинирование средств и методов информационно-психологического воздействия. Ослабление (нейтрализация) ИПВ достигается посредством применения комплекса методов воспитания военнослужащих (МВВ) и приемов психологической защиты личности (ППЗЛ). В качестве МВВ целесообразно использовать методы изучения объектов воспитания (целенаправленное наблюдение за объектом воспитания, изучение личности по документам, биографический метод, анализ практической деятельности военнослужащих, изучение и анализ независимых характеристик, тестирование, письменные и устные опросы, индивидуальные (групповые) беседы); методы воспитательных воздействий и взаимодействий (убеждение, пример, упражнение, включение военнослужащих в различные виды деятельности, поощрение,

критика и самокритика, принуждение); методы профилактики и перевоспитания личного состава (переучивание, переубеждение, «реконструкция характера», «разрыв нежелательных контактов», критика и самокритика, самоисправление). Перечень ППЗЛ включит в себя: выявление воздействия на обучающегося «вредоносной» информации; ограничение распространения определенных сведений (например, способствующих возникновению агрессивных слухов, паники и т.д.) в чрезвычайных ситуациях; организация информационных потоков (например, при возникновении слухов использовать сведения нейтрализующие их влияние); формирование коллективной или групповой социально-психологической защиты; формирование индивидуальной психологической защиты или психологической самозащиты личности.

Таким образом, следует отметить, что в качестве разрешения существующего противоречия предложена совокупность приемов информационно-психологической защиты обучающихся от негативного воздействия информационной среды. Применение рассмотренных приемов позволит минимизировать, а в отдельных случаях исключить, потенциальные риски цифровой среды, что в свою очередь позволит пользователям информационного контента относительно безопасно и в полной мере использовать преимущества информатизации образования.

Литература

1. *Манахова И.В.* Риски информатизации образования // Информационная безопасность регионов. 2012. № 2 (11). С. 47–51.
2. *Гузенко В.Л., Фаттахов Р.Ф., Федирко А.А.* Оценивание безопасности военной службы на основе концепции управления рисками. Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского, № 658. 2017. С. 239–347.
3. *Щелкунов М.Д., Николаева Е.М., Фролова М.Ю.* Медиаобразование в высшей школе: особенности, перспективы, риски // Вестник экономики, права и социологии. – 2018. № 2. С. 208–213.
4. *Шимишерт М.Д., Копилевич В.В.* Культура формирования личной финансовой безопасности как элемент формирования современного человека в мире цифровых технологий // сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции «Инвестиции, строительство, недвижимость как материальный базис модернизации и инновационного развития экономики», г. Томск, 13 апреля–15 марта 2018. С. 610–618.
5. *Вавилина А.В., Манахова И.В.* Проблемы реализации компетентностного подхода в образовании: риски информатизации // Евразийское научное объединение. 2016. № 1 (13). С. 126–129.
6. *Каюмова Л.Р., Закирова В.Г., Власова В.К.* Мониторинг образовательных рисков в цифровой среде // Превратности цифровой эры. 2019. № 2. С. 27–32.
7. *Невлева И.М., Сережко Т.А.* Парадигмальные этические проблемы общения со студентами в современном медиапространстве // Науч-

- ные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2018. № 10 (259). С. 68–79.
- 8. Информационно-психологическая безопасность личности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.refleader.ru/otrbewpolujg.html> (дата обращения: 13.10.2019).
 - 9. Гридин М.М. Проблемы влияния информационных технологий на молодежь // Власть. 2007. № 9. С. 37–40.
 - 10. Смолян Г.Л. Сетевые информационные технологии и проблемы безопасности личности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iis.ru/events/19981130/smolyan.ru.html> (дата обращения: 27.09.2019).

Социальные сети как пространство для противодействия формированию суицидального поведения подростков

Кисуркина Ю.В.

магистрант факультета консультативной и
клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия

Суицид является одной из главных причин смертей во всем мире, и самое страшное, что вакцины от суицида не существует и существовать не может, так как проблема заложена в душах и психике людей.

На актуальность проблемы суицидального поведения людей указывает несколько факторов. Во-первых, проблема самоубийств занимает очень высокое место среди общего количества смертей в современном мире. И с каждым годом количество совершенных суицидов только растет. Во-вторых, наличие новых каналов средств массовых коммуникаций в виде социальных сетей, которые сейчас являются новым жизненным пространством современных подростков, стали местом совершения преступлений в форме доведения их до самоубийства. На сегодняшний день сложилась ситуация, в которой есть проблема под названием «подростковый суицид», есть новые коммуникационные каналы, используемые как пространство, позволяющее формировать суицидальное поведение людей, а методов психологической работы, противодействующих этому в новой медиасреде, пока нет.

