

ПОДРОСТОК В МЕГАПОЛИСЕ: ПРОДОЛЖЕННОЕ ВЗРОСЛЕНИЕ

Сборник трудов

ХII-й Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием

Москва

2019



Перекресток
Есть куда расти



Institute for Social Sciences
Институт общественных наук



РАНХиГС
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ
ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



НП СРДП Перекресток Плюс
Институт общественных наук РАНХиГС
Институт образования НИУ ВШЭ

ПОДРОСТОК В МЕГАПОЛИСЕ: ПРОДОЛЖЕННОЕ ВЗРОСЛЕНИЕ

Сборник трудов

XII-й Всероссийской научно-практической конференции

с международным участием

9-11 апреля 2019 года

Электронное издание

Москва

2019

Подросток в мегаполисе: продолженное взросление: сборник трудов XII-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (9-11 апреля, Москва) / Сост. А.А. Бочавер, М.Я. Кац. Отв. ред. А.А. Бочавер. – М., 2019. – 304 с. [Электронное издание].

В сборнике представлены статьи участников XII-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием Подросток в мегаполисе: продолженное взросление (9-11 апреля, Москва, Институт общественных наук РАНХиГС, Институт образования НИУ ВШЭ, НП СРДП Перекресток Плюс). Статьи, вошедшие в сборник, содержат описания как эмпирических данных, так и профессиональных практик, касающихся своеобразия подросткового возраста в XXI веке, смещения его нижней и верхней границ, особенностей взросления ребенка в современных условиях, характеризующихся изменчивостью общества, сложностями прогнозирования будущего, цифровизацией всех сфер жизни и др., а также специфики психолого-педагогического сопровождения развития и профилактики рисков в подростковом возрасте. Задачей конференции было создание пространства диалога для исследователей подросткового возраста (психологов, педагогов, социологов, антропологов, культурологов и др.) и практиков (педагогов, психологов в образовательных средах, психиатров, психотерапевтов и др.).

ОГЛАВЛЕНИЕ

- Адаскина А.А., Поликарпова И.В.* Опыт проведения долгосрочной коммуникативной группы для подростков 8
- Антонова А.В.* Взгляд на позицию психолога через системную модель работы психологической службы 13
- Бажина И.А., Горбунова Е.С.* Интернет как социальная среда ребенка и подростка 17
- Блинова О.А., Горбунова Ю.А.* Блогосфера как пространство обретения идентичности подростка: теоретико-методологические аспекты 20
- Блинова О.А., Оболенская А.Г.* Профилактика подросткового кибервандализма 25
- Бомбиери Л.* Какова идентичность учителей для сложного общества? 31
- Брайнис Л.М.* Влияние психологической травмы на образовательный процесс (на примере приемных детей) 32
- Булыгина М.В., Кривцун М.В.* Распознавание эмоций и представление об отношениях с матерью в подростковом возрасте 33
- Вартанова Э.Г.* Метод кейсов в психологическом сопровождении работы учителей с педагогически запущенными подростками 38
- Васина О.В.* Роль творчества в психологическом сопровождении подростков во время обучения в школе 42
- Вилугина Д.Л.* Стратегии утешения у младших подростков с разным уровнем тревожности 46
- Воликова С.В., Носова Е.С.* Отношения с матерью и отцом у подростков с расстройствами пищевого поведения 51
- Горшкова Е.Н.* Подросток с заиканием в образовательной среде 54
- Гришина А.В., Косцова М.В.* Мотивация к занятиям спортом у подростков 58
- Гусева Н.А.* Взаимосвязь проблемной озабоченности и внутреннего дискомфорта у подростков 62
- Дайнеко В.В.* Профилактика буллинга в российской школе 69
- Двоскина Н.В.* Тема взаимодействия подростков-мигрантов со сверстниками в современных зарубежных исследованиях 74
- Дегтярева Т.О.* Тенденции развития психологической службы в системе образования российской федерации 78
- Доронина А.А., Панькова Е.Г.* Проблема детско-родительских отношений в неполных семьях, имеющих детей-инвалидов 83
- Есина Г.К.* Представления старшеклассников о высшем образовании 87

- Жилинская А.В.* Использование упражнения «Цель-препятствие» (модифицированная Н.Г. Алексеевым методика миокинетической психодиагностики Мира-Лопеса) в работе со старшими подростками для изучения особенностей осуществления ими целенаправленного действия 92
- Жукова Н.В.* Цифровое поколение (digital natives) – жизнь в сети 94
- Заболотная И.В., Новенко Е.В.* Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в СРЦН 99
- Зайцева И.А.* Основные тенденции и проблемы взросления в пространстве современной культуры детства 101
- Зеленова М.В.* Актуальные вопросы травли (буллинга) среди детей и подростков 106
- Зырянова Н.А.* Сетевое партнерство как условие успешной социализации школьника в едином социокультурном пространстве 109
- Камин А.А.* Детки в сетке 112
- Кац М.Я., Лажинцева Е.М.* Как увидеть подростка сквозь чужие запросы? 114
- Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Силаева О.А.* Актуализация норм просоциального поведения в современной социальной ситуации развития подростка 121
- Климова К.К., Ячменёва Н.П.* Связь уровня академической успеваемости со склонностью к академическому мошенничеству 126
- Климонтович Н.А.* Адаптация подростков с интеллектуальными и психическими нарушениями к жизни в мегаполисе. Проект «Город» 130
- Корецкая И.А.* Кураторство как форма психологического взаимодействия со студентами в вузе 133
- Костин И.А.* Подростки с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе 135
- Кригер Е.Э.* Системно-феноменологический подход в профилактике синдрома эмоционального выгорания 140
- Крысько Н.* Самоповреждающее поведение подростков. Мишени и стратегии работы 145
- Куфтяк Е.В.* Копинг-поведение и жизнеспособность в подростковом возрасте: роль пола и социальной среды 148
- Лобза О.В.* Личностные особенности подростков с разным уровнем выраженности жизнестойкости 152
- Лучкина Н.Т.* Психологический подход к обсуждению женской репродуктивной сферы в подростковом возрасте 157
- Максименко Ж.А.* Современные подростки: менталитет поколений Y и Z 159

- Мамытов А.М., Тагаева Г.С.* Диагностика мотивационной агрессивности подростков (на примере г. Бишкек) 162
- Мерзлякова В.Н.* Подростки и рэп-культура: опыты восприятия, креативный потенциал, обсуждение факторов риска 170
- Митрофанова С.Ю.* Тенденции изменения современного детства 174
- Михайлова Е.* Использование социальных сетей в качестве образовательного инструмента в музейных просветительских программах для подростков на примере музея русского импрессионизма 179
- Ордина З.А., Столяров В.А.* На границе 18-ти (поддержка приемного подростка и семьи на этапе взросления. Доклад на основе опыта проекта «Попутный ветер») 183
- Панчихина Т.В.* Роль упражнений для занятий в динамическом тренинге с подростками, цели и задачи каждого 188
- Поднебесных Е.Л.* Презентация программы «половое воспитание детей и подростков с выраженными ментальными нарушениями» и опыта ее реализации 190
- Пономаренко А.А.* Нервная анорексия и булимия как формы расстройства пищевого поведения современных подростков. Психологический аспект 193
- Потулова Т.Н., Позывайлова М.Л., Бардо А.М.* Настольные игры как средство ознакомления подростков с системой школьных правил 199
- Прияткина Н.Ю., Салов А.В., Прияткин Д.А.* Профессиональное самоопределение подростков с умственной отсталостью в противодействии социальным угрозам и рискам 202
- Прусакова Т.П.* Подросток в соприкосновении с современным искусством в условиях сменных экспозиций ММОМА: опыт и новые возможности 206
- Пустыльников В.Ю.* Мотивация учебной деятельности старших школьников с различными уровнями компьютерной игровой активности 207
- Ряпалова С.В.* Из опыта работы по профилактике девиантного поведения в образовательном учреждении 210
- Сачкова М.Е.* Психологическое благополучие школьного класса: ресурс среднестатусного учащегося 212
- Сиврикова Н.В., Черникова Е.Г., Пташко Т.Г.* Ценностные ориентации и досуг современных подростков 215
- Сидоренко О.А., Хабарова И.В., Алибекова С.В.* Виктимность подростков: исследование и психолого-педагогическое сопровождение 220
- Сидоренко О.А., Ядрышников Т.Л., Шемберг Е.Н.* Особенности семейного воспитания как фактор виктимного поведения подростков 226

- Сковычева О.А.* Семейный лагерь «Мир для нас» команды «Поехали» 233
- Соловьева Н.В.* Подросток в социокультурной среде большого города 239
- Степанова А.К.* Рекреационно-оздоровительная деятельность - эффективное средство сопровождения младших подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования 244
- Стратийчук Е.В.* Три группы факторов, влияющих на эффективность антибуллинговых программ: элементы, условия, методы оценки 248
- Таловская Б.М.* Обучение подростков из приёмных семей навыкам XXI века 253
- Тимакова М.Д.* Особенности детства и взросления в многодетной семье 257
- Филиппова Е.В., Золотарева Н.А.* Тип привязанности к родителям и особенности доверия к другому у подростков 262
- Филиппова Ю.А., Филиппова Е.В.* Образ тела и отношение к своему телу в подростковом возрасте 265
- Фокина А.В.* Возможные формы профориентации современных подростков 269
- Фокина М.В.* Селф-харм как особая форма невротического поведения современных подростков 274
- Харитонова А.А.* Мастерская театра и танца «Seven Seas»: ресурсы внутри нас 279
- Хохлатова Е.Ю.* Профилактика подростковой депрессии 280
- Швец Т.А.* Кросс-культурное исследование субъективного возраста младших подростков 283
- Шмелева Е.А., Прияткина Н.Ю., Кисляков П.А.* Удовлетворенность старших подростков значимыми характеристиками образовательной среды 288
- Эрлих О.В.* Современный подросток в семье и обществе: особенности социализации (на материалах исследований кафедры педагогики семьи ГБУ ДПО СПБАППО) 293
- Ячменёва Н.П., Климова К.К., Решетников М.Л.* Основные перспективы в изучении академического мошенничества в образовательной среде 299

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ДОЛГОСРОЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРУППЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ

А.А. Адаскина

Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

И.В. Поликарпова

Коррекционно-развивающий центр «Петра», г. Москва, Россия

В статье анализируется опыт организации длительной коммуникативной группы для подростков 12–16 лет, некоторые из которых имеют психиатрические диагнозы; обсуждаются организационные формы (в частности трехчастная форма занятий, включающая игровую часть, физические упражнения на взаимодействие и психологические обсуждения), виды активности, а также проблемы, с которыми столкнулись психологи, ведущие группу.

Ключевые слова: подростки, сложности в общении, коммуникативная группа.

В данной статье мы хотели бы поделиться опытом организации длительной (более года) коммуникативной группы для подростков, обсудить организационные формы, к которым мы пришли, и проблемы, с которыми столкнулись.

Данная группа была организована на базе детского коррекционного центра «Петра» для подростков 12–16 лет. Идея создать такую группу была связана с запросами родителей относительно детей – подростков. В первую очередь, родители были озабочены отсутствием учебной мотивации – это была главная и основная проблема. Кроме того, родители беспокоились о сложностях в сфере общения: у большинства подростков не было друзей в школе, некоторые из них подвергались буллингу.

Предполагался открытый формат группы. Однако в группе изначально сложился костяк из 4 детей, которые посещают группу с самого начала, к ним в течение года присоединялись и уходили другие подростки. На настоящее время в группе восемь подростков. Встречи проводятся 1 раз в неделю, длительность занятия – 2,5 часа. Возраст детей варьируется от 13 до 16 лет, одной из особенностей и сложностей нашей группы является то, что некоторые подростки имеют психиатрические и неврологические

диагнозы (шизотипическое расстройство, СДВГ). Часть детей посещает известные рейтинговые школы, однако испытывает сложности, обучаясь в них. Больше половины – дети из многодетных семей. Таким образом, группа оказалась достаточно разнородной по уровню когнитивного и личностного развития, что осложняло нам формулировку общих для всех детей задач. В результате обсуждений мы сформулировали следующие цели и задачи группы:

1. углубление представления подростков о себе, своих особенностях
2. развитие навыков общения (в частности, умения говорить о себе, своих желаниях, чувствах, умение договариваться друг с другом)
3. понимание чувств и переживаний других людей
4. поддержка в формировании чувства причастности к группе
5. возможность примерить разные групповые роли

Одной из проблем организации долгосрочной группы является выбор подходящих видов активности. Нужно было, чтобы они соответствовали целям группы и уровню развития участников, были интересны детям, отличались достаточным разнообразием, давали возможность активно участвовать всем подросткам.

Изначально мы хотели создать терапевтическую мультстудию, в которой подростки, работая над общим продуктом, могли бы общаться, взаимодействовать, развивать социальный интеллект, учиться уважать собственные и чужие границы и т.д. На групповых занятиях мы начали сочинять сценарий к первому мультфильму, тут же выяснилось, что дети не готовы к совместной работе. Часть из них говорила, что им скучно и пряталась в привычные стереотипные действия, часть из них настаивала на перфекционистском развернутом сценарии для большого многосерийного мультфильма и идти на компромиссы не хотела, остальные откровенно скучали. Практически никто не хотел прислушиваться к мнению других, каждый отстаивал свою точку зрения и демонстративно «отключался», когда говорил кто-то другой. Мы поняли, что поторопились с таким сложным творческим заданием и решили дать им более простые задачи на совместное творчество. Для начала мы попросили сделать коллаж. Ребята взяли журналы, взяли ватман, разрезали его поровну и каждый сделал свой коллаж. То есть совместной работы так и не получилось.

Нам пришлось обратиться к простым настольным играм (Звонго, Диксит, Шляпа, Сет и т.д.). Это создало площадку для общения и

совместной деятельности без погружения в серьезные проблемы, обсуждения личных мнений. Следует отметить, что на первых порах даже простая игра по правилам не могла быть проведена без участия взрослого – детям требовался организатор и «судья», к которому они обращались во всех спорных случаях. На каком-то этапе группа больше была похожа на игровую площадку. Утомленные учебной подростки с увлечением играли в знакомые игры.

В итоге экспериментов сложился следующий формат встреч: первый час – игротека, затем подвижное занятие (оно было введено по необходимости, потому что подростки не могли спокойно высидеть 2.5 – 3 часа, они начинали драться, пинаться, возиться. Мы пригласили третьего педагога, который дает им легально делать это, используя в работе игры на ловкость, легкие спарринги и тд). Третий час – мы пытаемся разговаривать об их проблемах, характерах, желаниях, мотивах поведения, обсуждаем с ними прошедшую неделю, пьем чай, и в заключении играем в простую игру. Иногда мы проводили проекционные психологические игры (Лепешка, психреты), особенно полюбилась детям игра Тюрьма, в которой они быстро обучились создавать коалиции, договариваться.

Очень хорошо прошел заключительный квест весной, в котором дети объединились и помогали друг другу в совместном прохождении препятствий.

Тем не менее, вопрос разнообразия форм работы актуален и до сих пор – невозможно из раза в раз повторять один и тот же сценарий. За текущий учебный год мы пробовали еще раз вернуться к созданию мультфильма. На этот раз опыт оказался более удачным и увенчался коротким 20 секундным роликом, в котором нашлась роль для всех персонажей, созданных каждым из участников. Понять сюжет мультфильма без объяснения авторов абсолютно невозможно, но сами создатели остались довольны своим творчеством. Также мы провели кинопросмотр с обсуждением, которое оказалось достаточно бурным и не слишком структурированным.

На сегодняшний день в группу влился еще мальчик с УО и мальчик, который подвергался в школе буллингу как учителями, так и учениками. И мы увидели определенную динамику. Новые мальчики очень коммуникабельны, в группе появилось личностное общение, которое они инициировали, возрос интерес друг к другу. Подростки полюбили психологические игры (Бункер, Мафия, Ассоциации), охотно играют в дискуссионные игры. Когда в группе появились правила, которые дети

придумывали сами, им стало проще выдерживать границы собственных проявлений. Таким образом, мы наблюдаем явную динамику, формальное общение становится более личностным. В целом в группе сложилась доброжелательная, поддерживающая атмосфера. Практически отсутствуют насмешки или издевки друг над другом, стало возможным обсуждение психологических проблем. Так, например, удачно прошло обсуждение психологических масок. Когда мы впервые коснулись этой темы, все подростки в один голос заявили, что они не носят масок и всегда «являются сами собой». Однако на следующем занятии (через неделю) обсуждение стало более глубоким и интересным, многие участники рассказали о своих масках и признались, что часто стараются произвести впечатление веселых и «позитивных», тщательно скрывая грусть, так как боятся потерять расположение окружающих.

Хотелось бы остановиться и на проблемах, с которыми мы столкнулись. Первая проблема – разнородность группы, в ней стихийно собрались дети, которым, вероятно, нужны разные форматы групп. Скромной нормотипичной девочке, без проблем с общением, было очевидно скучно. Второй проблемой стало соблюдение правил. Хотя дети приняли самое активное участие в их обсуждении, вопрос, связанный с соблюдением правил, сохраняется. Несмотря на общую доброжелательность, сохраняется и проблема доверия в группе – подросткам трудно открыться, высказать свои мысли, переживания.

Кроме того, много вопросов возникало у нас по поводу отдельных детей – как помочь им преодолеть конкретные проблемы в общении (у кого-то это была застенчивость, у кого-то навязчивая общительность, у кого-то отгороженность, граничащая с аутизацией, у кого-то неконтролируемые эмоции). Понимая, в целом, что требуется каждому из подростков, нам часто не удавалось удержать одновременно несколько задач, то и дело происходили ситуации, когда подросток «выпадал» из групповой работы.

И в заключение хочется подвести некоторые итоги.

Группа получилась инклюзивной. У каждого из участников есть какие-либо проблемы в общении, учении, мотивации, саморегуляции. Это обусловило тот формат, который группа выдерживает. Каждый из участников в рамках этого формата получает что-то для себя.

Удачным представляется именно трехчастный формат, включающий в себя игровую, «физкультурную» и «психологические» части.

Можно отметить, что участникам нравится посещать группу, многие из них ходят практически без пропусков. За год мы можем наблюдать, что дети стали лучше договариваться и самоорганизовываться. Теперь некоторые игры они могут провести сами, без участия взрослых. Наиболее привлекательны для подростков простые настольные игры и физические упражнения, направленные на взаимодействие. Часть подростков начала общаться вне группы.

В ходе спонтанной беседы чаще стали возникать психологические темы, однако далеко не все участники готовы принимать участие в их обсуждении, часто это вызывает напряжение и усиливает замкнутость. Общение в рамках группы стало менее формальным, интересным. Подростки пробуют в тот или иной период брать на себя лидирующие роли, требующие ответственного, внимательного отношения к другим.

Введение творческих заданий требуют большой тонкости, так как у некоторых подростков требования к конечному продукту достаточно высоки, а средства для достижения часто ограничены, а некоторые не испытывают никакого интереса к творческой деятельности.

ВЗГЛЯД НА ПОЗИЦИЮ ПСИХОЛОГА ЧЕРЕЗ СИСТЕМНУЮ МОДЕЛЬ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

А.В. Антонова

Национальный исследовательский университета «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

В статье приводится взгляд на позицию педагога-психолога в образовательном учреждении через призму апробированной системной модели работы психологической службы. Также предложены варианты работы, направленные на поиск личностных ресурсов для предотвращения профессионального выгорания.

Ключевые слова: образовательная организация, психологическая служба школы, психологическая (образовательная) безопасность, школьный психолог, педагоги, учителя.

В последние несколько лет система образования претерпевает изменения, школы объединяются в комплексы и выходят из них, вводятся новые стандарты образования и требования к освоению образовательных программ, а необходимость присутствия психолога в школе регулярно оспаривается. Таким образом, изменения требуют пересматривать место психолога в образовательной организации (ОО), ориентируясь на работу со школой как с организацией.

Однако до сих пор, несмотря на сформированные психологические службы внутри образовательных комплексов, работа психологов отрывочна и не системна, включает симптоматическое реагирование и/или работу с определенными категориями детей (ОВЗ, дети в трудной жизненной ситуации, одаренные и т.п.), а также зачастую носит конкурентный характер между психологами разных в прошлом организаций. Работа педагога-психолога преимущественно дето-центрирована. Специалисты мотивируют это либо высокой загруженностью и нехваткой времени на иную работу, либо отсутствием прямого (зачастую письменного) запроса, а также неочевидностью способов работы со взрослым контингентом и предубеждением против педагогов и администрации (частая оппозиция к ним). Симптоматическая работа, а также оторванность психологов от профессионального сообщества, отсутствие интервизий/супервизий приводит к профессиональному и эмоциональному выгоранию педагогов-психологов, а также к снижению эффективности их работы.

Современные же условия обучения требуют от психолога сохранять профессиональную позицию не дето-, а человеко-центрированной, то есть, работать со всеми участниками образовательного процесса, ориентироваться на современные условия жизни и труда. То есть, психологическое сопровождение должно быть построено по модели системного взаимодействия как с учащимися, так и с их родителями, а также педагогами и администрацией образовательного учреждения с целью создания образовательно безопасной среды (И.А.Баева, В.В.Ковров, 2009).

Системную работу с образовательной организацией можно представить схемой на Рис.1, учитывающей параллельное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса (Антонова, 2017). Данная схема реализовывалась с 2012 по 2017 гг. в ГБОУ Школа №929 (сейчас ГБОУ Школа №1454 «Тимирязевская»).



Рис 1. Схема модели психологической службы.

При такой модели школа рассматривается как специфическая организация, подобная клиенту-невротик (Васильчук, 2012), раздираемая внутренними противоречиями и устремлениями, а психолог занимает мета-позицию и способен видеть системные нарушения (Берталанфи, 1973).

Для организации такой работы, в первую очередь, требуется построение команды педагогов-психологов (team-building) и составление «карты умений и навыков» всех специалистов с целью знакомства психологов между собой и организации профессиональной поддержки внутри команды (интервизия). Во вторую очередь, необходимо выстраивание системы взаимодействия с остальными помогающими специалистами (логопедами, дефектологами и социальными педагогами). То есть, необходима отдельная работа по созданию пространства для

коллегиальной работы с ориентацией на миссию, цели и задачи развития ОО в целом. Это позволит сделать взаимодействие специалистов социально-психологического сопровождения более быстрым и эффективным в сложных ситуациях, а также позволит найти специалистам свое место в соответствии с умениями и ценностями.

Следующим шагом в организации системной работы может стать создание положительного облика психологической службы в глазах педагогов.

Работа психолога в этом направлении включает в себя:

- консультирование педагогов по вопросам создания индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, а также по вопросам выстраивания эффективного взаимодействия с коллегами;
- групповые занятия, направленные на профилактику эмоционального выгорания (в первую очередь, поиск личностных ресурсов для преодоления стрессовых ситуаций), а также на командообразование;
- просветительские семинары, призванные дать знания и психолого-педагогический инструментарий для работы с современными детьми (особенности психического развития детей разного возраста, специфика детей с ОВЗ, особенности работы произвольно-познавательной сферы, способы работы с мало мотивированными и одаренными учащимися).

Опыт работы в ГБОУ Школа №929 показал, что именно такая форма работы психологической службы помогает создать доверительные взаимоотношения с педагогами, а также позволяет учителям самостоятельно находить индивидуальный подход к учащимся, имеющим образовательные и поведенческие трудности.

Следующим шагом по укреплению позиции психологической службы (как заслуживающей доверия) является работа с родительским сообществом – через родительские клубы, информационные рассылки и тематические встречи на родительских собраниях, содержание которых направлено на повышение психологической грамотности населения через представление *evidence-based psychology*. Работа с учащимися прописана в нормативных документах и, несомненно, также остается в поле деятельности психолога.

Формирование психологом или психологической службой такой модели работы является “инвестицией” в будущую деятельность, так как выстроенные коммуникативные связи со всеми участниками

образовательного процесса, а также установленные профессионально-этические правила такого взаимодействия приведут к пониманию деятельности психолога, повысят уровень доверия к нему и будут способствовать первичной профилактике образовательных трудностей.

Литература

1. Антонова А. В. Модель психологической службы // Сборник «Психология индивидуальных различий: обучение и развитие» по материалам Научной конференции молодых ученых в области наук об образовании 2017 года (Москва, РАО, 14–15 ноября 2017 года). — М.: Издательство МТИ, 2018. С. 4-7.
2. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И.А.Баевой. –М.:Экон-Информ, 2009. – 248 с.
3. Васильчук, О.Н. О профессиональной позиции психолога-консультанта в общеобразовательной школе [текст] / О.Н. Васильчук // Молодые ученые — нашей новой школе. Материалы XI Межвузовской научно-практической конференции с международным участием. — М.: МГППУ, 2012 — С. 257

ИНТЕРНЕТ КАК СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА РЕБЕНКА И ПОДРОСТКА

И.А. Бажинова

ГБОУ «Курчатовская школа», г. Москва, Россия

Е.С. Горбунова

ГБОУ «Курчатовская школа», г. Москва, Россия

Интернет в современном мире стал социальной средой развития современного человека, это самое актуальное и распространенное явление на сегодняшний день. Социальные сети и интернет заполняют активно не только сферу общения, но и множество других различных сфер жизнедеятельности человека. Социальные сети имеют как положительные, так и отрицательные стороны. С одной стороны, они оказываются помощниками в поиске и восстановлении общения со своими знакомыми и друзьями, в поддержании с ними отношений, несмотря на расстояние и занятость. Социальные сети также являются ценным инструментом в процессе поиска работы, развлечений, отдыха. С другой стороны, современные исследования показывают, какое количество времени тратит сегодня человек, находясь в социальных сетях, вследствие чего встает вопрос о психологической зависимости от социальных сетей. Чрезмерное увлечение социальными сетями вредит как социальному, так и психологическому здоровью.

Ключевые слова: интернет, социальная среда, подростковый возраст.

В основе Интернет-зависимости лежит, прежде всего, неуверенность в себе. В настоящее время Интернет-зависимость не включена в список психических заболеваний и расстройств. Однако тот факт, что такой зависимости нет в официальном списке болезней, не означает отсутствие проблемы как таковой. Чрезмерное увлечение социальными сетями в Интернете является серьезным фактором риска в области реальных отношений человека с окружающими его людьми.

Особенно социальные сети опасны для подростков, так как формируют у них ложное впечатление, что любовь и дружбу легко завоевать и столь же легко разрушить. Кроме того, людям, привыкшим к быстрому течению Интернет - жизни, реальность может показаться слишком скучной, и они могут попытаться "оживить" ее, совершая импульсивные поступки, в том числе действия деструктивного характера, поскольку им свойственно

занижать ценности реальной жизни. Есть основания полагать, что основной причиной зависимости от социальных сетей является чувство одиночества, социальной изолированности.

Влияние группы и советы близких друзей могут быть решающими в стремлении преодолеть зависимость от социальных сетей. Большинство подростков склонны прислушиваться к мнению своих друзей. Степень зависимости от социальных сетей среди подростков с организованным досугом (хобби, заинтересованность в учебе) ниже, чем у тех, у кого нет целей, связанных с получением качественного образования, кому нечем заняться в свободное время.

Следует отметить, что родители в большей степени обеспокоены зависимостью ребенка от социальных сетей, чем сами дети. Главная причина ограничения нахождения в социальных сетях детей и подростков является снижение успеваемости, отсутствие душевного тепла в семье, поиск новых развлечений или удовольствий. В этом случае право распоряжаться собственным гаджетом, тем более со свободным доступом в интернет, становится резко ограниченным и зачастую напрямую зависит от удовлетворения родительской потребности видеть успешность детей в обучении.

Большинство подростков, у которых в семье конфликты происходят редко, проводят в социальных сетях 0,5-2 часа в день. Подростки, у которых конфликты в семье происходят часто, в большинстве своем находятся в социальных сетях более 5 часов. Основной причиной зависимости от социальных сетей, как уже было отмечено ранее, является одиночество и отсутствие связи с окружающей близкой социальной средой. Влияние группы и советы близких друзей могут быть решающими в стремлении преодолеть зависимость от социальных сетей, в то время как другие методы не будут столь эффективны. Наиболее эффективна данная деятельность будет, если разъяснительная работа будет проводиться не только силами родителей и учителей, но и, прежде всего, ресурсными силами сверстников и одноклассников. Необходимо заметить, что помимо самого ограничения, родителям нужно поставить перед собой задачу - сделать реальную жизнь ребенка гораздо интереснее виртуальной.

Проблема негативного влияния социальных сетей на подростка является актуальной. Социальные сети — основная причина, по которой люди все больше времени проводят в Интернете. Являясь субъектом образовательной среды, им же и сформированной, человек, в частности – подросток, должен чётко и грамотно формулировать задачи и цель

использования социальных сетей, которые должны стать средством к повышению информационно-культурного уровня, а не паразитом мыслей и времени. Поэтому, с развитием новых информационных технологий, надо изменить и отношение к ним. И здесь роль досуговой деятельности выходит на первый план. Занятие активными видами отдыха, культурное времяпрепровождение, прогулки на свежем воздухе, организация семейного досуга – всё это позволит преодолеть зависимость от социальных сетей. И в этом процессе роль наставников (родителей и педагогов) будет играть решающую роль, когда семья и школа, объединившись, помогут подростку заполнить «пустоту общения».

Необходимо обратить внимание на то, что, чем выше культурный уровень семьи, и чем организованней досуг, тем меньше времени ребенок проводит в социальных сетях. Поэтому желание родителей оградить ребенка от социальных сетей через отключение от Интернета не является самым эффективным методом. Процесс развития информационных технологий уже невозможно остановить - это часть современного образования и современной школы. Остается только поспособствовать осознанию всеми участниками образовательного процесса, в том числе и родительской общественности, что средства соцсетей в первую очередь необходимы для реализации именно образовательных задач.

БЛОГОСФЕРА КАК ПРОСТРАНСТВО ОБРЕТЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

О.А. Блинова

*Уральский государственный педагогический университет, г.
Екатеринбург, Россия*

Ю.А. Горбунова

*Уральский государственный педагогический университет, г.
Екатеринбург, Россия*

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 17-18-01278).

В работе раскрывается значение блогосферы для становления идентичности подростков, когда блогеры и фолловеры выступают в качестве значимого Другого. Авторы полагают, что предложенные ими теоретико-методологические подходы позволят в дальнейшем восполнить дефицит научных представлений о созидательном потенциале блогосферы и конструктивных практиках обретения подростками идентичности в условиях дигитализации социальных отношений.

Ключевые слова: подросток, идентичность, блогосфера, значимый Другой, вандализм в сети, саногенное мышление.

Подростковый возраст – время переживания экзистенциального кризиса, характеризующегося активным поиском смысложизненных ориентиров. Задачей данного этапа является обретение своего Я, своей идентичности, т.е. понимания себя как целостной, самодостаточной, уникальной личности. Подростковый возраст – период бунтарства, противоречий и жажды свободы. Родители и иные близкие взрослые утрачивают статус значимого Другого, определяющего систему координат для оценивания и понимания подростком самого себя. Кто может взять на себя роль Другого, в нетождественном единстве с которым подросток сможет осознать, принять и оценить происходящие изменения его личности?

Internet становится важнейшим элементом социальной среды современного подростка. Так, например, по данным лаборатории Касперского 98% подростков имеют аккаунты в социальных сетях. В Internet создается особое пространство коммуникации, позволяющее раскрыть себя,

рассказать о чем-то волнующем, выплеснуть накопленный негатив или обсудить насущные проблемы самого широкого спектра. Данное пространство получило название блогосферы.

Существует широкий спектр научных исследований, посвященных проблеме идентичности подростков – С. Хартер, М. Борба, С. Борба, Л.Б. Шнейдер, Г.М. Андреева, Г.Р. Хузеева и др., и феномену блогосферы – Д. Гилмор, С. Кришнамурти, А. Халавайз, А.О. Алексеева, Г.Ч. Гусейнов и др., но ни в одном из них обозначенные темы не пересекаются. Наряду с традиционной линией – исследованием половой, гендерной, этнокультурной, религиозной и гражданской идентичности современных подростков, в отечественной науке появляются отдельные работы, посвященные идентичности подростков в киберпространстве – Агеева М.В., Бахадова Е.В., Бондарькова А.В., Жичкина А.Е., Кабанов К.В., Каркищенко Е.А., Маркелова А.М., Нихотина А.И., Новикова О.Н., Щекотуров А.В., Яковлева А.А. и др., но преимущественно в аспекте самопрезентации в сети. Вместе с тем практически отсутствуют научные исследования, представляющие блогеров и фолловеров в качестве значимого Другого [3, 4] в подростковом возрасте, а также исследования, выявляющие практики обретения подростками своего Я в пространстве блогосферы.