Именно поэтому в декабре 2015 года распоряжением правительства Российской Федерации была утверждена концепция информационной безопасности детей [1]. В концепции основополагающие принципы признают:

1. детей и подростков активными участниками информационного процесса;

-
- 2. государство ответственным за соблюдение в информационной сфере законных интересов детей;
 - 3. существование необходимости в воспитании у детей навыков самостоятельного, а также критического мышления;
 - 4. необходимость создания всевозможных механизмов противодействия киберпреступлениям против детей и подростков вне зависимости от их этнической и религиозной принадлежности, а также социального положения.

Именно поэтому, целью проведенного исследования было выявить факторы, приводящие подростков в, так называемые, «группы смерти» в социальных сетях и факторы, удерживающие подростков от совершения суицида.

Выборка для исследования включала в себя 59 подростков (38 юношей и 21 девушка) в возрасте от 15 до 17 лет, входящих в, так называемые, «группы смерти» в социальных сетях.

В рамках исследования проведены констатирующий и формирующий эксперименты.

С экспериментальной группой в течение 2,5 месяцев проводилась психологическая работа в социальных сетях.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

- 1. мотивами, побуждающими подростков вступать в «группы смерти» в социальных сетях являются: игра (75 %), скука (15 %), привязанность к члену группы (5 %) и «усталость от такой жизни» (5 %). Из чего были сделаны выводы о том, что подростки ищут подобные группы в социальных сетях с целью поиска новых развлечений и проведения своего досуга.
- 2. Была выявлена структура подростковых групп в социальных сетях, способы управления группой и установлено, что в «группах смерти» есть: неформальный лидер, он же куратор группы, который единолично принимает все решения; формальные лидеры, осуществляющие контроль над выполнением заданий рядовыми членами группы; рядовые члены группы. Было установлено, что среди рядовых членов групп юноши составляют 64 %, девушки – 36 %. С помощью анкетирования на основе модифицированного опросника А.Г. Шмелева было выявлено, что в группе собраны подростки с высоким и средним уровнем склонности к риску. У юношей преобладает высокий уровень склонности к риску, у девушек – средний.
- 3. На основании ассоциативного теста было установлено, что за время пребывания в группе произошло изменение отношения подростков к суициду с негативного на нейтральное под воздействием со стороны кураторов «групп смерти» с помощью метода внушения.
- 4. Было установлено, что причиной суицидального поведения подростков в данных группах является групповое давление на фоне физического и психического истощения.

По результатам формирующего эксперимента были сделаны следующие выводы:

1. выявлены факторы, поддерживающие подростков от суицида: поддержка их желания жить, даже меньшинством группы, заставляет подростков начать критически мыслить, тем самым спасая им жизнь.
2. На примере подростков, проявивших неповиновение кураторам группы, учатся выживать остальные члены группы.

Изучая ситуацию изнутри, т.е. находясь рядом с подростками в социальных сетях, можно ближе подобраться к ядру проблемы и выработать защитные механизмы. Так как суицид – понятие междисциплинарное, стоит объединить усилия специалистов из таких областей как психология, медицина, юриспруденция, социология для более эффективной работы с подростковым суицидом. Совместные усилия профессионалов при поддержке государства обязательно дадут свои положительные результаты.

Литература

1. Концепции информационной безопасности детей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420320316>

Сексуальный онлайн-груминг как риск для оптимального развития подростка

Медведева А.С.

*старший государственный судебный эксперт,
ФБУ Северо-Западный РЦСЭ Минюста России,
Санкт-Петербург, Россия, 98765_89@mail.ru*

В условиях современного цифрового общества взаимодействие подростков с социальным окружением меняется. Благодаря различным технологиям общение стало не только более доступным и быстрым, но и приобрело новые возможности (сохранять анонимность, уменьшать спонтанность ответов и другие). Неотъемлемой частью для осуществления общения стало использование социальных сетей, форумов или специальных приложений. В настоящее время профиль в социальной сети «ВКонтакте» имеется практически у каждого, включая подростков, которые свободно и зачастую бесконтрольно могут осуществлять общение с любым пользователем сети Интернет.

Сложившаяся ситуация не только создает новые возможности для развития подростков, но и провоцирует возникновение для них новых рисков, среди которых можно выделить нежелательные контенты, кибербуллинг, мошенничество. Одним из наиболее опасных рисков стало сексуальное домогательство в сети, или онлайн-груминг, который все более активно изучается отечественными и зарубежными учеными [1].

Взрослые люди, вступающие в сети Интернет во взаимодействие с подростками, преследуют разные цели: получить их личные материалы интимного характера, совершить сексуальные действия в реальной жизни или совершить их в виртуальном пространстве. Онлайн-груминг может осуществляться взрослыми от нескольких минут до нескольких лет, иметь высокую вариативность стилей и интенсивность, включать в себя целый спектр воздействий на ребенка. При этом реализуемый онлайн груминг преимущественно носит манипулятивный характер и подростки в силу уровня своего развития не всегда могут в полной мере осознавать значение подобных коммуникаций. Ключевой переменной в процессе груминга обычно считается создание доверия и последующее злоупотребление им [2; 3].

На отобранных 77 транскриптах переписок, реализованных в сети Интернет между взрослыми людьми и несовершеннолетними, было проведено исследование особенностей реализации онлайн груминга и взаимодействия взрослых, осуществляющих груминг, с несовершеннолетними.

Было выявлено, что около половины несовершеннолетних сразу же или относительно быстро демонстрировала отказ от общения с новым знакомым (преимущественно по причине наличия большой разницы в возрасте). В другой половине случаев несовершеннолетние проявили согласие на общение с новым знакомым, и контакт между ними был сформирован.

В коммуникациях между взрослыми и несовершеннолетними было выделено пять стадий:

1. Обнаружение взрослым «нужного» несовершеннолетнего;
2. Вступление взрослого в контакт с несовершеннолетним;
3. Подготовка взрослым несовершеннолетнего к обсуждению сексуальных тем;
4. Сексуальная коммуникативная активность;
5. Завершение отношений.

Взрослые находили несовершеннолетних преимущественно в социальной сети «ВКонтакте», которая позволяла им легко обнаружить различную информацию о детях и подростках и вступить с ними в коммуникацию.

На стадии вступления в контакт взрослые реализовывали следующие тактики онлайн груминга:

- поиск общей информации о несовершеннолетнем;
- комплименты, положительная оценка;
- провокативные высказывания с целью вызвать их опровержение и раскрепощение несовершеннолетнего.

С целью осуществить переход к сексуально ориентированному общению взрослые осуществляли поиск информации о сексуальном опыте несовершеннолетнего, обучали его сексуальным вопросам, рассказывали о собственном сексуальном опыте, демонстрировали свои интимные мате-

риалы. Оказавшие доверие несовершеннолетние поддерживали подобные разговоры, отвечали на соответствующие вопросы, проявляли интерес.

На стадии сексуальной коммуникативной активности взрослые демонстрировали несовершеннолетним свое желание вступить с ними в сексуальный контакт, делали соответствующие предложения, просили несовершеннолетних предоставить личные интимные материалы, сравнивали несовершеннолетних с их сексуально раскрепощенными сверстниками, ставили их в пример. Несовершеннолетние реагировали на подобные разговоры преимущественно положительно, отвечали благосклонностью.

В случаях, если несовершеннолетние стремились пресечь коммуникацию, взрослые убеждали их в том, что вступать в сексуальные контакты в их возрасте можно и нужно, меняли тактику общения на более агрессивную, что провоцировало возникновение у несовершеннолетних чувства страха.

Общение между коммуникантами завершалось как по инициативе одной стороны, так и другой, реже – при вмешательстве сторонних лиц.

Онлайн груминг представляет собой массивное манипулятивное воздействие на сознание ребенка, которое искажает его восприятие действительности, социальных норм и ролей, приводит к нарушению формирования личности, психосексуального развития и психической травматизации.

С целью борьбы с онлайн грумингом и профилактики его возникновения представляется необходимой, прежде всего, просветительская работа со взрослыми и детьми по вопросам кибербезопасности, во-вторых, создание автоматизированной детекции онлайн груминга в сети Интернет.

Литература

1. Дозорцева Е.Г., Медведева А.С. Сексуальный онлайн-груминг как объект психологического исследования. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 2. С. 250–263. doi: 10.17759/psylaw.2019090217.
2. McAlinden A.M. «Setting ‘em up»: Personal, familial and institutional grooming in the sexual abuse of children // Social and Legal Studies, 2006, 15, p. 339–362. doi:10.1177/0964663906066613.
3. Whittle H., Hamilton-Giachritsis C., Beech A., Collings G. A review of online grooming: Characteristics and concerns // Aggression and Violent Behavior, 2013, 18, p. 62–70.

Механизмы формирования девиантного поведения у подростков с точки зрения трансактного анализа

Третяк Э.В.

*кандидат психологических наук, старший
преподаватель кафедры психологии и педагогики
дистанционного обучения, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, 89035129681@mail.ru*

Установлено, что с начала XXI века в России отмечается рост интернет-зависимости, а также высокий уровень потребления психоактивных веществ, в первую очередь, в среде подростков. При этом компьютерная зависимость и алкоголизация несовершеннолетних принимают все более угрожающие формы, существенно изменяющие нравственное, физическое, а также психическое здоровье подрастающего поколения, что наносит огромный урон поколению в целом [2].