Более того, в большинстве работ посвященных блогосфере и медиапространству на первый план выходят проблемы безопасности в сети, профилактики кибервандализма и интернет-зависимости. В отечественной науке сложился преимущественно негативный образ виртуальной социальной коммуникации, а обретение виртуальной идентичности подростками рассматривается с точки зрения рисков и угроз фрагментации Я, эскапизма, отчуждения, аддикции и вандального поведения, проявляющегося в цифровом насилии – холиваре, троллинге, флейминге, шейминге и др. [1, 2, 5, 6]. Действительно, содержание блогов, популярных в подростковой среде, подтверждает опасения исследователей и специалистов в области социально-психологической помощи подросткам. Так, например, блоги Марьяны Ро, Ивангая, Кати Адушкиной и др., не несут какой-либо смысловой нагрузки, но формируют потребительские ориентации, выполняют роль «хронофагов» и демотивируют подростков. Основной целью авторов подобных блогов является получение доходов от размещаемой рекламы. В социальной сети ВКонтакте можно найти «Мировое сообщество хейтеров», контент которого также оказывает вандальное, разрушительное воздействие на читателей. Крайне деструктивно влияют на подростков блоги пранкеров (например, Николая Соболева), известных за счет провокативных социальных экспериментов на

улицах и конфликтов с другими блогерами, а также объединения в сети адептов уголовной идеологии АУЕ (криминализация подростковой среды) и «группы смерти» (склонение к самоповреждающему поведению и суициду) и др.

Негативное отношение к блогосфере небезосновательно становится общим местом в рассуждениях ученых, педагогов, юристов и психологов. При этом упускаются такие позитивные характеристики социальных сетей и блогов, способствующие раскрытию подростком своего Я, как расширение круга общения, широкий охват образовательного и познавательного контента, открытость, незаданность, свобода и неформальность коммуникации. Посредством создания своего блога, просмотром, чтением чужих, подросток переживает и осознает происходящие с ним изменения. Блогосфера предстает в качестве пространства, где апробируется новая система ценностей, оцениваются черты своей личности и личностей иных участников, пространства творческого и созидательного, где ребенок не боится быть самим собой и готов к критике. Наряду с блогами, наполненными бесполезным, а зачастую и разрушающим содержанием, в сети можно обнаружить блоги, содержащие позитивную и полезную информацию, способствующие развитию личности подростка. Среди наиболее популярных можно выделить: научно-популярные, образовательные и обучающие блоги на YouTube, такие как, Чердак (Chrdk.), ПостНаука, Арзамас, ArtShima (уроки живописи и рисунка), OXANA DOLINKA (изучение английского языка) и т.д.; блоги о финансовой грамотности на fingram.com, об успешных стартап-проектах (например, фуд-блог Алены Аракчеевой в Instagram); кино- и музыкальные обзоры и критика, интервью с популярными в подростковой среде представителями массовой культуры (блог Юрия Дудя, Вписка, КиноКритика, Афиша на YouTube), психологические (такие как, [murakami](https://www.instagram.com/murakami) и [to be better](https://www.instagram.com/to_be_better) в сети Вконтакте, [Nixelpixel](https://www.youtube.com/channel/UCNixelpixel) на YouTube); многочисленные тревел-блоги и личные lifestyle-блоги (например, блог Насти Сван (Nastya Swan) на YouTube). Подобные блоги способствуют позитивному мышлению, творчеству, вере в свои возможности, обретению аксиологических оснований своего Я, стремлению к познанию мира и самопознанию, самоактуализации. Таким образом, блогеры и их фолловеры становятся значимым Другим в процессе становления идентичности подростка.

В целом, несмотря на широкую популярность блогов среди подростков, не изученными являются те практики саморазвития, самопознания, самопрезентации, самопроектирования, которые подростки

используют, находясь в киберпространстве, а также причины, по которым блогеры и их фолловеры становятся для подростка значимым Другим.

В настоящее время требуется обновление традиционного научного дискурса (представленного, прежде всего, возрастной психологией и педагогикой), основанное на понимании блогосферы как созидательного функционального пространства обретения идентичности в подростковом возрасте.

На наш взгляд, теоретико-методологическую базу исследования идентичности подростков в условиях виртуализации, дигитализации социальных отношений могут составить следующие подходы:

1. Системный подход, позволяющий рассматривать обретение подростком идентичности как открытый процесс, в котором личность не замкнута на себе, но открыта навстречу Другому, благодаря чему идентичность обретается как во внешнем взаимодействии, так и в глубине собственной интимности, что обеспечивает ее целостность;

2. Антропопрактический подход, разрабатываемый новой антропологией и философией образования (О.И. Генисаретский, Б. В. Марков, А. А. Попов, С. А. Смирнов, Г. Л. Тульчинский, С. С. Хоружий и др.), основными исследовательскими установками которого являются: утверждение проектируемости и автопроектируемости идентичности; ориентация на изучение антропологической динамики и трендов подростковой среды; ревизия и концептуализация практик обретения подростками идентичности в пространстве блогосферы;

3. Герменевтический подход, в рамках которого используется концепция понимающей педагогики (Л.А. Беляева), что позволяет понимать Другого и определять смысложизненные ориентиры. Содержание блогов есть интернет-нарратив – рассказанная история жизни автора, через понимание смысла которой нам раскрывается его личность;

4. Аксиологический подход, где через понимание ценностей, которыми руководствуется подросток, раскрываются глубинные внутренние характеристики его личности.

Мы полагаем, что данные методологические подходы могут быть эвристичны для разработки решений не только в сфере предупреждения вандального, деструктивного и аутодеструктивного поведения в сети, а также кибернасилия и киберпреступлений против подростков и с участием подростков, но и в области формирования саногенного отношения к медиа-пространству и ребенку в нем, способствующего укреплению детско-

родительских отношений и реализации позитивного педагогического потенциала социальных медиа и блогов.

Литература

1. Аблам О.Э. Виртуальное одиночество: проблема межличностного общения молодежи в социальной сети // Управление в социальных и экономических системах. 2015. № 24. С. 207-208.

2. Кабанов К.В. Трансформация идентичности подростков в социальных сетях как проблема психологической безопасности // Прикладная юридическая психология. 2016. № 4. С. 83-87. 2016. С. 366-371.

3. Коротаева Е.В. Уральские каникулы: вопросы теории и практики // Педагогическое образование в России. 2017. № 5. С. 11-15.

4. Никулин С.А. Среднестатусный младший подросток как "значимый другой" для одноклассников и педагогов // диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Моск. гор. психол.-пед. ун-т. Москва, 2011.

5. Нихотина А. И. О формировании идентичности подростков в социальных сетях // Народное образование. 2015. № 1. С.178-181.

6. Рюмина И.М. Особенности дисгармонии межличностных отношений подростков с разным уровнем интернет-зависимости // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 1 (28). С. 78-82.

ПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОГО КИБЕРВАНДАЛИЗМА

О.А. Блинова

*Уральский государственный педагогический университет, г.
Екатеринбург, Россия*

А.Г. Оболенская

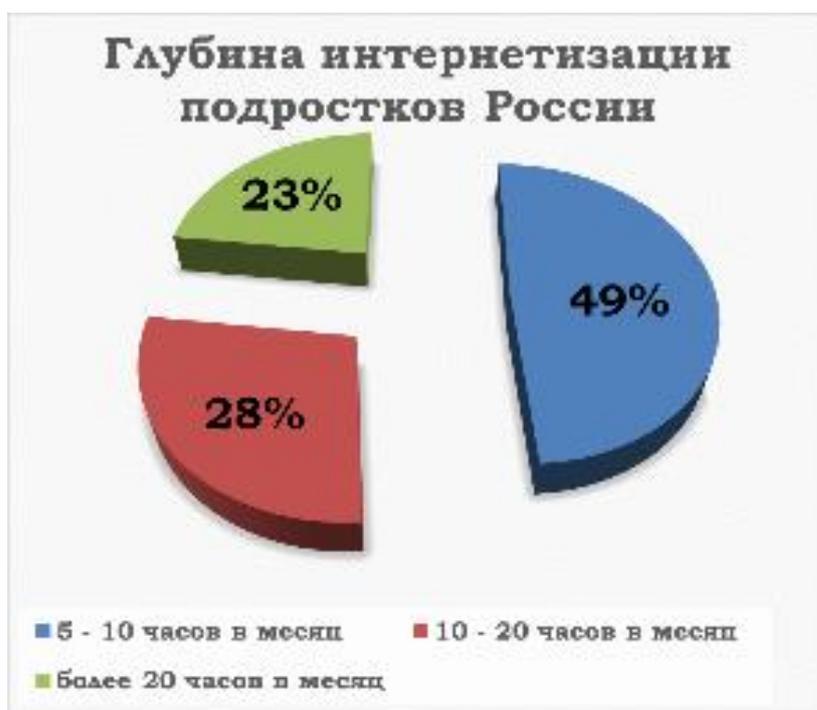
*Уральский государственный педагогический университет, г.
Екатеринбург, Россия*

Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (РНФ) проект 17-18-01278.

Исследование показало, что подростки не считают предосудительным совершение вандальных действий в сети. Взлом чужих страниц, интернет-троллинг, кибер-буллинг, похоже, для них не являются большим злом и становятся обыденными. Альтернативные последствия для жертв и самих участников представляют собой серьезные риски для социализации, психического и физического здоровья несовершеннолетних. Городская среда требует, чтобы жители города увеличивали темпы социальных транзакций (Оболенская А.Г., 2017). Психика не справляется, подростки пытаются найти выход из накопленной агрессии в социальных сетях. Эмпирические данные были собраны в Екатеринбурге, степень социальной приемлемости вандализма и его потенциальных проявлений в пространстве социальных сетей представителями российских урбанизированных подростков, также в подростковых чатах, открытых и закрытых он-лайн группах, также проведены фокус-группы и опрос, обработаны с помощью трансдисциплинарного подхода в психологии, социологии, философии, экономическом и социальном развитии мегаполиса.

Ключевые слова: подростковые девиации, подростки, Интернет, вандализм, социальное неравенство в мегаполисе, кибер-вандализм.

Неизбежное последствие стремительной интернетизации российского общества, случившейся в минувшие 8-10 лет, в формировании особого контекста взросления подростков и молодых людей. По данным ВЦИОМ, среди россиян младше 24 лет доля активных (ежедневных) пользователей Интернета достигает 90% [1], а по данным лаборатории Kaspersky – 98% (<https://cyberstat.kaspersky.com/>).



Подросток в России попадает в сеть, в среднем, на 19,6 часов в месяц [3], что является угрозой огромного ущерба для экономики, социума и личности [2, 7]. Однако становится удобно управлять социальными процессами. Интернетизация переносит в офлайн специфику межличностной коммуникации, которая носит как позитивный, дружба, любовь, партнерство, так и негативный характер, троллинг, буллинг, кибервандализм.

Опрос показал, что в сознании большинства опрошенных, существует важный парадокс отношения к вандализму. Негативное отношение большинства опрошенных к вандализму, контрастирует со стереотипным пониманием того, что конкретно представляют собой вандальные действия. Ответы, полученные на открытый вопрос, что такое вандализм, в основном сводятся к различным деструктивным характеристикам. Понимание вандализма для большинства участников сводится преимущественно к совершению только действий, предполагающих наиболее очевидное и материальное причинение вреда другим людям или их материальной собственности. Для нас в данном случае наиболее принципиально, что взлом чужой страницы в социальной сети большинство опрошенных (76%) к проявлениям вандализма все-таки не относит. Это говорит об отсутствии у опрошенных четких представлений о феномене кибер- вандализма, участники не связывают напрямую взлом страницы в социальной сети с тем ассоциативным рядом, который, в их понимании, характерен вандализму. Статистическая проверка показала, что пол, район проживания и интенсивность пользования Интернетом не оказывают практически

никакого влияния ни на общее отношение к кибервандализму, ни на готовность относить взлом чужих страниц в социальных сетях к его проявлениям.

В процессе исследования мы привлекали подростков (учеников 10-11 классов) и молодежь (студентов и магистрантов) к попытке объяснения популярности феномена кибервандализма именно в подростково-молодежной среде, к выявлению его причин и способов противостояния. Интерес к участию подростков в кибербуллинге и интернет-троллинге можно объяснить экзистенциями, приобретающими ведущее значение в его бытии.

Во-первых, это свобода, проявляющаяся в свободе выбора решений, поступков, мыслей, чувств и пр. Но свобода, это еще и ответственность за этот выбор, а к ней подросток, как правило, оказывается не готов, подменяя в итоге свободу вседозволенностью. И интернет-пространство для такой свободы самая благодатная почва, т.к. возможность анонимности обеспечивает неограниченное и неконтролируемое осуществление выбора без какой-либо ответственности за его последствия. Подростковая свобода в своей реализации сталкивается со следующей проблемой. Подросток требует свободы и самостоятельности, дать ему которую взрослые не готовы. Лишая подростка свободы, отказывая ему в каких-либо правах, через контроль поведения, взрослые вместе с тем лишают его возможности стать ответственным. Такая позиция взрослых вынуждает ребенка искать возможность выражения и утверждения своей свободы где-то еще. И этим где-то оказывается интернет-пространство, которое раскрепощает, растормаживает, где царит абсолютная свобода, которую можно реализовать как угодно. Где контроль и ответственность кажутся чем-то призрачным.

Во-вторых, это одиночество. Экзистенциальное одиночество, это безвыходное предельное состояние. Именно через одиночество открывается путь к свободе. Подросток остро нуждается в одиночестве, в ситуации, когда он остается наедине с собой, своими переживаниями, идеями, мечтами, мыслями. Родители и иные значимые взрослые, зачастую не готовы предоставить ребенку право одиночества, противопоставляя одиночеству родительский контроль. Подросток ищет возможность уединения на просторах интернета, заводя блоги, ЖЖ и пр. Но интернет – пространство публичное, всякая информация, попавшая на его просторы, остается там навечно, становится доступной другим пользователям и может

быть использована против автора. Так подросток может стать жертвой кибербуллинга или его проявлений, интернет-троллинга, клеветы и пр.

В-третьих, любовь, как опора и основание бытия человека, предающая жизни смысл. Подростковый возраст – период парадоксальной любви. Стремясь быть взрослым, но оставаясь при этом ребенком, подросток требует безусловной любви. Взрослые же, видя в нем ребенка, предъявляют к подростку взрослые требования, заменяя безусловную любовь условной. Отсутствие любви, исключаяющей всякие требования и условия, со стороны взрослых может привести к ощущению подростком бессмысленности и абсурдности своего существования, что выражается в деструктивном и вандальном (разрушающем) поведении. Реализация деструктивного поведения в сети отличается анонимностью и кажущейся безнаказанностью, что приводит к становлению подростка интернет-агрессором. Но деструкция может быть направлена и на самого себя, что ведет к аутодеструкциям, способствуя попаданию подростка под влияние т.н. «групп смерти» и другим экстремистски направленным интернет-сообществ. Чтобы этого не допустить, ребенка, пусть и подросткового возраста, нужно любить и манифестировать любовь и принятие, позволить ему быть собой, не требуя ничего взамен.

С исследовательской точки зрения, выделение отдельных провокативных стратегий позволяет выработать более эффективную систему профилактических средств, особенно учитывая вовлеченность детей в данный вид провокативной коммуникации. Однако наиболее дискуссионным остается вопрос о возможности выработки таргетированной (целевой) системы профилактики интернет-троллинга в подростковой среде с учетом предложенных типов провокативных стратегий. Так, один из возможных способов решения интернет-троллинга является исключение возможности анонимности присутствия личности в виртуальном пространстве. Однако с учетом развития современных информационных технологий это не решит текущую проблему, поскольку всегда найдутся эффективные способы обхода подобного рода запретов. Метафорически обобщая, подростковая среда, в силу своей социально-психологической и возрастной специфики, «запрограммирована» на троллинг.

Мы считаем возможным разработку такой профилактической системы, в которой будет учитываться многоаспектный характер данной формы девиантного поведения. Внимание к каждому типу провокативной стратегии позволит выработать конкретный – более гибкий и ситуативный

– набор методик и шагов, а также сформулировать рекомендации и профессиональные требования к специалисту, который будет заниматься борьбой с ним. Так, например, в рамках социетальной провокативной стратегии специалист, занимающийся системой профилактики, может обратиться к конкретным теориям. В частности, таковыми могут быть теория «зеркального Я» [5], а также в целом теории символического интеракционизма. Для разработки профилактической системы с учетом прагматической провокативной стратегии наиболее оптимальными, на наш взгляд, являются теория теории нормативного конфликта, разработанная Р.К.Мертоном [6]. Профилактическая система в рамках индивидуализированной провокативной стратегии может разрабатываться на базе т.н. «драматического треугольника Карпмана» [4]. Перспективным направлением является учет других теорий, которые позволят выработать систему профилактических мероприятий для универсалистской и идеалистической провокативных стратегий.

Литература

1. А если без Интернета?! /Официальный сайт ВЦИОМ URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116148> (дата обращения: 20.03.2018)
2. Волченкова Е.В. Профилактика кибербуллинга в молодежной среде. //XX Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования», 16-18 марта 2017 г., Екатеринбург. Екатеринбург: УрФУ. - 2017. С. 702-708.
3. Интернет против телевидения: битва продолжается: пресс-выпуск /Официальный сайт ВЦИОМ URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116190> (дата обращения: 20.03.2018)
4. Карпман С.Б. Жизнь, свободная от игр / Стивен Б. Карпман; пер. с англ. Дмитрия Касьянова. – СПб.: «Метанойя», 2016.
5. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. Пер. с англ. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги. - 2000.
6. Мертон, Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ. - 2006.
7. Оболенская А.Г. Среда большого города как фактор, детерминирующий вандальное поведение. // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии. Результаты и

перспективы развития. /Отв.ред. А.Л. Журавлев, В.А.Кольцова, Москва, 2017,
С.2051-2057

КАКОВА ИДЕНТИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ СЛОЖНОГО ОБЩЕСТВА?

Л. Бомбиери

Национальный исследовательский университета «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Данная работа посвящена исследованию стратегий аккультурации и социальной адаптации, которые используются учителями общеобразовательных школ. В последнее время этот вопрос стал особенно актуальным, в связи с расширением миграции и, как следствие, увеличением количества детей мигрантов в школах. Миграционные процессы часто воспринимаются коренным населением как нечто угрожающее, в то время как в сообществах мигрантов остро стоит вопрос социальной несправедливости. Все вышесказанное делает необходимым проведение дополнительных исследований по вопросу культурной адаптации детей в школах.

Ключевые слова: роль учителя, ценности, ожидания аккультурации, моделирование социальных навыков.

В рамках данного проекта преподавателям из разных стран был предложен опросник, с целью выяснения какие стратегии они считают предпочтительными в работе с различными группами мигрантов. Были также проведены устные интервью с учителями из России, Италии и Великобритании, с целью понять, насколько школьные системы этих стран содействуют учителю в решении проблемы аккультурации детей мигрантов. В докладе будут представлены результаты вышеупомянутых опросов и их интерпретация, а также предложены дальнейшие шаги в исследовании проблемы.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС (НА ПРИМЕРЕ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ)

Л.М. Брайнис

Благотворительный проект «Шалаш», г. Москва, Россия

Дети, которые провели часть жизни без родительского внимания и поддержки часто отстают от возрастной нормы в своем интеллектуальном и социально-эмоциональном развитии. Из-за отставания в интеллектуальном и эмоциональном развитии дети не могут соответствовать стандартам школьного образования. Попадая в общеобразовательную школу, ребенок теряет мотивацию к учебе, получает стигму «отстающего», «ненормального» и в большинстве случаев постоянно переживает собственную интеллектуальную и социальную неуспешность.

Ключевые слова: психологическая травма, родительская депривация, переживание неуспешности.

Обычно речь идет о педагогической запущенности детей, вызванной родительской депривацией или посттравматическим стрессом из-за разрыва с семьей и полной перемены образа жизни. Из-за переживаемого стресса интеллектуальное и познавательное развитие тормозится. В результате у детей не формируются навыки, соответствующие возрасту и потенциалу.

Переживание собственной неуспешности разрушительно для психики, поэтому дети и подростки стараются разными способами восстановить самооценку. Самые распространенные способы: отказ от деятельности, обесценивание и деструктивное поведение (задача которого – выстроить отношения на основе власти и подчинения).

РАСПОЗНАВАНИЕ ЭМОЦИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОТНОШЕНИЯХ С МАТЕРЬЮ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

М.В. Булыгина

*Московский государственный психолого-педагогический
университет, г. Москва, Россия*

М.В. Кривцун

*Московский государственный психолого-педагогический
университет, г. Москва, Россия*

Статья посвящена особенностям детско-материнских отношений подростков с разным уровнем способностей к распознаванию эмоциональных состояний. Показано, что мальчики и девочки с высоким и низким уровнем распознавания эмоций по-разному воспринимают и описывают отношения с матерью, особенности детско-материнских отношений связаны со способностью подростков дифференцировать эмоциональные состояния другого.

Ключевые слова: подростковый возраст, представление об отношениях с матерью, способность к распознаванию эмоций.

Способность распознавать эмоциональные состояния другого залог успешного взаимодействия с людьми. Развитие понимания внутренних состояний другого лежит в основе генезиса эмоциональной сферы и расширения социальных отношений. В психологии неоднократно поднимался вопрос о факторах, влияющих на развитие способности понимать эмоциональное состояние другого. В числе таковых выделяется и эмоциональный опыт, получаемый ребенком в общении с другими (в первую очередь с матерью) с первых дней жизни. Эмоциональная холодность и отчужденность родителей, также как и их непоследовательность в отношении ребенка снижает способность ребенка правильно распознавать эмоции. В подростковом возрасте это может обернуться, в том числе, и обострением проблемы детско-родительских отношений. Не понимание эмоций родителей на фоне поиска собственной идентичности и обретения чувства взрослости, усугубляет протекание подросткового кризиса.

Целью настоящего исследования было выявление особенностей распознавания эмоции мальчиками и девочками подросткового возраста и

их представления об отношениях с матерью. В исследовании приняли участие 63 школьника (13-14 лет), 28 мальчиков и 35 девочек. Использовались методики: «Подростки о родителях» (Е. Шафер, модификация Вассермана Л.И., Горьковой И.А., Ромицыной Е.Е.); Подростковая версия методики «Тест глаз» «Reading the Mind in the Eyes» (Simon Baron-Cohen); Модифицированная методика М. Куна «20 утверждений»; «Запрет на выражение чувств» (Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г.); «Торонтская шкала алекситимии» (адаптация Ереско Д.Б., Исуриной Г.С.). Для обработки полученных результатов применялись методы качественного и количественного анализа данных. Использовались контент-анализ; сравнительный анализ групп по критериям Краскала-Уоллиса и Манн – Уитни; корреляционный анализ по критерию Спирмена.

В результате проведенного исследования было выявлено, что разница в распознавании эмоций подростками успешно и плохо справляющихся с заданием «Теста глаз» состоит в том, что подростки с низким уровнем распознавания эмоций, хуже распознавали по лицам только негативные и нейтральные эмоции. Положительные эмоции определялись одинаково. Проведенный анализ показал, что неспособность к распознаванию негативных эмоций коррелирует с выраженностью алекситимических черт.

Интересным оказался факт, что девочки с низким уровнем распознавания эмоций лучше определяли эмоции по мужским глазам, а мальчики с низким уровнем распознавания эмоций - напротив, по женским глазам (различия между группами значимы при $p \leq 0,05$). Девочки и мальчики с высоким уровнем распознавания эмоций одинаково определяли эмоции мужчин и женщин.

Анализ данных, полученных в работе, показал, что простое разделение выборки на группы подростков хорошо и плохо распознающих эмоции, различий в представлении об отношениях с матерью не выявляет, необходимо учитывать фактор пола испытуемых. Учет этого параметра позволил установить более тонкие связи в специфике детско-материнских отношений.

Методика «Подростки о родителях» показала, что девочки с низким уровнем распознавания эмоций более зависимы от матери и сильнее переживают критику со стороны матери в свой адрес, чем мальчики с низким уровнем распознавания эмоций, которые воспринимают свои отношения с матерью как более автономные (различия по критерию Манна-Уитни значимы при $p \leq 0,01$). Тем не менее, по шкале «Позитивный интерес матери» было выявлено, что на уровне тенденции (при $p \leq 0,1$) мальчики с

низким уровнем распознавания эмоций сильнее нуждаются в позитивном интересе с её стороны, чем девочки. Также оказалось, что девочки с низким уровнем распознавания эмоций выше оценивают свою близость с матерью, чем девочки с высоким уровнем распознавания эмоций (различия значимы при $p \leq 0,05$).

По методике «20 утверждений «Моя мама...». В группе мальчиков с низким уровнем распознавания эмоций было написано значимо меньшее количество характеристик матери, чем девочками с низким уровнем распознавания эмоций (различия значимы при $p \leq 0,05$). Девочки чаще использовали при описании положительные характеристики матери, такие как добрая, ласковая, отзывчивая, красивая и пр. Кроме того, они чаще писали об отношении матери к себе: «любит меня», «заботится обо мне», «понимает меня», «всегда меня выслушает», «гордится мной», «любит проводить время со мной» и пр.

Мальчики с низким уровнем распознавания эмоций чаще, чем девочки, и чаще чем мальчики с высоким уровнем распознавания эмоций, использовали при описании отношений с матерью негативные определения: «не понимает меня», «орет на меня», «злится на меня», «не верит мне» и пр. Мальчики с низким уровнем распознавания эмоций, в отличие от мальчиков с высоким уровнем распознавания эмоций, также чаще использовали формальные определения матери: «человек», «женщина»... Это может говорить о менее эмоциональных отношениях мальчиков этой группы с их матерями, чем мальчиков с высоким уровнем распознавания эмоций. Мальчики с высоким уровнем распознавания эмоций писали больше о положительном отношении матери к ним, чем мальчики с низким уровнем распознавания эмоций.

В результате проведенного корреляционного анализа данных по критерию Ч. Спирмена оказалось, что выраженность алекситимических черт у подростков связана с выражением положительного отношения к матери. Было выявлено, что чем больше у подростка выражены алекситимические черты, тем чаще он высказывается о негативном отношении матери к нему (по методике «20 утверждений» Моя мать: «не верит мне», «критикует меня постоянно»...). Это же подтверждается и полученной обратной связью между выраженностью алекситимии и результатами шкалы «Позитивный интерес матери» (методика «Подростки о родителях»). Чем выше уровень алекситимии у испытуемых, тем ниже они оценивают позитивный интерес матери к ним, ниже уровень эмоционального и дружеского общения с матерью. Выраженность

алекситимических черт подростков также оказалась связана с враждебностью матери и её воспитательной непоследовательностью (методика «Подростки о родителях»). В свою очередь, непоследовательность матери коррелирует с количеством негативных и нейтральных характеристик матери подростком (по методике «20 утверждений»)

Корреляционный анализ результатов по шкале «Фактор критики» и утверждений методики «Моя мама...» выявил связь между уровнем критики со стороны матери, и количеством позитивных, и негативных высказываний о матери со стороны подростка. Эти, на первый взгляд, противоречащие друг другу данные, могут свидетельствовать о том, как тот или иной подросток воспринимает отношения с матерью, и критику с ее стороны. Если детско-материнские отношения гармоничны, то подросток болезненно не реагирует на критику в свой адрес и скорее напишет положительные высказывания о своей матери. В противном случае, он скорее будет приписывать матери негативные характеристики. Важным вопросом для рассуждения здесь так же может стать так называемое понимание подростка справедливости или несправедливости критики со стороны матери. То есть если подросток считает, что он «заслужил» критику со стороны мамы, то этот негативный опыт не влияет на отношения в целом, а если подросток воспринимает критику как незаслуженную, то оказывает прямое воздействие на ухудшение отношений между матерью и подростком.

Важные результаты были нами получены в установлении связи между способностью подростка распознавать эмоциональные состояния другого и его способностью описывать мать. Низкий уровень распознавания эмоций оказался связан с количеством использованных при описании матери высказываний, выражающих отношение к подростку: «моя мать любит меня», «моя мать часто ругает меня». Высокий уровень распознавания эмоций связан с низким количеством употребления высказываний об отношении матери к ребенку. На наш взгляд это связано с эгоцентричностью подростков, плохо распознающих эмоции, их фокусированности на себе и на отношении других к себе.

1. На основании анализа полученных результатов, можно сделать следующие выводы:

- Выраженность алекситимических черт у подростков связана с формальным отношением к ним матери, недостатком принятия с её стороны;

- Выявлена связь между уровнем алекситимии у подростков и их представлением о матери. Чем выше уровень алекситимии, тем негативнее образ матери (мать представляется как враждебно настроенная, непоследовательная, при ее описании используется больше негативных определений);

- Подростки с низким уровнем распознавания эмоций, в отличие от подростков с высоким уровнем распознавания эмоций, затрудняются в дифференцированном описании матери. В их описаниях образ матери представлен формальными характеристиками. Использование нейтральных характеристик при описании матери коррелирует с запретом на выражение чувств;

- Подростки с низким уровнем распознавания эмоций в большей степени сфокусированы на себе (при описании матери они чаще пишут, как она к ним относится), в то время как подростки с высоким уровнем распознавания эмоций точнее понимают инструкцию и дифференцированно представляют образ матери;

- Мальчики обеих групп считают себя более автономными в отношениях с матерью, чем девочки. При этом, мальчики с низким уровнем распознавания эмоций испытывают дефицит позитивного интереса со стороны матери;

- Девочки обеих групп острее переживают критическое отношение матери к себе, чем мальчики обеих групп. Девочки с низким уровнем распознавания эмоций воспринимают отношение к себе матери как давящее и контролирующее.

МЕТОД КЕЙСОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Э.Г. Вартанова

Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

Рассматриваются возможности применения кейс-метода в работе психолога с учителями педагогически запущенных подростков. Характеризуется суть и стадии формирования педагогической запущенности. Обосновывается значимость применения кейсов. Приводятся кейсы, посвященные педагогической запущенности, которые могут быть предложены педагогам и подросткам.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, педагогически запущенный подросток, кейс-метод, кейсы для педагога.

Под педагогической запущенностью понимается отсутствие знаний и умений, соответствующих возрасту и формально имевшему места образованию, у физически и психически здорового ребенка [3]. Педагогически запущенному школьнику не удастся адаптироваться в устойчиво значимой для него среде [4]. Существенно, что педагогическая запущенность – результат действия внешних факторов: ее генезис связан с недостаточностью обучения и воспитания [1; 3; 4]. Динамика педагогической запущенности описывается тремя стадиями:

- неправильное воспитание в дошкольном детстве: несоразмерная возрасту и индивидуальности ребенка опека, невротизирующая семейная атмосфера, депривации;

- несформированность учебной деятельности в течение младшего школьного возраста: неготовность к школьному обучению, не принятая внутренняя позиция школьника, первые школьные неудачи, недостаток мотивации обучения, трудности в обучении и общении, влияние перечисленного на самооценку;

- нарастание явлений школьной дезадаптации, нарушения обучаемости вследствие нехватки метапредметных и предметных компетенций, устойчивый дефицит успеха в учебной деятельности и часто

в школе в целом, асоциальное или девиантное поведение в подростковом возрасте.

Накопление количественных признаков и проявлений педагогической запущенности, особенно в условиях дестабилизации семьи, современной безнадзорности (родители есть, но ребенком не занимаются, даже находясь с ним дома) создают все большие трудности для коррекции запущенности [3]. Педагогическая запущенность подростков представляет собой серьезную проблему современной школы. Все чаще говорится о слабости знаний и умения их применять у подростков, а нехватка учебной мотивации в этом возрасте общеизвестна. Выраженность собственно педагогических и психологических проблем педзапущенного подростка требует комплексной коррекционной работы [3]. В такой ситуации важно оказывать психологическую помощь не только подросткам, но и работающим с ними педагогам. В качестве одной из возможных форм мы предлагаем использовать кейсы. Кейсы эффективны как инструмент активизации профессиональных компетенций. Кейс-метод – один из наиболее эффективных способов развития навыков, в том числе, профессиональных [2]. Основа кейса – случай. Случаи, подбирающиеся для создания кейса, содержат сжатое описание реальной ситуации, содержание которой стимулирует ее разностороннее рассмотрение. Кейсы могут варьировать по сложности, форме и объему. Для работы с учителями педагогически запущенных школьников мы составляли кейсы, которые отвечают следующим критериям:

1. Содержат описание затруднения, возникающего вследствие педагогической запущенности школьника – подростка.
2. Достаточно типичны для школы – это облегчает перенос решения кейса на реальную педагогическую ситуацию.
3. Лаконичны: педагоги, как правило, не готовы работать с длинными текстами, не связанными с их предметной специализацией.

Таким путем были составлены кейсы, некоторые из которых представим здесь. Педагогам, работающим с подростками, предлагалось разделиться на группы по 4 человека, познакомиться с текстом кейса, продумать и представить в лицах свой вариант анализ предложенной ситуации или поведения в ней. Время на подготовку 15 минут.

Представим некоторые кейсы, вызывавшие наиболее продуктивные и живые дискуссии.

Кейс 1. «Педзапущенный подросток на уроке». В вашем классе учится подросток с неплохими способностями, но запущенный. Даже знания из курса начальной школы у него нетвердые. На уроке он, однако, активен: пытается завести с вами диалог, смешит вас и одноклассников, выдает житейские комментарии к изучаемому материалу. Сегодня вы решили вовлечь его в урок и добились успеха. Как вы это сделали?

Кейс 2. «Причины педагогической запущенности подростка». В вашем классе четыре педагогически запущенных подростка с нормальным интеллектом. Первый уже в школу пришел педзапущенным. Педзапущенность второго сформировалась в начальной школе. Еще у двоих – в средней школе, причем один из них обладает достаточной учебной мотивацией. Как это произошло с каждым из подростков?

Кейс 3. «Методы работы с педагогически запущенным подростком». Вы работаете с педагогически запущенной семиклассницей. Она перешла в вашу школу только в начале этого учебного года. Запущенность заметная. Интеллект в норме. К концу первого полугодия вы добились значительных результатов. Что вам помогло?