Особую остроту проблеме, в первую очередь, придает то обстоятельство, что именно в детском и подростковом возрасте интернет-зависимость становится одной из первых форм девиантного поведения, с которой впоследствии довольно часто сочетается алкоголь, а в ряде случаев и наркотики.

Хотелось бы добавить, что на протяжении последних десятилетий существенных направлений к уменьшению числа лиц, зависимых от компьютера и употребляющих алкоголь, также не наблюдается.

Непосредственное изучение данной проблемы показало, что исследователи недостаточно объясняют причину нарастания детской и подростковой зависимости, в том числе компьютерной.

Верно будет заметить, что чрезмерная увлеченность компьютерными играми, процесс курения и употребления алкоголя для подростков является частью социального поведения, в некоторых случаях помогает преодолеть неловкость, смущение, служит развлечением. В случае с интернет-зависимостью часто происходит так, что в качестве единственного источника поддержки связи для малообщительного подростка выступает поиск друзей во всемирной паутине [4].

По мнению ряда отечественных исследователей, занимающихся изучением феномена интернет-зависимости (Малыгин В.Л., Короленко Ц.П., Войскунский А.Е., Лоскутова В.А., Кулаков С.А. и другие), при решении данной проблемы высока эффективность психокоррекционных мероприятий, целью которых является восстановление у подростков психологических механизмов адаптации и компенсации, которые подверглись извне деструктивным воздействиям [3].

Одним из методов психокоррекции является психотерапия, которая направлена на видоизменение самосознания, духовности и нравственных ценностей посредством формирования гуманистических социальных установок у индивида и, соответственно, устранения моделей девиантного поведения. Одним из таких интегрированных, системных подходов является трансактный анализ, метод, непосредственно укрепляющий свое научное обоснование, в первую очередь, предоставляя многообразие инструментов для деятельности психотерапевтов, работающих с запросами по изменению деструктивного жизненного пути индивида.

По мнению Э. Берна, основателя трансактного анализа, одной из деструктивных для личности, в том числе и подростковой, форм поведения, известных в практике психотерапевтической работы, является непроизвольная повторяемость поведения, проявляющаяся в использовании типичных, зачастую деструктивных, моделей поведения в ряде специфических (трудных) жизненных ситуаций, с которыми личность сталкивается на жизненном пути. К числу таких повторяющихся ситуаций можно отнести, например, систематически возникающий недостаток поддержки со стороны окружающих, создание неудовлетворительных отношений со сверстниками и т.п. [1].

Нередко непроизвольная повторяемость типичных жизненных ситуаций и проблем трактуется субъектом как неудовлетворительная, нежелательная, но неизбежная.

Неизбежность повторяемости обусловлена тем, что субъект не осознает механизмы возникновения повторяющихся ситуаций, а также не находит способы сознательного контроля хода повторяющихся событий.

Можно сказать, субъект не отдает себе отчет в том, по каким причинам с ним постоянно происходят одни и те же неудовлетворительные события, почему ему приходится сталкиваться с одними и теми же повторяющимися специфическими проблемами, предотвратить появление которых его личность, как он полагает, не в состоянии.

По мнению Э. Берна, основной задачей подростковой психотерапии и психологического консультирования является помочь подростку в проживании жизни, а именно: выявлению, осознанию проблемных зон его личности и бытия. Подросток, попавший в профессиональное поле психотерапевта или психолога-консультанта непосредственно, это индивид, обнаруживающий неспособность быть в тех условиях или же тех обстоятельствах, которые ему предлагает мир. Э. Берн указывает на то, что направления практически всех психотерапевтических традиций сводятся к тому, чтобы восстановить потерю какого-либо аспекта контакта, консультируемого с миром, в самом широком смысле этого слова.

Именно феномены такого рода и описаны Э. Берном, который ввел категорию жизненного сценария. Как указывал Э. Берн, жизненный сценарий, прежде всего, это определенная программа, сформированная

в раннем детстве под влиянием родительских предписаний, запретов, указаний и так далее, а также ранняя стратегия выживания в мире, которая, однако, распространяется на всю жизнь. Однако, как указывает автор, данная программа практически не осознается, хотя и непосредственным образом влияет на жизнь личности, несомненно, устанавливая предзаданность решений, действий, каких-то переживаний, причем, вместо сенситивного контакта с жизненными условиями.

С точки зрения трансактного анализа, внутри одной личности живет как минимум три. Причем то, какая из этих «личностей» выйдет на первый план, как отмечает Э. Берн, в тот или иной момент, зависит не только и даже не столько от нее самой, сколько от стимулов внешней среды, запускающих переключение эго-состояний или же повторное проигрывание записанной ранее информации, затрагивающих реальных людей, а также реальное время, реальные места, реальные решения и реальные чувства.