Кейс 4. «Самопомощь для профилактики профессионального выгорания». Четверг. У вас был сложный день. Вы провели несколько уроков с проблемными классами: много запущенных учеников, дисциплинарные трудности, слабые общеучебные навыки. Заполняли документы, принимали родителей, посидели на планерке. Рабочий день окончен. Вы выходите из школы. Чувствуете себя усталой и раздраженной. Как снять это состояние до того, как вы ляжете спать?

Кейс 5. «Один совет». Вы – один из экспертов на конкурсе педагогического мастерства для молодых специалистов. Выступают молодые вдохновленные педагоги. Стаж работы у самого опытного – два с половиной года. По завершении выступлений вас просят дать один совет молодым учителям, который поможет им работать с педагогически запущенными школьниками. Какой совет вы дадите? Желательно сформулировать его в одном предложении.

Эти кейсы могут быть модифицированы под разные проблемы, возникающие в обучении современных школьников. Отметим, что с незначительными модификациями мы использовали кейсы 1 – 3 и в обсуждении проблем учебной деятельности с подростками. Кейс рассказывался от лица подростка.

И педагоги, и подростки в работе с кейсами были открыты, активны, обсуждали значимые психологические факторы возникновения и преодоления педагогической запущенности. Подростки дискутировали об успеваемости и освоении знаний не как о кем-то навязанной, а о собственной цели, делились друг с другом переживаниями и советами. Педагоги сообщали впоследствии об использовании идей, возникших в ходе работы над кейсом, в практику, и о мотивирующем и снижающем утомлении значении такой формы обсуждения опыта.

Таким образом, кейс-метод может исполнять активизирующую роль в представлениях педагогов и подростков о возможностях преодоления педагогической запущенности.

Литература

1. Дервянко М. С. Особенности психолого-педагогического сопровождения педагогически запущенных детей в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 13. С. 783-786. URL <https://moluch.ru/archive/117/31958/> (дата обращения: 19.02.2019).

2. Екимова В.И. Кейс-метод в высшей школе: проблемы применения и оценки эффективности [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 1. С. 86-97. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n1/69060.shtml> (дата обращения: 19.02.2019).

3. Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков: монография. – Курган : Курганский гос. ун-т, 2008. – 376 с.

4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - 3-е изд., стер. - Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. - 527 с.

РОЛЬ ТВОРЧЕСТВА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПОДРОСТКОВ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

О.В. Васина

ГБОУ Школа № 814, г. Москва, Россия

Работа посвящена роли творчества в психологическом сопровождении подростков во время обучения в школе. Рассматриваются арт-терапевтические занятия, обсуждение произведений искусства вместе со школьниками, знакомство с биографиями творческих людей, а также примеры методик развития творческого мышления учеников.

Ключевые слова: творчество, недирективный подход, арт-терапия, творческое мышление, литература, биографии творческих людей.

В данной работе мы рассматриваем творчество в широком смысле, относя сюда и арт-терапевтические занятия, и чтение подростком произведений художественной литературы с последующим обсуждением ее с психологом, и знакомство с биографиями творческих людей и т.д. Эдит Крамер, которая считается одним из основателей арт-терапии, писала, что делает акцент на искусстве, творчестве как психотерапии, а не на психотерапии, которая использует искусство как инструмент.

В школьном возрасте формируется отношение человека к себе и миру, закладываются основы мировоззрения (это продолжается и в студенческое время).

Подростки находятся в достаточно сложной ситуации. Еще М.К. Мамардашвили писал, что в современное время множество людей оказались выбиты из традиционных социальных ячеек и связей, а сознание и отношения между людьми подвержены обработке извне образами, претендующими на универсальность. Таким образом, подростки могут усваивать такие представления о себе и о жизни, которые в действительности окажутся вредными для них и окружающих. В то же время им трудно где-либо в современном мире найти опору в виде ценностей, которые не меняются со временем, таких как добро, творческое и интеллектуальное развитие.

В решении этой проблемы на помощь приходит творчество. Мы говорим не только о школьных уроках литературы, хотя это само по себе очень важно для личностного развития подростка (также большую роль в

развитии творческих способностей обучающихся играет метапредметный подход в обучении). В данной работе речь идет о непрямом, недирективном воздействии в рамках психологического сопровождения.

По нашему мнению, формирование личностного самоопределения происходит через присвоение культурных ценностей. Как пишут Т.М. Буюкас и О.Г. Зевина, культура задает систему ценностных представлений, регулирующих индивидуальное и социальное поведение человека и служит базой для постановки и осуществления познавательных, практических и личностных задач. Но известные другим знания человек не может просто «взять» - он должен переоткрыть их для себя, должна состояться предельно личная встреча с ними. Способность быть затронутым ценностями считается в логотерапии Виктора Франкла антропологическим свойством человека, т.е. тем, что ему свойственно.

С одной стороны, знакомство с произведениями искусства, особенно классического, помогает найти жизненные ориентиры, ценности, на которые подросток сможет опираться. Прочитанные книги ученик может обсуждать с психологом. Например, он получает возможность убедиться, что быть добрым важно не только для него самого, но и для героя книги или даже для автора, написавшего ее, несмотря на то, что времена изменились.

Как пишут нейропсихологи С.В. Краснова и А.Е. Соболева в своей книге «Чтение с увлечением», читая, маленький человек знакомится с вариантами решения ситуаций, в которые попадал он сам, что помогает ему планировать правильный путь действий, находить альтернативные решения. Чем объемнее «банк данных», полученный из книг, тем устойчивее к стрессам становится ребенок, тем легче решает свои проблемы, внутренние и внешние. Кроме решения насущных проблем, книга готовит ребенка к будущему – у него формируется активная самостоятельная жизненная позиция, которая поможет решать проблемы в дальнейшем. В лице героя произведения читатель находит своего единомышленника, друга, который полностью его понимает и принимает. Часто ребенок идентифицирует себя с героем произведения, что повышает его самооценку и планку стремлений.

Очень полезно знакомство подростков с биографиями творческих людей, которые смогли самореализоваться благодаря целеустремленности и трудолюбию. А.С. Макаренко в «Педагогической поэме» рассказывает о том, как в трудовой колонии для беспризорников и несовершеннолетних правонарушителей под его руководством читали произведения А.М. Горького. Воспитанники с большим интересом познакомились с

биографией писателя и пришли к выводу, что обстоятельства их жизни и жизни писателя имеют между собой много общего. Колония стала называться колонией имени А.М. Горького.

С другой стороны, развитие творческого мышления ребенка и подростка помогает научиться рассматривать ситуации собственной жизни с разных сторон, подвергать сомнению мнения окружающих людей. Например, можно использовать задания типа придумывания нескольких разных вариантов окончания истории или упражнения в русле ТРИЗ-педагогике, направленные на развитие творческой интуиции, обучение методам решения творческих задач. Приводим пример задачи для занятия с группой подростков 15-16 лет из книги А.А. Гина: «Не кажется ли вам логичным, что животное должно вести себя как можно незаметнее в присутствии хищника? Как же тогда объяснить поведение газелей Томсона? Некоторые газели (а пасутся газели стадом) ведут себя, как провокаторы. Они подпрыгивают высоко вверх, как будто намеренно дразнят находящегося недалеко льва. Это явление учёные называют «стоттинг». Попробуйте выдвинуть гипотезы, объясняющие такое поведение газелей».

Занятия арт-терапией с психологом способствуют снижению тревожности у школьников, а ощущение того, что в рамках недирективного подхода психолог полностью принимает ребенка или подростка со всеми его недостатками и достоинствами, помогает повысить самооценку и проявить себя в общении и учебе с лучшей стороны. Можно использовать рисуночные техники «Автопортрет», «Хочу-могу-надо», рисунок на тему «Я -...» (школьник, сын/дочь, взрослый, профессионал), «Мои ресурсы», сочинения на различные темы и др.

В заключение приводим пример консультации автором школьницы, которая училась в девятом классе. От классного руководителя поступил запрос школьному психологу в связи с тем, что ученица вела себя вызывающе и обманула педагога. Во время беседы девочка захотела рассказать психологу о книге, которая ей нравилась. Этим произведением оказалась «Божественная комедия» Данте Алигьери. Чувствуя искренний интерес собеседника, ученица долго рассказывала о ней, делилась своими впечатлениями (выяснилось, что бабушка девочки была учительницей). Во время этой встречи психолог не давал девочке прямых указаний относительно ее поведения в школе. На следующий день она сама завела с ним разговор на эту тему, но комментарии психолога были краткими и доброжелательными. Через несколько дней классный руководитель рассказал, что ученица извинилась перед ним и подарила цветы.

Литература

1. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании. // Вопросы психологии, 1997, № 5.
2. Гин А. ТРИЗ-педагогика. Книга для умных родителей и учителей. – М.: 2015.
3. Крамер Э. Арт-терапия с детьми. – М.: Генезис, 2018.
4. Краснова С., Соболева А. Чтение с увлечением.- М.: ЭКСМО, 2010.
5. Макаренко А. Педагогическая поэма. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2016.
6. Мамардашвили М. Очерк современной европейской философии. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018.
7. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2008.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.

СТРАТЕГИИ УТЕШЕНИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Д.Л. Вилугина

*Московский государственный психолого-педагогический
университет, г. Москва, Россия*

Рассматриваются две основные темы: стратегии утешения, то есть способы оказания помощи другому человеку и тревожность младших подростков. Проводится качественный анализ результатов на основе методик, проведенных в рамках пилотажного исследования.

Ключевые слова: утешение, эмпатия, сопереживание, тревожность, младшие подростки.

Младший подростковый возраст является началом сензитивного периода для социализации и интеграции в общественные отношения. Основные новообразования подросткового возраста: чувство взрослости, рефлексия, развитие самосознания и самопознания, новая идентичность, формирование Я-концепции. Все эти новообразования рождаются в процессе отношений с другими людьми. Общение в этом возрасте становится ведущей деятельностью. Через общение реализуется развитие подростка, развитие его личности, появляются основные новообразования данного периода. Эмпатия, способность к сопереживанию является одной из наиболее важных способностей в процессе социального познания, а также одним из важнейших факторов социального взаимодействия. Подростковый возраст является достаточно сложным этапом по многим параметрам. Гормональная буря, интенсивный рост и психологические проблемы переживаются нелегко большинством подростков. Неудивительно, что именно в этом возрасте довольно часто встречаются тревожные дети. Как показали исследования А.М. Прихожан, у младших подростков (10-11 лет) возрастает тревожность, что может быть связано с переходом в среднюю школу. По мнению многих исследователей, количество тревожных подростков за последние годы увеличивается, что доказывает актуальность выбора данной темы. С помощью проективной методики стратегий утешения Е.В. Шерягиной мы можем получить данные о том, насколько младшие подростки способны оказывать поддержку другим людям (детям, ровесникам, взрослым людям), сопереживать им. В связи с тем, что феномен утешения недостаточно описан в зарубежной и

отечественной литературе, здесь мы раскрываем данное понятие, сопоставив его с такими категориями, как эмпатия и сопереживание. В результате данного анализа мы можем дать краткое рабочее определение понятия утешения. *Утешение – это форма сопереживания, направленная на помощь другому человеку, в основе которой лежит эмпатическая способность.*

Надо отметить, что исследований, занимающихся изучением способности к сопереживанию или утешению у самих подростков по отношению к другим людям, очень мало. Существуют различные работы, касающиеся того, как нужно помогать подросткам, понимать их, как должны вести себя родители подростков. А вот то, насколько сами подростки способны к сопереживанию, эмпатии – не так много. Работ, где подчеркивалась бы категория младших подростков в данном контексте нет вообще. Вот почему так важны исследования в данной области.

В связи с тем, что тревожность появляется и закрепляется как устойчивое личностное образование, начиная с младшего подросткового возраста, мы также считаем актуальным проводить исследование именно на данной возрастной категории. Существуют различные описания уровней тревожности. Одни авторы выделяют три уровня тревожности (высокий, низкий, средний), другие низкий и высокий, встречается также выделение пониженного, оптимального и повышенного уровня тревожности.

В данном исследовании мы берем за основу 5 уровней тревожности, которые прилагаются в таблице к опроснику СМАС (детский вариант шкалы явной тревожности) и которые мы используем также в обработке Шкалы личностной тревожности для учащихся 10-16 лет (А.М. Прихожан). Характеристика данных уровней тревожности содержит следующие описания: 1й уровень: состояние тревожности испытуемому не свойственно; 2й уровень: нормальный уровень тревожности; 3й уровень: несколько повышенная тревожность; 4й уровень: явно повышенная тревожность; 5й уровень: очень высокая тревожность (группа риска). Для определения уровней тревожности у младших подростков, нами была выбрана следующая методика – «Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет» (Прихожан, 1995-1998). Для школьников 10-12 лет предназначена форма «А». Методика включает в себя 40 различных ситуаций, обстоятельств, с которыми подросток встречается в своей жизни. В зависимости от того, насколько ситуация вызывает у подростка беспокойство, опасения, страх, он обводит цифру от 0 до 4-х, где 4 отражает самое сильное беспокойство. Основными достоинствами данной шкалы является возможность не только

определить общую тревожность испытуемого, но и выделить области, которые в большей степени вызывают тревогу. Например, можно определить уровень школьной, самооценочной, межличностной, а также магической тревожности. Также, результаты по данной шкале в меньшей степени зависят от умения школьников распознавать свои переживания и чувства и от наличия определенного словаря переживаний. Для исследования способности к сопереживанию у младших подростков мы использовали проективную методику исследования стратегий утешения Е.В. Шерягиной. Даная методика позволяет выявить те стратегии утешения, которые использует младший подросток по отношению к разным людям, находящимся в сложных ситуациях.

Методика состоит из 15 стимульных ситуаций (реплик), адресантами реплик выступают поочередно ребенок, подросток и взрослый (по 5 реплик), и инструкции выглядят следующим образом: «Ниже приводятся реплики разных детей (во втором случае подростков, в третьем случае взрослых), которые оказались в трудной ситуации и обращаются за помощью. Дайте ваш вариант ответа на эти фразы во втором столбце».

При обработке данных проективной методики изучения стратегий утешения использовались 10 шкал, которые отражают разные акценты стратегии утешения. Первые 3 шкалы: Со-действие, Со-чувствование, Со-думание отражают то, «с чем» испытуемый включается в утешение, к чему он присоединяется и призывает. Следующие 3 шкалы: Центрированность на проблеме, Центрированность на человеке, Центрированность на чувствах отражают то, на чем акцентирован сам испытуемый, когда утешает. Последние 3 шкалы: «Мы вместе», «Ты сам», «Я за тебя» отражают то, кому предлагает испытуемый справиться со сложной ситуацией. Шкала включенности (включенности/формальности) показывает то, насколько испытуемый «включился» в сопереживание, какие усилия приложил, чтобы утешить, помочь.

По результатам пилотажного исследования мы получили следующие результаты: большинство респондентов использовали следующие стратегии утешения: Содействие, Центрирование на проблеме и «Ты сам». Максимальная включенность – 20 баллов. Для того, чтобы представить данные по тревожности младших подростков необходимо расширить выборку. В настоящее время ведется работа по расширению выборки до 80 респондентов. Также планируется провести корреляционный анализ на наличие связи между уровнями тревожности у младших подростков, а также

теми стратегиями утешения, которые они используют для сопереживания и поддержки людей, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях.

Литература

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984.- 240 с.
2. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования. – М.: Смысл, 2005. – 191 с.
3. Василюк Ф. Е. Понимание – сопереживание: соединительный союз // Понимающая психотерапия. IV научно-практическая конференция, 24 - 26 июня 2016. Тезисы докладов. — МГППУ М, 2016.
4. Василюк Ф.Е. Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 5. С. 205—227
5. Волчкова Н.И. Особенности эмпатии у современных подростков. Психология, социология и педагогика. 2012. № [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/7056>
6. Карягина Т.Д. Философские и научные контексты проблемы эмпатии// Консультативная психология и психотерапия. 2009 № 4. С 50-74
7. Карягина Т.Д. Эволюция понятия «Эмпатия» в психологии: дисс. канд. психол. Наук. Москва, 2013. 175 с.
8. Клименкова Е.Н. Социодемографические, макросоциальные и психологические факторы развития эмпатии у подростков и молодежи URL:<https://mgppu.ru/files/galleries/documents/b2e12b33a3b922a7eb5909c9cd41190e.pdf> Автореф.дис...канд. психол. наук.-Москва, 2017
9. Немец Н.Г. Утешение как механизм изменения структуры самосознания личности: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
10. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник.- М.:Юрайт. МГППУ, 2011. – 460 с.
11. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304с.

12. Ситяева, С.М. Психологические особенности эмпатии подростков [Электронный ресурс] / С. М.Ситяева, Е. Н. Курилина Е.Н. // Амурский научный вестник. - 2013. - № 3. - С. 151-158.
13. Федунина Н.Ю. Речевые формулы утешения // Консультативная психология и психотерапия. 2009. № 4. С. 98—123.
14. Ханский А.О. Коммуникативные стратегии вербального утешения: дисс. ... канд. филол. наук. Тверь, 2002. 126 с.
15. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). — М.: Гардарики, 2005. — 349 с.
16. Шерягина Е.В. Переживание и утешение в психологической практике // Материалы V городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения «Молодые ученые — московскому образованию». М.: МГППУ, 2006. С. 289—290.
17. Шерягина Е.В. Проективная методика исследования стратегий утешения // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 212—224.
18. Шерягина Е.В. Житейская и профессиональная психологическая помощь: понятийное поле и проблематика // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 1. С. 8—23.
19. Эльконин Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка / Под ред. Ю. И. Фролова. — М.: «Роспедагентство», 1997. — С. 313—320.
20. Gordon T. Parent effectiveness training: The proven program for raising responsible children. N.Y.: Three Rivers Press., 2000. 365 p.
21. Marilena Ticusan Shaping Anxiety at School Children. Procedia - Social and Behavioral Sciences 159 (2014) 147 - 150 p

ОТНОШЕНИЯ С МАТЕРЬЮ И ОТЦОМ У ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

С.В. Воликова

*Московский научно-исследовательский институт психиатрии –
филиал ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России,
Московский государственный психолого-педагогический университет, г.
Москва, Россия*

Е.С. Носова

*Московский научно-исследовательский институт психиатрии –
филиал ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России,
Московский государственный психолого-педагогический университет, г.
Москва, Россия*

Важными факторами возникновения и течения расстройств пищевого поведения являются отношения подростков с родителями. Обследованы 74 девушки в возрасте 12-17 лет (клиническая группа, норма, популяционная группа с симптомами). В детско-родительских отношениях у девочек с расстройствами пищевого поведения больше нарушений в соотношении заботы и контроля со стороны матери и отца, чем в норме.

Ключевые слова: подростки, расстройства пищевого поведения, родители.

Тенденция такова, что в современном мире растет количество пациентов с расстройствами пищевого поведения. Этот вид расстройств часто наблюдается у подростков. Расстройства пищевого поведения отличаются тяжестью симптоматики, сопутствующей патологией, возможностью рецидивов и трудностью лечения, особенно в подростковом возрасте. Отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что важными факторами, влияющими на возникновение и течение расстройств пищевого поведения, являются отношения подростков с родителями. Анализ имеющейся литературы по теме показывает, что детско-родительские отношения подростков с расстройствами пищевого поведения на отечественной выборке изучены меньше, чем за рубежом.

Цель данного исследования: выявить особенности детско-родительских отношений в семьях подростков с расстройствами пищевого поведения.

Методики: для выявления особенностей детско-родительских отношений - опросник родительского отношения «Parental Bonding Instrument» (PBI, G.Parker).; для выявления симптомов нарушения пищевого поведения и установок по отношению к телу - опросник образа собственного тела (Скугаревский, Сивуха), шкала оценки пищевого поведения (EDI).

Выборка: всего обследованы 74 девушки в возрасте 12-17 лет. Было выделено три группы: 1) клиническая группа - 20 чел. (основную часть группы составили девочки-подростки из стационарного отделения Научно-практического центра психического здоровья детей и подростков имени Г.Е. Сухаревой, большинство из них с диагнозом «нервная анорексия»), 2) девочки-подростки с симптомами пищевых расстройств, не получающие медико-психологическую помощь - 13 чел., 3) контрольная группа - 41 чел. (девочки-подростки без симптомов пищевых расстройств). Группы статистически не различаются по полу и возрасту.

Результаты: в данной публикации будет представлена только небольшая часть результатов проведенного исследования.

Девочки-подростки из клинической группы и из популяционной группы с симптомами расстройств пищевого поведения воспринимают свое тело более искаженным образом, чем группа нормы ($p=0,000^{***}$ для всех попарных сравнений). У них ожидаемо больше нарушений в пищевом поведении, чем в норме. Для них ведущей является идея собственной худобы, они в большей степени неудовлетворены своим телом, внешним видом, стараются игнорировать физиологические сигналы организма о голоде и жажде. К своему весу, внешности, образу девочки с нарушениями пищевого поведения и девочки с симптомами расстройств пищевого поведения предъявляют повышенные (перфекционистские) требования. Таким образом, результаты обработки опросников подтвердили правомерность выделения соответствующих групп в данном исследовании.

Практика и предыдущие исследования показывают, что важную роль в возникновении и хронификации расстройств пищевого поведения может сыграть соотношение родительского принятия, заботы и контроля. В данном исследовании предпринята попытка выявить наличие заботы и контроля о подростках как со стороны матери, так и со стороны отца. Результаты позволяют говорить о том, что девочки из клинической группы и девочки из популяционной группы с симптомами расстройств пищевого поведения чувствуют значительно больше контроля со стороны матери ($p<0,001^{**}$), чем девочки из группы нормы. И если девочки с симптомами

расстройств пищевого поведения отмечают, что их матери проявляют заботу, то девочки, которые проходят стационарное и амбулаторное лечение по поводу расстройства пищевого поведения, характеризуют своих матерей как менее заботливых. Клиническая группа считает более заботливыми и внимательными отцов, а не матерей. Но с другой стороны, отцы воспринимаются ими хоть и заботливыми, но менее контролирующими, даже в необходимых пределах.

Таким образом, можно говорить о том, что девочки с расстройствами пищевого поведения (клиническая группа) воспринимают своих матерей как контролирующих, но проявляющих мало заботы. Отцы, с их точки зрения, проявляют больше заботы, но мало включены в жизнь этих девочек. Можно предполагать дистанцированность отцов в таких семьях. Вероятно, из-за этого отцовская забота не компенсирует дефицит заботы со стороны матери и не уравнивает ее контроль. Особенно интересно сравнить клиническую группу с девочками из популяции, у кого наблюдаются симптомы расстройств пищевого поведения, но эти симптомы остаются только симптомами, состояние девочки не утяжеляется до такой степени, что требуется помощь врача-психиатра. Девочки из популяционной группы с симптомами расстройств пищевого поведения воспринимают своих матерей как контролирующих, но заботливых. А отцов – как мало заботливых и мало контролирующих. Создается впечатление, что отношения девочек этой группы с отцами не близкие, больше формальные. Но вероятно, что отношения с матерью дают ощущения заботы и включенности. Очень важно понять, что удерживает девочек с симптомами расстройств пищевого поведения от перехода в клиническую группу. Данное исследование позволяет предполагать, что именно наличие материнской заботы, тепла, принятия может препятствовать нарастанию и утяжелению симптоматики, даже при дистанцированных отношениях с отцами. На основе полученных результатов можно говорить о том, что соотношение родительского контроля и заботы может быть мишенью психологической помощи данной группе подростков и их семьям.

ПОДРОСТОК С ЗАИКАНИЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е.Н. Горшкова

Московский государственный психолого-педагогический университет; ГБУЗ «Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков им. Г.Е. Сухаревой» ДЗМ, г. Москва, Россия

Целью данного исследования является изучение психосоциальных механизмов заикания у подростков. Рассматриваются проявления эмоционального неблагополучия и их связь с школьными трудностями. У подростков с заиканием более выражены негативное настроение и самоотношение, они склонны чаще испытывать негативные эмоции и прибегать к избегающему поведению в социальных ситуациях, чем бегло говорящие сверстники.

Ключевые слова: заикание, подростки, социальная тревожность, эмоциональное неблагополучие.

Как показывает опыт, подростками и молодежью тяжело переживается не только сам процесс заикания, но и его последствия. Больше всего от вторичных социально-психологических трудностей страдают именно подростки в связи с развитием логоневроза [Шкловский, 1994; Карпова, 2011]. Логоневроз предполагает невротическую переработку неврологического нарушения (заикания) и включает систему симптомов, ведущим из которых является логофобия (страх речи) [Кисельникова, Данина, 2015]. Логофобию сопровождают яркое предвосхищение запинок, замена слов и уклончивость ответов, избегание речевых ситуаций, малый объем высказываний, постоянное эмоциональное напряжение, фиксированность внимания на том, как другие люди реагируют на речь и как она выглядит в глазах окружающих и собеседников [Шкловский, 1994].

Подростки тяжело переживают заикание в школе, так как зачастую страх речи приводит к поведенческому избеганию устных ответов, выступлений, публичной активности, сужению круга общения, из-за чего может снижаться уровень успеваемости. Ученик может подвергаться буллингу как со стороны одноклассников, так и со стороны педагогов [Мерзлякова, Рау, 2011; Прихожан, 2000]. Многочисленные социокультурные и личностные факторы приводят к недостаточно развитому коммуникативному и речевому поведению заикающихся, особенно связанного с тревогой и опасениями в сфере общения [Калягин, 2007;

Guttormsen, Kefalianos, Næss, 2015; Erickson, Block, 2013]. Коммуникативное поведение подростков, кроме внешнего признака – заикания, характеризуется трудностями включения в разговор, сниженной частотой обращения к собеседнику, замедленной ответной реакцией, нецеленаправленным использованием чрезмерной жестикуляции и сензитивностью [Сыс, 2015].

В данном исследовании приняли участие 27 подростков с заиканием и 50 подростков без речевых нарушений в возрасте от 13 до 17 лет. В экспериментальную группу включены пациенты ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ» (средний возраст - 15,32 лет), в контрольную (средний возраст - 15,11 лет) – учащиеся московских школ. Батарея методик направлена на исследование различных психосоциальных аспектов заикания, в том числе эмоциональной сферы (опросник детской депрессии М. Ковак; опросник детской тревожности А.М. Прихожан; шкала социального избегания и дистресса D. Watson, R. Friend; краткая шкала страха негативной оценки D. Watson, R. Friend). Сравнительный анализ выполнялся с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни.

Подростки с заиканием (по опроснику детской депрессии М. Ковак) обнаруживают более выраженные: негативное настроение (подавленность, беспокойство, трудности принятия решений) ($p=0,012^*$), школьные проблемы (неуспеваемость, снижение мотивации к учебе) ($p=0,017^*$), негативное самоотношение (недовольство собой, убеждения в собственной несостоятельности, неуспешности) и чувство социальной исключенности (отгороженность, чувство одиночества, восходящие сравнения) ($p=0,024^*$) по сравнению с контрольной группой. В группе заикающихся значимо выше общий уровень депрессии ($p=0,024^*$, $M=17,48$), соотносимый с субдепрессивным состоянием.

По результатам опросника детской тревожности А.М. Прихожан также выявляются различия между группами. По всем шкалам опросника, кроме магической тревожности, показатели значимо превышают таковые в контрольной группе ($p=0,000^{***}$): у заикающихся повышена тревожность в различных школьных и межличностных ситуациях, в области самооценки и самоотношения. Усредненные показатели социальной тревожности заикающихся в два раза превышают таковые по сравнению с бегло говорящими подростками ($p=0,000^{***}$; социальный дистресс: $M=8,1$ (экспериментальная группа) и $M=3$ (контрольная группа), социальное избегание: $M=6,6$ и $M=3,1$; страх негативной оценки: $M=40$ и $M=27$ соответственно).

Можно сделать вывод о более выраженном эмоциональном неблагополучии (общей и социальной тревожности, депрессии) в группе подростков с заиканием и его связи с образовательной средой. Кроме того, дети, подростки и взрослые с высокой социальной тревожностью, негативными убеждениями о себе, невысокой коммуникативной компетентностью (неважно, заикаются они или нет) больше подвержены буллингу [Blood, Blood, 2016; Erickson, Block, 2013].

Исследования в некоторых странах свидетельствуют о том, что степень осведомленности учителей о заикании (его факторах, проявлениях, последствиях и т.д.) совпадает с невысокой осведомленностью населения, которое имеет определенные негативные предубеждения о людях с данным речевым нарушением. Большее влияние на осведомленность оказывает возраст человека, уровень его образования и личный опыт общения с заикающимся. Для повышения информированности педагогов, школьных и студенческих классов, работников здравоохранения и населения в целом отдается предпочтение методам, предполагающих непосредственное общение с заикающимся человеком или просмотр образовательных видео, где заикающиеся рассказывают о своем расстройстве, связанных с ним мифах, стигматизации и т.д. [Arnold, Li, Golt, 2015]. Такие программы составляются и курируются специалистами в данной области. Таким образом, имеет важное значение разработка и интеграция подобных программ в российские школы для преодоления стигматизации, повышения эмоционального благополучия и социальной компетентности школьников с заиканием.

Литература

1. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. – 2-е изд. М.: Академия, 2007. — 320 с.
2. Кисельникова Н.В., Данина М.М. Стратегическая психотерапия заикания: структура проблемы, направления и техники работы с клиентами // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 2. С. 131–141.
3. Мерзлякова В.П., Рау Е.Н. Развитие мотивационной сферы заикающихся в процессе логопсихокоррекции. – М.: В. Секачев, 2011 – 139с.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский

психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.

5. Семейная групповая логопсихотерапия. Исследование заикания / ред. Н.Л. Карпова. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2011. – 328 с.

6. Сыс Л.А. Современные аспекты социальной адаптации подростков и взрослых с заиканием // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития, 2015. Т. 4, вып. 4 (16). – с.342-346.

7. Шкловский В.М. Заикание: Монография. – М: ICE, 1994. – 248с.

8. Arnold H.S., Li J., Golt K. Beliefs of teachers versus non-teachers about people who stutter // Journal of Fluency Disorders, 2015. № 43, p.28-37.

9. Blood G.W., Blood I.M. Long-term consequences of childhood bullying in adults who stutter: social anxiety, fear of negative evaluation, self-esteem, and satisfaction with life // Journal of Fluency Disorders, 2016. № 50, p.72-84

10. Erickson S., Block S. The social and communication impact of stuttering on adolescents and their families // Journal of Fluency Disorders, 2013. № 38, p.311-324.

11. Guttormsen L.S., Kefalianos E., Næss K. Communication attitudes in children who stutter: A meta-analytic review // Journal of Fluency Disorders, 2015. № 46, p.1-14.

МОТИВАЦИЯ К ЗАНЯТИЯМ СПОРТОМ У ПОДРОСТКОВ

А.В. Гришина

*Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского,
Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал), г.
Севастополь, Россия*

М.В. Косцова

*Гуманитарно-педагогический институт, Севастопольский
государственный университет, г. Севастополь, Россия*

В данной научной работе представлен теоретико-эмпирический анализ проблемы психологических особенностей мотивации к занятиям спортом у подростков на разных этапах спортивного развития. Выделено, что у спортсменов, которые занимаются больше одного года спортом имеют низкие показатели по шкале «Демотивация». Это свидетельствует о том, что подросток развивается в выбранном виде спорта осознанно: возникает внутренняя потребность жить в спорте и быть успешным в тренировочном и соревновательном процессах.

Ключевые слова: спорт, мотивация, подросток, демотивация, спортсмен.

Проблема мотивации и спортивной мотивации — одна из главных в психологии. Обилие научных теорий по проблеме мотивации сопровождается и многообразием точек зрения на их природу, особенности ее формирования и специфику. Проблеме мотивации было посвящено много научных трудов. Ей занимались как отечественные психологи (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, А.Н.Леонтьев, В.С. Мерлин, П.В.Симонов, Д.Н.Узнадзе, П.М.Якобсон), так и зарубежные авторы (Г. Холл, А. Маслоу и др.) [2,3,5].

Мотивация к спортивной деятельности представлена в работах Е.Н. Гогунова, Т.Т. Джамгарова, А.Ц. Пуни, Р.Дж. Валлеранда и др. [1,5,7]. Особенно важно изучать спортивную мотивацию в подростковом возрасте, так как мотивация к спортивной деятельности позволяет сформировать личностные, эмоционально-волевые и интеллектуальные качества личности.

Спецификой спортивной мотивации является соревнование — выраженное стремление человека к достижению высшего спортивного результата в борьбе с другими спортсменами. Р.Дж. Валлеранд предложил

модель спортивной мотивации, которая включает в себя три компонента: внутренняя или истинная мотивация (мотив узнавание нового; потребность в совершенствовании собственных навыков и достижения успеха; получение положительных эмоций); внешняя мотивация (смещение цели; обостренное чувство долга; потребность в социальном одобрении) и демотивация (совокупность влияние внешних и внутренних факторов, уменьшающих мотивацию к занятиям спортом), которая и будет исследовано эмпирически [7].

Для реализации цели исследования были использованы следующие психодиагностические методики: опросник «Шкала спортивной мотивации» (автор – Р.Дж. Валлеранд в адаптации В.И. Касаткин, И.Т. Выходец, К.А. Бочавер, А.В. Квитчастый) [4]; методика мотивации к успеху (автор — Т. Элерс).