По мнению Э. Берна, еще одно существенное понятие, несомненно, это понятие транзакции. Э. Берн указывает, что транзакция, в первую очередь, это единица социального взаимодействия, включающая в себя трансактный стимул от одного человека и некий трансактный ответ от другого. Автором отмечается, что, с учетом концепции эго-состояний, выдвигается гипотеза, что, прежде всего, общаясь, личность одновременно может говорить более чем на одном языке, то есть на языке одной из своих «внутренних личностей».

Э. Берн упоминает, что в зависимости от того, каким образом включены в коммуникацию различные эго-состояния, выделяют два основных типа транзакций, в первую очередь, простые, или же поверхностные, в которых каждый из участников коммуникации реализует только одно эго- состояния; и далее – сложные, скрытые, включающие в себя более двух эго-состояний. При этом, по мнению Э. Берна, чаще встречаются именно транзакции второго типа. Идея скрытой транзакции позволяет прийти к определенным предположениям о развитии личности в периоде раннего детства под влиянием родительского воспитания. Реализуясь в транзакциях, общение между ребенком и родителем может, помимо воли родителя, осуществляться одновременно на нескольких уровнях. Таким образом, вроде бы однозначные родительские послания рассматриваются как многомерные, сложные образования, заряженные противоречивыми смыслами. Родитель может давать иррациональные предписания, будучи не в состоянии справиться со своим деструктивным состоянием и решить свои собственные проблемы, исходя из чувства растерянности, гнева, беспомощности, несостоятельности и так далее. Учитывая чрезвычайно высокую значимость родителей для ребенка в периоде раннего детства, можно заключить, что «впитывание» ребенком подтекстов транзакций является естественным процессом. В силу

таких смысловых «зазоров» становится возможным порой ужасающее различие между декларируемой, идеальной моделью жизни ребенка, которую родители транслируют ему на уровне сознания, и тем планом, который вызревает в глубинах детской психики под влиянием скрытых предписаний и приказаний. Этот план Э. Берн и называет жизненным сценарием. «Пишется» он в первые 5 лет жизни и впоследствии лишь незначительно корректируется и уточняется. При этом и сам Э. Берн, и его последователи особо подчеркивают, что сценарий является собой не пассивный результат раннего программирования со стороны родительских фигур, но раннее решение самого ребенка относительно того, каков этот мир и какую стратегию жизни нужно выбирать, чтобы выжить. Так как жизненный сценарий не осознаем, он ускользает от субъектного контроля личности и функционирует автономно от ее эго [1].

Следовательно, как отмечает автор, существует еще одно большое различие: между тем, чего человек хочет для себя, о чем мечтает, какие картины строит в своем воображении, и тем, что, прежде всего, делает в жизни или же со своей жизнью на самом деле.

Таким образом, практика применения транзактного анализа в рамках психотерапии девиантных подростков нацелена на решение проблемы приобретения подростком более эффективных способов жизни и самореализации, решения жизненных задач, в ситуации пребывания в условиях напряжения механизмов поведенческой адаптации и личностной компенсации, а также снижения толерантности к внешним стрессорам.

Литература

1. *Берн Э.* Транзактный анализ в психотерапии: системная индивидуальная и социальная психиатрия. М.: Акад. проект, 2006.
2. *Коваль Т.В.* Особенности межличностных взаимодействий у подростков, склонных и не склонных к развитию компьютерной зависимости // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 4 URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57080.shtml
3. *Титова В.В.* Компьютерная зависимость: механизмы формирования, диагностика, подходы к лечению и профилактике // Теория и практика психотерапии. 2015. № 1. С. 52–56.
4. *Третяк Э.В.* Копинг-стратегии у подростков с эпизодическим употреблением алкоголя // Образование. Наука. Научные кадры. 2015. № 2. С. 244–249.

Участие в фитнес-блогах и неудовлетворенность своим телом у девушек

Холмогорова А.Б.

*доктор психологических наук, профессор,
декан факультета консультативной и
клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, kholmogorova@yandex.ru*

Лепешева С.О.

*студент факультета «Консультативная и
клиническая психология», ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, zarazkin96@yandex.ru*

За последнее десятилетие социальные сети глубоко укоренились в нашей культуре. В то время как социальные сети первоначально были созданы, чтобы помочь каждому человеку оставаться на связи с друзьями и семьей, на данный момент их использование стало более разнообразным. Например, набирает популярность ведение фитнес-блогов с изображениями спортивных фигур и организация фитнес-марафонов. Участвуя в таких проектах, девушки стремятся быть похожими на создателя и автора этого блога. Но многим из них никогда не удастся выглядеть также и их ждет разочарование. Это переживание может привести к снижению самооценки и неудовлетворенности своим телом.