Исследование было проведено в ГБОУ г. Севастополя «Средняя общеобразовательная школа № 14 имени И.С. Пьянзина» на протяжении 2017-2018 учебного года. В исследовании приняли участие 41 подросток в возрасте 11-14 лет. Средний возраст респондентов — 12,5 лет.

Группа школьников была разделена на 2 подгруппы: 1 подгруппа – подростки, занимающиеся спортом до 1 года (среднее значение – 7,7 месяцев). В нее вошли 12 школьников, из которых 9 – юношей и 3 девушки; 2 подгруппа – подростки, занимающиеся спортом более 1 года (среднее значение – 4,7 лет). В нее вошли 29 школьников, из которых 15 – юношей и 14 девушки. Представлены следующие виды спорта: единоборства, футбол, баскетбол, конный спорт, теннис, гимнастика.

Согласно рис. 1 были выявлены значимые различия в группах подростков по шкале «*Демотивация*» (разница составляет 8,65 балла). Это свидетельствует о том, что спортсмены, которые занимаются спортом менее года, имеют тенденцию к различным стрессовым реакциям в спорте: могут бросить тренировки, не контролировать ситуацию, в целом чувствовать себя дискомфортно в спортивной деятельности, в отличие от подростков, которые занимаются более продолжительное время. У спортсменов второй группы наоборот низкие показатели демотивации (средний балл - 9,38). Это свидетельствует о том, что подросток развивается в выбранном виде спорта осознанно: возникает внутренняя потребность в спортивной активности и быть успешным в тренировочном и соревновательном процессах.

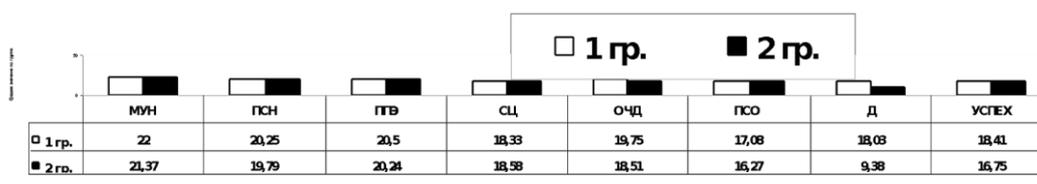


Рис. 1. Среднее значение по опроснику «Шкала спортивной мотивации» и методике «Мотивация к успеху»

Условные обозначения: МУН – мотивация узнавание нового; ПСН – потребность в совершенствовании навыков; ППЭ – получение положительных эмоций; СЦ – смещение цели; ОЧД – обостренное чувство долга; ПСО – потребность в социальном одобрении; Д – демотивация; Успех – мотивация к успеху.

В группе спортсменов, которые занимаются более 1 года выше показатели по «Внутренней мотивации» (мотивы «МУН», «ПСН», «ППЭ») (разница составляет - 1,47). Это свидетельствует о том, что в процессе занятиям спортом у подростка формируется ценность спортивной деятельности. Заряд положительных эмоций, потребность развиваться в данном виде спорта и совершенствовать свою технику – это те составляющие, которые выходит на первый план. Если сравнить результаты по критерию «Внешняя мотивация» (мотивы «СЦ», «ОЧД», «ПСО»), то в группе № 1 результаты выше, чем в группе № 2 (разница составляет 1,84). Это еще раз доказывает, что изначально подросток приходят в спорт ради общения со сверстниками, новой экипировки, чувство долга («все занимаются и я должен»). И, возможно, на первом этапе, когда спортсмен только начинает знакомиться с выбранным видом спорта, это нормально. Но если внешняя мотивация превалирует в процессе всей спортивной подготовки, то спортивные результаты останутся только в виде призрачной мечты спортсмена.

Согласно выдвинутой гипотезе, значимых различий по шкале «Демотивация» выявлены с помощью статистического критерия U— критерий Манна – Уитни ($U=0,8$ при $p \leq 0,05$), что свидетельствует о том, что демотивация становится преградой для занятий спортом: чем выше демотивация, тем менее значимы для него реализация себя в конкретном виде спорта.

Таким образом, данное исследование стало лишь первым шагом для изучения специфики мотивации к спорту у подростков. В дальнейшем мы

бы хотели изучить особенности мотивации в различных видах спорта (сравнить специфику мотивации в индивидуальных и групповых видах спорта) и разработать психологическую программу по повышению внутренней мотивации спортсменов.

Литература

1. Гогун, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Гогун, Б.И. Мартыанов. — М.: Академия, 2003. — 288 с.
2. Ильин Е. П. Сущность и структура мотива / Е.П. Ильин // Психологический журнал. — 1995. — №2. — С. 25 — 29.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2008. — 512 с.
4. Касаткин, В.И. К вопросу о диагностике спортивной мотивации: адаптация опросника «Sport Motivation Scale» / Касаткин В.И., Выходец И.Т., Бочавер К.А. Квитчастый А.В. // «Спортивный психолог». — М. : Издательство: Некоммерческое партнерство содействия развитию физической культуры, спорта и туризма «Спортуниверсгрупп». — С.38 – 43 (из списка РИНЦ <https://elibrary.ru/item.asp?id=22876821>)
5. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. — СПб.: Питер - Москва, 2012. - 352 с.
6. Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта / А.Ц. Пуни. — М. : Физкультура и спорт, 1999. — 176 с.
7. Vallerand, R. J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* / R. J. Vallerand. — New York: Academic Press, 1997. — P. 271-360.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОБЛЕМНОЙ ОЗАБОЧЕННОСТИ И ВНУТРЕННЕГО ДИСКОМФОРТА У ПОДРОСТКОВ

Н.А. Гусева

*Благотворительный фонд «Твоя территория», г. Санкт-Петербург,
Россия*

В статье представлены результаты эмпирического исследования проблемной озабоченности, как эмоционально окрашенного, субъективно ощущаемого и осознаваемого состояния, возникающего при взаимодействии человека со средой в значимых, трудных или критических для него жизненных ситуациях и имеющего разную степень интенсивности. Проанализирована взаимосвязь этого феномена и субъективно ощущаемого внутреннего дискомфорта, как негативного эмоционального состояния у подростков.

Ключевые слова: подросток, проблемная озабоченность, эмоциональное состояние, внутренний дискомфорт.

Подростковый возраст принято считать трудным. Он труден и для родителей, которые часто в этот период перестают находить конструктивные способы взаимодействия со своими детьми, и для педагогов, работающих с этой возрастной категорией. На сколько же трудно в этот период самому подростку? Какие психологические проблемы испытывают современные подростки? Результаты ряда исследований (С. В. Кривцова и др, 1997; О. Е. Байтингер, 1998; Е.В. Алексеева, 1999; Л.А. Регуш, 1999; А.Л. Лихтарников, 2001, Г.П. Логинова 2003, О.А. Белобрыкина, 2017, Е.В. Гурова, 2017, М.Б. Калашникова, 2017 и др.) показывают, что современные российские подростки остро переживают жизненные проблемы.

Понимание того, с какими психологическими проблемами сталкивается современный подросток, какие ситуации воспринимают как трудные, из каких ситуаций затрудняются найти выход, чего боятся, может помочь психологам, педагогам, социальным работникам и родителям в оказании продуктивной помощи и построении продуктивных взаимоотношений.

Приступая к исследованию, мы предположили, что будет существовать связь проблемной озабоченности и внутреннего дискомфорта

в разных сферах жизни подростков. В исследовании приняли участие 43 подростка 13-16 лет, проживающие на территории города Москва и посещающие общеобразовательные школы. Из них 19 мальчиков, 24 девочки. Средний возраст респондентов 14,5 лет. Были использованы методики «Психологические проблемы подростков» (Л.А. Регуш, 2012) [2] и методика «Шкала оценки дискомфорта» (Фанталова Е.Б., 2001) [3].

Анализ средних значений выраженности проблемной озабоченности показал, что самое высокое среднее значение показывает шкала «Проблемы, связанные с развитием общества» ($M = 3,38$). На втором месте выступают шкалы: «Проблемы, связанные с будущим» ($M = 2,90$) и «Проблемы, связанные с самим собой» ($M = 2,85$). Самые низкие средние значения проблемной озабоченности получились по шкале «Проблемы, связанные с отношением со сверстниками» ($M = 2,16$) и «Проблемы, связанные со здоровьем» ($M = 2,17$). Исходя из этого можно сделать вывод о том, что современная социальная ситуация развития провоцирует появление новых психологических проблем подростков в тех сферах, в которых они раньше не были остро представлены [1].

Далее представим результаты исследования проблемной озабоченности в разных областях жизни подростков.

Таблица 1. Среднее значение показателя проблемной озабоченности у подростков в разных областях жизни

Содержание проблемной озабоченности в каждой из областей жизни подростков	Средний балл
Проблемы, связанные с будущим	2,90
3. Мое будущее кажется мне слишком неопределенным	3,44
1. Я не определился с выбором будущей профессии	3,40
7. Я до сих пор не знаю, чем займусь после окончания школы	3,35
Проблемы, связанные с родительским домом	2,56
22. Я переживаю, когда родители ссорятся	3,33
16. Меня возмущает, когда родители вмешиваются в мою жизнь	2,94
17. Зачастую я не понимаю моих родителей	2,65
Проблемы, связанные со школой	2,49

30. Меня расстраивает, что я не успеваю по некоторым предметам	2,95
31. Бывает, что учителя относятся ко мне несправедливо	2,56
27. Мне бы хотелось, чтобы учителя относились ко мне с бóльшим пониманием и уважением	2,49
Проблемы, связанные с общением со сверстниками	2,16
44. Я стесняюсь сделать первый шаг в отношениях, завязать знакомство	2,46
45. Человек, в которого я влюблен, не отвечает мне взаимностью	2,42
46. Мне скучно общаться со сверстниками	2,39
Проблемы, связанные с самим собой (моим Я)	2,85
52. Я слишком ленивый	3,86
60. Я испытываю чувство вины из-за некоторых своих действий и поступков	3,56
50. Я часто бываю недоволен собой	3,30
Проблемы, связанные с проведением досуга	2,65
68. Школа и домашние обязанности занимают слишком много времени	3,12
64. Меня беспокоит, что у меня слишком мало свободного времени	2,88
67. У меня нет постоянной компании, чтобы вместе проводить свободное время	2,86
Проблемы, связанные со здоровьем	2,17
74. Меня беспокоит состояние здоровья моих близких	3,49
75. Я опасюсь случайно заразиться опасным инфекционным заболеванием (СПИДом, гепатитом и т. п.)	2,58
80. Меня беспокоит вопрос, когда и как начинать интимные отношения	2,44
Проблемы, связанные с развитием общества	3,38
89. Я обеспокоен экологической обстановкой, люди утратили бережное отношение к природе	3,79
85. Меня беспокоит проблема терроризма и насилия в современном мире	3,70
90. Меня беспокоит несоблюдение законов и прав человека	
86. Я боюсь, что может начаться война	3,53
Средний балл общий проблемной озабоченности	2,65

Можно сделать вывод, что в отношении самого себя подростки переживают свою лень (M=3,86) и чувство вины за свои действия и поступки (M=3,56). В отношении общества наибольшее беспокойство вызывает экологическая обстановка (M=3,79), несоблюдение законов и прав человека и проблемы терроризма и насилия (M=3,7). В отношении будущего – состояние неопределённости, как, в общем (M=3,44), так и с выбором будущей профессии (M=3,4). В отношении проблем, связанных со здоровьем, подростки из нашей выборки показали, достаточно высокую озабоченность состоянием здоровья своих близких (M=3,49).

Переживание психологических проблем может сопровождаться негативными эмоциональными состояниями, например, субъективно ощущаемым внутренним дискомфортом [1, 3]. Результаты исследования выраженности внутреннего дискомфорта у подростков представлены в таблице 2.

Таблица 2. Доля респондентов с разным уровнем выраженности субъективно ощущаемого внутреннего дискомфорта в момент проведения исследования

	Отсутствие внутреннего дискомфорта	Слабо выраженный дискомфорт	Выраженный дискомфорт	Среднее значение
N	29	7	7	3,07
%	67,4%	16,3%	16,3%	

Анализ процентного соотношения подростков с разным уровнем выраженности внутреннего дискомфорта показал, что большинство подростков из нашей выборки (67,4%) в момент исследования не указывали на субъективно ощущаемый внутренний дискомфорт.

Для изучения того, какие именно ситуации могут сопровождаться эмоционально отрицательным переживанием внутреннего дискомфорта у подростков, был проведен корреляционный анализ взаимосвязи проблемной озабоченности по сферам жизни и по каждому утверждению методики «Психологические проблемы подростков» и значениями субъективно ощущаемого внутреннего дискомфорта. Значимые корреляции представлены в таблице 3.

Таблица 3. Значимые взаимосвязи проблемной озабоченности и субъективно ощущаемого внутреннего дискомфорта у подростков

	Коэф-т	Значимость

	Кор- ции	
Проблемы, связанные с будущим	0,517	0,000**
3. Мое будущее кажется мне слишком неопределенным	0,337	0,027*
5. Я беспокоюсь, что плохо сдам экзамены	0,353	0,020*
6. Меня беспокоит, что в будущем я не смогу заниматься тем, что мне сейчас интересно	0,404	0,007**
9. Я боюсь, что в будущем я не смогу в полной мере проявить себя	0,325	0,033*
10. Мне кажется, что замужество /женитьба мешают успешной карьере	0,383	0,011*
12. В будущем я боюсь потерпеть неудачу, не достигнуть успеха	0,332	0,030*
Проблемы, связанные с родительским домом	0,383	0,011*
15. Мои родители часто не понимают меня	0,425	0,005**
19. Мне не нравится, что родители по-прежнему считают меня маленьким	0,301	0,050*
26. Я хотел бы стать более независимым от семьи	0,504	0,001**
Проблемы, связанные со школой	0,377	0,013*
28. Я не справляюсь с таким большим объемом домашних заданий	0,413	0,006**
29. Зачастую я не очень хорошо понимаю учебный материал	0,357	0,019*
30. Меня расстраивает, что я не успеваю по некоторым предметам	0,363	0,017*
Проблемы, связанные с самим собой (моим Я)	0,609	0,000**
50. Я часто бываю недоволен собой	0,513	0,000**
51. Мне многое не нравится в моей внешности	0,408	0,007**
52. Я слишком ленивый	0,306	0,046*
54. Я плохо понимаю себя	0,413	0,006**
55. Я не знаю, чего я хочу добиться в жизни	0,365	0,016*
57. Я часто ощущаю себя одиноким, никому не нужным	0,470	0,001**
58. Меня беспокоит моя излишняя доверчивость, открытость	0,335	0,02*8
59. Меня волнует моя несобранность	0,398	0,008**

60. Я испытываю чувство вины из-за некоторых своих действий и поступков	0,395	0,009**
63. Я иногда действую вопреки собственному мнению и взглядам	0,337	0,027*
Проблемы, связанные с проведением досуга	0,359	0,018*
65. Меня угнетает, что мне не хватает денег для проведения досуга	0,410	0,006**
Проблемы, связанные с развитием общества	0,018	0,910
91. У меня нет чувства защищенности, так как я не надеюсь на помощь милиции	0,316	0,039*
Общая проблемная озабоченность	0,558	0,000**

Примечания: * корреляция значима на уровне $p < 0,05$;

** корреляция значима на уровне $p < 0,01$.

Из таблицы 3 видно, что большинство значимых корреляций внутреннего дискомфорта и проблемной озабоченности наблюдается по шкалам «Проблемы, связанные с самим собой (моим Я)» и «Проблемы, связанные с будущим» (10 и 6 взаимосвязей соответственно).

Утверждения, имеющие наибольшие средние баллы по методике «Психологические проблемы подростков», не всегда вызывают эмоциональный отклик у подростков в виде субъективно ощущаемого дискомфорта (См. таблицу 1 и 3).

Это может свидетельствовать о том, что некоторые проблемы воспринимаются подростками как наиболее индивидуализированные, субъективные. По нашему мнению, то, что подросток может осознавать ответственность за некоторые проблемы, которые переживает, ощущает возможность изменить сложившуюся ситуацию, может вызывать у него эмоциональный отклик в виде субъективно ощущаемого внутреннего дискомфорта. А некоторые проблемы (например, общества) воспринимаются как глобальнее, внешние по отношению к ним; подростки не ощущают возможности что-то изменить и поэтому не ощущают внутреннего дискомфорта, задумываясь над этими проблемами.

Литература

1. Гурова Е.В. Гусева Н.А. Психологические проблемы современных подростков // Высшее образование для XXI века: XIV Международная

научная конференция. Москва, 14-16 декабря 2017. / отв.ред. А.Л.Журавлев. М.:Изд-во Моск. гуманит. ун-та. 2017. С.253-259.

2. Редуш Л. А., Алексеева Е. В., Орлова А. В., Пежемская Ю. С. Психологические проблемы подростков: стандартизированная методика: Научно-методические материалы. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. — 34 с.