Только на первый взгляд, фитнес-культура в социальных сетях способствует здоровому питанию, вырабатывает привычку тренироваться и пропагандирует идею, что достижение вашей идеальной физической формы в ваших руках. Большое количество исследований показывает, что именно масс-медиа оказывает преемственное влияние на рост неудовлетворенности своим телом [3; 4; 5; 6].

Изучение взаимосвязи между просмотром Интернет-контентов, посвященных «идеальным» параметрам тела и внешности, и неудовлетворенностью собственной внешностью является актуальной проблемой. Изображения в контентах, посвященных фитнесу, влияют на восприятие человеком своего внешнего вида, а также на его мысли и чувства, которые возникают в результате этого восприятия.

В последнее время спортивное телосложение, характеризующееся тонкой талией в сочетании с рельефным, подтянутым животом, мощными бицепсами и упругими ягодицами стало более популярным в СМИ и на данный период считается «идеалом» для женщин[1]. Это смещение популярности на спортивный идеал фигуры, произошло благодаря глобальному движению в социальных сетях, известному как «fitspiration» (объединение слов «фитнес» и «вдохновение»).

В основе изучения воздействий идеальных изображений на восприятие собственного тела лежит теория социального сравнения. Процесс социального сравнения собственной фигуры с изображениями в спортивных блогах/журналах приводит к тому, что девушки начинают чувствовать себя несовершенными, непривлекательными, неудачливыми. Несоответствие какой-либо части тела такому изображению формирует чувство вины за то, что она не достаточно старается, либо совсем не старается выглядеть так же. Негативные последствия такого рода социокультурного давления на эмоциональное благополучие и удовлетворенность своим телом у девушек на российской популяции впервые рассмотрены в дипломе А.А. Рахманиной [2].

В данном исследовании были поставлены следующие задачи:

- 1) Мета-анализ информации о фитнес-блогах;
- 2) Анкетирование участников исследования на тему просмотров фитнес-блогов и их активного участия в них;
- 3) Измерение уровня физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом у девушек-подписчиц фитнес-блогов;
- 4) Составление психологического портрета девушек, проводящих много времени в фитнес-блогах.

Гипотезы исследования:

- 1) Современные социальные сети используют спортивные блоги в качестве агентов патогенных ценностей и установок в виде пропаганды нереалистичных стандартов идеального тела и фиксированности на внешнем облике.
- 2) Чем чаще девушка, просматривает изображения в фитнес-блогах, тем выше у нее уровень физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом.

Методический комплекс:

- 1) Опросник «Физического перфекционизма» [1; 3];
- 2) Анкета подписчика фитнес-блогов;
- 3) Опросник «Ситуативной неудовлетворенности образом тела» (SIBID, Cash, 1994; адаптация Баранская, Ткаченко, Татаурова, 2008).

В исследовании приняли участие 96 респондентов женского пола в возрастном диапазоне 18–36. Результаты анкетирования респондентов подтвердили, что за последнее время произошли изменения в представлениях об идеальной фигуре у девушек. «Атлетический идеал», характеризующийся видимым рельефом, мускулистой верхней частью тела, плоским животом с прессом и упругими ягодицами, стал популярным среди различных социальных групп и преобладает в описании их представлений об идеальной фигуре.

Таблица

Показатели физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом у девушек в зависимости от времени просмотра фитнес-ресурсов в Instagram в течение суток (Опросник физического перфекционизма, Опросник Ситуативной неудовлетворенности образом тела)

Параметры	Время использования Instagram в течение суток			Уровень значимости (р) (по критерию Краскала-Уоллиса)
	До 30 мин (N=27)	60–90 мин (N=36)	90мин+ (N=33)	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Физический перфекционизм	18,37(7,02)	23,25(7,78)	29,94(8,85)	0,000***
Неудовлетворенность своим телом	1,39(0,80)	1,88(0,87)	2,17(0,94)	0,000***

Примечание: *** – различия между группами испытуемых статистически достоверны при $p < 0,1$ (критерий Краскала-Уоллиса)

На основе полученных данных был составлен психологический портрет девушек, которые проводят более 90 минут в сутки за просмотром социальной сети Instagram. У данной категории пользователей, которые являются подписчиками фитнес-блогов, новостная лента состоит преимущественно из изображений идеальных спортивных фигур, отмечается сочетание неудовлетворенности своим телом с высоким уровнем перфекционизма. Данной категории девушек свойственен высокий уровень физического перфекционизма, что является фактором риска по эмоциональному неблагополучию. По данным многих исследований это может приводить к появлению у девушек стремления любыми доступными способами добиться идеальной внешности[3]. В результате они вовлекаются в деятельность по усовершенствованию своего тела, пренебрегая при этом возможным риском для своего физического здоровья. В качестве такой деятельности выступает увлеченность фитнес-блогами и участие в фитнес-марафонах, которые захватывают внимание девушек, поглощают много времени и способствует формированию представлений о нереалистичных стандартах красоты.

Выводы:

- 1) На современном этапе идеал «худой» фигуры, характерный для конца 1990-х и начала 2000-х гг., претерпел существенные изменения. Новый идеал – «рельефное» спортивное тело, которое изображается подтянутым и содержащим большое количество мышечной массы с низким содержанием жира в организме – широко пропагандируется в фитнес-блогах и социальных сетях.
- 2) Переживания, связанные с внешностью, начинают приобретать характер эпидемии – все большее количество людей испытывает оз-

боченность, а часто и неудовлетворенность тем, как они выглядят. Эмпирические исследования показали, что просмотр изображений с идеальными фигурами связан с высоким уровнем физического перфекционизма и неудовлетворенности телом, а также тревогой и подавленным настроением.

- 3) Проведенное эмпирическое исследование девушек-подписчиц показало, что девушки, проводящие в фитнес-блогах более 90 минут в день, отличаются более высоким уровнем физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом.

Литература

1. Дадеко А.А. Физический перфекционизм и эмоциональные нарушения в современной культуре // Дипломная работа. М., МГППУ, 2006.
2. Рахманова А.А. Влияние социокультурных стандартов на представление о теле и эмоциональное благополучие молодежи. М., 2018.
3. Холмогорова А.Б., Тарханова П.М. Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом. М., 2013.
4. Шалыгина О.В., Холмогорова А.Б. Роль модных кукол в усвоении нереалистичных социальных стандартов телесной привлекательности у девочек-дошкольниц // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4.
5. Groes L.M., Levine M.P., Murnen S.K. The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: a meta-analytic review. // The international journal of eating disorders. 2002. № 16.
6. Clay D.H. Body Image and Self-Esteem Among Adolescent Girls: Testing the Influence of Sociocultural Factors. // Journal Of Research On Adolescence 2005. № 14.
7. Tiggemann M. Body image across the adult life span: Stability and change // Body Image. 2004. № 1.

Идеал «худого тела» и самообъективация в социальных медиа

Якубовская Д.К.

студент кафедры клинической психологии и
психотерапии, факультет консультативной и
клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия, darrafy@gmail.com

Польская Н.А.

доктор психологических наук, профессор кафедры
клинической психологии и психотерапии, факультет
консультативной и клинической психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, polna7@rambler.ru

Образ тела влияет на поведение и психологическое благополучие и является значимой частью Я-концепции личности. Нарушения образа

тела включают в себя не только ошибочные представления о размере, форме и внешнем облике своего тела, но и всепоглощающее чувство стыда, тревожность или неловкость по отношению к нему. Выраженная неудовлетворенность телом имеет значимые негативные последствия как для физического, так и для психического здоровья.

Согласно социокультурной модели формирования негативного отношения к телу, в значительной степени причинами этого феномена являются общественные представления о красоте и «идеальном теле», зачастую совершенно нереалистичные и трудно достижимые для обычного человека. Эти представления могут варьироваться в зависимости от конкретной культуры, однако, учитывая тенденцию к вестернизации и всеобщую распространенность медиа, западный идеал «худого тела» для женщин, сформировавшийся в течение 20-го века, и подчеркнуто атлетичный для мужчин, оказывает значительное влияние на современное общество и его ценности. Идеал, заключающийся в чрезмерной худобе, представляет особую опасность, провоцируя человека на экстраординарные нездоровые усилия для достижения успеха, например существенно ограничивая себя в питании или прибегая к вызыванию рвоты или использованию слабительных.

Согласно феминистическому корпусу исследований отношения к телу, женщины в западном обществе постоянно подвергаются секуальной объективации в медиа и межличностных ситуациях, и это восприятие со временем интернализируется женщиной, заставляя ее воспринимать себя скорее как объект, нежели субъект, что выражается в придании особого значения своему внешнему виду в ущерб внутренним ощущениям, чувствам и качествам. Внутренняя объективация меняет личные приоритеты, ставя самооценку, чувства счастья и успешности в зависимость от степени соответствия внешнего вида феминным идеалам. Это приводит к большему стрессу из-за внешности в целом, и может стать причиной переживания краха всей жизни в случае невозможности достижения этого идеала. Интернализация идеалов красоты провоцирует возникновение чувства неудовлетворенности собственным телом, что является фактором риска для развития нарушений пищевого поведения. Медиа-образы, содержащие изображения экстра-стройных женщин, соответствующих общепринятым идеалу, распространены повсеместно, в связи с чем избежать подобного влияния крайне сложно. Проанализировав 25 исследований, Гроетц с коллегами обнаружили, что после просмотра изображений конвенциально привлекательных моделей со сниженным весом, уровень удовлетворенности своим телом значительно снижался среди женщин, особенно этот эффект был выражен среди девушек младше 19 лет [2].

Изучение влияния онлайн-медиа на отношение к телу среди подростков имеет особое значение, так как, по некоторым данным, соци-

альные медиа в интернете оказывают более выраженное влияние на интернализацию идеала «худого» тела в сравнении с традиционными источниками, включающими ТВ и глянцевые журналы [4]. Это может быть связано с восприятием инфлюенсеров (ролевых моделей, пользователей социальных сетей с наибольшим количеством подписчиков) как более приземленных, похожих на обычного пользователя, в сравнении с популярными актерами и моделями телевизионных медиа. Внешность инфлюенсеров может восприниматься как более достижимая, и, вследствие этого, более релевантная для сравнения с собой. В 2016 г. было проведено исследование влияния просмотра отредактированных фотографий сверстников на образ тела среди девушек 14–18 лет. 144 девушкам были показаны 10 фотографий, имитирующих селфи-снимки в сети Инстаграм. Половине из них были показаны оригиналы фотографий, другим 72 предоставили те же фотографии, но уже отредактированные – с наложенными фильтрами, предоставляемыми сетью Инстаграм и другими приложениями. В результате, девушки, просматривавшие отредактированные фотографии, продемонстрировали большую неудовлетворенность телом, чем остальные – особенно те из них, кто были склонны к социальному сравнению. Интересно, что большинство участниц не смогли точно определить наличие ретуши на фотографиях, что может дополнительно влиять на интернализацию труднодостижимых идеалов красоты [5].

Влияние на развитие объективирующего отношения к себе может оказывать не только просмотр визуального контента в соцсетях, но и непосредственное участие в его создании. Доступность фотографий для просмотра другими пользователями и возможность оценить общественное мнение с помощью «лайков» провоцирует объективацию себя и своей внешности, и этот эффект может усиливаться при предварительной демонстрации объективирующего стимула (контент, включающий сексуализированные изображения женщин) [3].

Социальные сети являются неотъемлемой частью жизни подростка, в связи с чем важным аспектом профилактики интернализации недостижимого образа тела среди молодого населения представляется создание альтернативного контента [1] и повышение медиа и интернет грамотности не только среди школьников, но и среди вовлеченных взрослых – родителей, учителей и наставников, для обеспечения внимательного отношения к онлайн активности ребенка и предоставления более эффективной поддержки.

Литература

1. Польская Н.А., Якубовская Д.К. Влияние социальных сетей на само-повреждающее поведение у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 156–174.

-
- 2. *Groesz L.M., Levine M.P., Murnen S.K.* The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: A meta-analytic review // *The International Journal of Eating Disorders*. 2002. Vol. 31. P. 1–16.
 - 3. *de Vries D.A.* Social media and online self-presentation: Effects on how we see ourselves and our bodies. Unpublished doctoral dissertation, University of Amsterdam. 2014.
 - 4. *Karsay K., Knoll J., Matthes J.* Sexualizing media use and self-objectification: A meta-analysis // *Psychology of Women Quarterly*. 2018. Vol. 42(1). P. 9–28.
 - 5. *Kleemann M., Daalmans S., Carbaat I., Anschütz D.* Picture Perfect: The Direct Effect of Manipulated Instagram Photos on Body Image in Adolescent Girls // *Media Psychology*. 2018. Vol. 21 (1). P. 93–110.

ISBN 978-5-94051-209-7

ISBN 978-5-94051-211-0

ББК 88.4

B64

VII Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обуховой) «Возможности и риски цифровой среды». Сборник материалов конференции (тезисов) Том 2. / ред. Басилова Т.А., Дозорцева Е.Г., Егоренко Т.А., Емельянова Е.А., Кочеткова Ю.А., Ослон В.Н., Поливанова К.Н., Роцина И.Ф., Рубцова О.В., Салмина Н.Г., Сафронова М.А., Смирнова Е.О., Толстых Н.Н., Филиппова Е.В., Холмогорова А.Б., Шаповаленко И.В., Шведовская А.А., Эльконинова Л.И. – М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 372 с.

Дизайн: М.Ю. Степаненкова

Компьютерная верстка: М.В. Мазоха

Подписано в печать: 31.01.2020.

Формат: 60*90/16. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 23,9 Усл.-изд. л. 23,3.

Тираж 50 экз.

Управление информационными и
издательскими проектами ФГБОУ ВО МГППУ

Тел.: 8 (495) 608-16-27

Адрес: г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, каб. 209

© ФГБОУ ВО «Московский государственный
психологический-педагогический университет», 2019.