3. Фанталова Е.Б Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта [Текст]. Самара: Издательский дом БАХРАХ, 2001. 128 с.

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

В.В. Дайнеко

Национальный исследовательский Университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Феномен буллинга на сегодняшний день является актуальной проблемой в образовательной среде. Негативное влияние в рамках данного явления оказывается не только на жертву, но и на буллера (агрессора), проявляющееся в различных нарушениях личностного развития, значительном снижении самооценки. Одной из эффективных профилактических программ по предотвращению буллинга для условий российской школы является «Olweus Bullying Prevention Program».

Ключевые слова: буллинг, подросток, школа, профилактика буллинга.

Исследование феномена буллинга и разработка профилактических программ становится все более актуальным в современном обществе. Буллинг – это систематические акты неосознанной агрессии, проявляющееся в психологическом насилии, которое нередко сопровождается физическим насилием. Этот феномен – результат масштабных изменений ценностей нашего общества, в том числе и в школьной среде, начиная с начальных классов. Дети страдают от словесных и физических домогательств, травли и преследования, которые, как следствие, влияют на развитие личности и ее благополучие, в частности, например, значительно снижая самооценку. Также стоит заметить, что существует проблема не только с жертвами, но и с агрессорами (буллерами), которые не могут выразить свое агрессивное чувство, не нанося ущерб окружающим, не могут его контролировать. В итоге, агрессоры и их жертвы искажают свою психику, подавляя конструктивные и здоровые качества личности, т.е. обе стороны становятся «жертвами» этого процесса насилия.

Буллинг вызывает серьезные проблемы психического здоровья, такие как депрессия, суицидальные мысли и действия, одиночество и изоляцию, нарушения сна, другие психосоматические симптомы.

В настоящее время исследователи проблем буллинга пытаются выявить факторы и механизмы, которые служат триггерами этого процесса. Также идет разработка соответствующих методик и методов профилактики данного действия в школьной среде.

Как считают многие зарубежные ученые, распространение буллинга связано с употреблением наркотиков, низкими академическими достижениями и прогулами в школе (Gaffney, 2018). Все эти факторы оказывают негативное влияние на детей (их личности) и общество, на здравоохранении нации в целом. Буллинг в школе служит триггером для многих других негативных последствий и результатов, например, когда дети позже проявляют агрессию по отношению к своим товарищам по группе в колледже, университете. По статистике, более четверти американских студентов (27,8%) стали жертвами буллинга (Evans, 2016). Показатели отдельных видов буллинга достаточно высоки. Например, виктимизация происходит с 41,0% студентов, вербальные издевательства - с 36,5% (Brank, 2012). Исследования в Турции выяснили, что буллинг среди детей 11-16 лет затрагивает около 13,9-22%, уровень буллинга среди детей 6-14 лет значительно выше – 65,2%.

Для исследования важно уточнить, что называть буллингом. Один из родоначальников изучения проблемы Ольвеус рассматривает буллинг как «процесс преследования и систематической виктимизации по отношению к сверстникам» (см. Eleni, 2014). Другими словами, школьник подвергается издевательствам и жестоким действиям неоднократно со стороны более сильных одноклассников.

Центр по контролю и профилактике заболеваний (федеральное агентство министерства здравоохранения США) предложил развернутое определение буллинга: нежелательное, многократно повторяющееся агрессивное поведение, причиняющее психологический, социальный, образовательный, физический вред с наблюдаемым дисбалансом сил, который возникает между молодыми людьми, не являющимися братьями и сестрами (Evans, 2016).

Существует 2 вида буллинга: прямой и косвенный (Bjorkqvist, 1992). Под прямым запугиванием ученые понимают прямой конфликт, в основном открытый и очевидный для других людей. В отличие от него косвенный тип буллинга выражается более скрытым способом. Также следует акцентировать внимание на 3 типах выражения буллинга в поведении. Существуют вербальные (различные выражения и угрозы), физические (реальные воздействия на детей-жертв) и социальная изоляция (один из самых распространенных способов запугивания и до конца изученный) (Eleni, 2014).

Есть некоторые основные характеристики буллеров и жертв. В большинстве случаев агрессоры сами подвергаются психологическому и

физическому насилию в своих семьях, где пренебрегают потребностями и интересами детей. Для жертв мы должны подчеркнуть их физические слабости, беспокойство, чувство стресса в школьной среде. Обычно у них мало друзей и низкая самооценка.

В 1980-х годах Ольвеус предложил программу профилактики буллинга («Olweus Bullying Prevention Program»), которая применялась в 42 школах. Он считает, что все школьное сообщество (учителя, дети, родители) должно быть хорошо подготовлено, чтобы успешно бороться с проявлениями буллинга и избежать запугивания детей. Данная программа применялась на 3-х уровнях: школьном (работа с классом), аудиторном (работа с учителями) и детском (индивидуальная работа со школьниками). Результат этой программы был весьма положительным.

В Турции существует две популярные программы профилактики буллинга - модель системы Неумана и поведенческо-экологическая модель. Для нее характерно, во-первых, сосредоточенность на индивидуальном уровне вмешательства, в рамках которого предполагается, что школьники открыты к новым знаниям и на них можно повлиять значительно с целью изменения негативных паттернов поведения. Во-вторых, больше внимания уделяется созданию безопасной школьной среды. Основной целью данной программы является усиление защиты детей от запугивающих стрессоров.

В разных странах предпринимается множество попыток создания профилактических. В Испании такая программа называлась «Cyberbullying 2.0». Она состояла из 19 уроков, направленных на повышение осведомленности о запугивании и разработку продуктивных стратегий преодоления, связанных с кибербуллингом. Другими словами, дети должны научиться использовать позитивные эмоциональные навыки в реальной жизни (Gaffney, 2018). В Финляндии программа называется «Кива» (продолжительность 12 месяцев, 78 школ), которая проводится на трех уровнях: уроки для детей, занятия с родителями и обучение для учителей. В Великобритании программа «Формирование эмоциональной грамотности» (продолжительность 12 недель, 47 школ) была направлена на построение самосознания, эмпатии и саморегуляции. По аналогии с предыдущей программа «Take the LEAD» была основана на позитивном развитии молодежи и социально-эмоциональных теориях обучения (продолжительность 16 недель, 1 школа, 32 класса). На уроках учителя старались акцентировать внимание на формировании навыков самоуправления, лидерства и решения проблем детей.

Также следует подчеркнуть проблему профилактики физического насилия. Ригби считает, что в некоторых случаях учителя могут не знать, как вмешиваться в действия буллера и соответствующим образом разрешать ситуацию (Jacobsen, 2007). Крейг, Хендерсон, Мерфи выяснили, что учителя воспринимают физический тип издевательств более серьезно, нежели вербальный и реляционный (социальная изоляция). В большинстве случаев учителя более склонны вмешиваться только в физические издевательства над детьми. Якобсен и Бауман провели исследование и обнаружили, что учителя больше сочувствуют жертвам физического и вербального издевательства, а не реляционного издевательства (Jacobsen, Bauman, 2018). Картал и Бильгин заявили, что учителя сообщают, как о наиболее распространенном месте для запугивания пространство школьного двора, но у родителей есть другое мнение, что это чаще происходит в классе (Albayrak, 2016).

Лодж и Фриденберг изучали одну важных тем – роль сверстников-наблюдателей в школьном буллинге. Ученые выяснили, что свидетели присутствуют во многих эпизодах буллинга (около 85%). Конечно, сторонние наблюдатели влияют на исход агрессивных действий. Они могут продлевать и поощрять действия запугивания, просто уделяя внимание или присоединяясь к преследованиям. Недавние исследования показали, что 54% школьников усиливают агрессию хулиганов, когда просто пассивно наблюдают за насильственными действиями, 21% детей активно пытаются стимулировать хулиганов, только 25% вмешиваются от имени жертв (Lodge, 2018). Другими словами, есть несколько ролей случайных прохожих, таких как присоединение, аплодисменты, вмешательство, пассивное наблюдение.

Существуют причины, связанные с поддержкой хулиганов: быть другом хулигана, наличие низкой самооценки, недостаточная эмоциональная поддержка со стороны друзей и др.. Есть также 5 факторов, связанных с оказанием поддержки жертвам, такие как дружба с жертвой, выражение альтруистических чувств и др.. Можно предположить, что дети, которые поддерживают хулиганов, чаще используют непродуктивные копинг-стратегии, школьники, которые пытаются защитить жертв, - продуктивный стиль совладания.

Литература

1. Albayrak S. (2016) Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. Children and Youth Services Review, 63 (6), 1–9.

2. Bjorkqvist K. (1992) Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18, 117- 127.
3. Brank E. M. (2012) Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213–230.
4. Eleni P. (2014) School bullying: the phenomenon, the prevention and the intervention. *Social and Behavioral Sciences*, 152, 268–271.
5. Evans C. (2016) Understanding weaknesses in bullying research: How school personnel can help strengthen bullying research and practice. *Children and Youth Services Review*, 63 (6), 143–150.
6. Gaffney H. (2018) Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 1-23.
7. Jacobsen K. E., Bauman S. (2007) Bullying in Schools: School Counselors' Responses to Three Types of Bullying Incidents. *Professional School Counseling*, 11(1), 1-9.
8. Lodge J., Frydenberg E. (2007) The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps toward Promoting Peaceful Schools. *Theory Into Practice*, 44(4), 329-336.

ТЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ СО СВЕРСТНИКАМИ В СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Н.В. Двоскина

*Московский государственный психолого-педагогический
университет, г. Москва, Россия*

Одним из наиболее активно развивающихся направлений зарубежной науки являются социально-психологические исследования подростков мигрантов и беженцев. Данные вопросы наиболее актуальны для стран с высоким притоком приезжих из других регионов. Одной из основных тем, которые рассматриваются учеными, является взаимодействие подростков со сверстниками, которая тесно связана с вопросами идентичности.

Ключевые слова: подростки, мигранты, беженцы, межкультурное взаимодействие, взаимодействие со сверстниками, буллинг, идентичность.

Социально-психологические исследования подростков являются одним из активно развивающихся направлений зарубежной науки, изучающей особенности процесса адаптации детей и подростков мигрантов и беженцев. Оно является одним из наиболее актуальных в странах с высоким притоком приезжих, в том числе в США, Канаде, Китае, Индии, Австралии и др.

Для определения основных тем, которые затрагивались зарубежными учеными в этом направлении в период с 2005 по 2016 гг., нами были рассмотрены диссертации PhD, написанные на английском языке, в базе научных работ ProQuest, найденные в результате поисковых запросов *adolescents, children, migrants, refugees*. Полученные результаты дали возможность разделить основные темы, которые рассматриваются учеными по данным запросам, на 3 основных направления: вопросы этнической идентичности подростков, взаимодействие подростков-мигрантов со сверстниками, влияние семьи и школы на учебный процесс и успеваемость подростков-мигрантов. Необходимо отметить, что эти темы не имеют жесткого разграничения, а зачастую пересекаются друг с другом.

В частности, вопросы взаимодействия со сверстниками были рассмотрены в таких работах, как «Аккультурация российских подростков-

беженцев: жизненная сфера взаимоотношений со сверстниками» (А. Морозов, 2010), «Буллинг в среде беженцев, иммигрантов и местных детей в начальной и средней школах: анализ социально-экологической модели» (С.Дж. Лим, 2012), «Межкультурные взаимодействия между бирманскими беженцами в классах многокультурной средней школы» (М.К. МакПаркер, 2016).

В ходе исследования А. Морозова, посвященного процессу аккультурации подростков-мигрантов, был проведен ряд глубинных интервью с беженцами из России (3 этнических русских и 9 турок-месхетинцев), мальчиками и девочками в возрасте 15-18 лет, проживавшими в Денвере, штат Колорадо, США. Было определено, что исследуемые были вовлечены в процесс аккультурации как в американской культуре (доминирующей), так и в ее подгруппах (не-доминирующих), в том числе в группе латиноамериканцев. С группами меньшинств устанавливали связи те подростки, которые чувствовали себя отверженными со стороны сверстников из доминирующей группы, т.е. американских подростков.

При этом участники имели различные уровни принятия в подгруппах как культуры происхождения, так и принимающей культуры: от отказа и условного признания – до принятия. Автор отмечает, что уровень принятия участников был во многом обусловлен установками подгрупп и восприятием этих установок исследуемыми подростками.

Негативные аспекты взаимоотношения подростков со сверстниками изучались и С.Дж. Лим в работе, посвященной изучению буллинга. Данное исследование интересно во многом еще и потому, что исследования данного вопроса в поликультурном контексте школы в настоящее время все еще носит весьма ограниченный характер. Одной из целей работы являлось изучение распространенности и влияния буллинга в 3-х и 6-х классах среди местных детей, детей-мигрантов и детей-беженцев. В исследовании принимали участие ученики школы в Нью-Йорке, США. Качественные результаты продемонстрировали большую распространенность фактов буллинга мигрантов в 6-м классе, нежели беженцев в 3-м классе. При этом в отличие от детей-мигрантов и местных, дети-беженцы не реагируют на буллинг как пассивные жертвы.

М.К. МакПаркер исследовал девочек-подростков из числа бирманских беженцев в поликультурных классах средних школ в США. Исследователь постарался выявить особенности их межкультурных взаимодействий. Поведение, которое девочки считали наиболее приемлемым, опиралось на их опыт, полученный в стране происхождения,

еще до миграции. В частности, они заявляли о желании выполнять задания, поступать по-доброму по отношению к окружающим и, таким образом, быть «хорошими ученицами». Особенность их межкультурные взаимодействия в классе подтвердили именно такую их идентичность. Исследователь отмечает, что работая с учениками других культурных традиций, девочки-бирманки смогли выработать свои ценности, чтобы работать над укреплением идентичности. Также это позволило им стать успешными в условиях социальных норм, принятых в поликультурных классах.

Тема школьного взаимодействия затрагивается и в направлении, изучающем роль семьи и школы на адаптацию подростков мигрантов и беженцев. Так, в работе «Роль аккультурации и семейного социального капитала подростков-беженцев из Бутана в их общем благополучии и школьной адаптации» (Н. Моинмолки, 2016) указывается наличие значительных позитивных связей между семейным социальным капиталом подростков, проживающих в Северо-Атлантическом регионе, и их этнической идентичностью, общем благосостоянии и успешностью школьной адаптации. Автор отмечает, что для подростков, находящихся на пятом этапе развития по Эриксону, этническая идентичность служит важной функцией их общего благополучия и успешной школьной адаптации.

Таким образом, в работах, посвященных взаимодействию подростков мигрантов и беженцев со сверстниками, обращает внимание тесная связь этого вопроса с темами идентичности и самовосприятия исследуемых. В этой связи также обращает на себя внимание выбор качественных методов исследования, в том числе интервью, что позволяет наиболее глубоко изучить каждый конкретный случай, предлагая при этом возможности для дальнейшего изучения поднятых тем. С темой взаимодействия со сверстниками рассматривается и в теме «семья и школа» в рамках рассмотрения особенностей адаптации в поликультурной среде. При этом исследователи ставят акцент на важности семейной поддержки в вопросе адаптации в новой среде.

Взаимодействие подростков мигрантов и беженцев со сверстниками является не просто одной из ключевых тем в зарубежной науке, но и тесно переплетается с другими основными рассматриваемыми ею аспектами изучения этой социальной группы.

Литература

1. Morozov A. Acculturation of Russian Refugee Adolescents: theLife Domain of Peer Relationships, 2010.
2. Lim S.J.J. Bulling among Refugee, immigrant and Native Born Children in Elementary and Middle Schools: a Socio-Ecological Model Analyses, 2012.
3. McParker M.C. Intercultural Interactions Among Burmese Refugees in Multicultural Middle School Classrooms, 2016.
4. Moinolmolki N. The Role of Bhutanese Adolescent Refugees' Acculturation and Familial Social Capital on their General Well-Being and School Adjustment, 2016.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Т.О. Дегтярева

Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

За последние 3 года в системе образования Российской Федерации был утвержден целый ряд нормативно-правовых документов, связанных с деятельностью психологической службы. В представленных тезисах рассматриваются: вопросы расширения требований к квалификации и профессиональным компетенциям педагога-психолога; изменение системы профессиональной аттестации педагога-психолога; современное состояние и приоритетные направления развития психологической службы.

Ключевые слова: психолог в сфере образования, психологическая служба, профессиональный стандарт, аттестация педагога-психолога, квалификация педагога-психолога; направления деятельности психологической службы, концепция развития психологической службы.

Ключевые направления психолого-педагогического сопровождения подростков в образовательной организации.

Анализируя ситуацию развития современного подростка можно выделить ключевые направления психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся [1]: сопровождение образовательного процесса (условия реализации образовательных программ, выявление и развитие способностей обучающихся, сопровождение одаренных, сопровождение обучающихся с трудностями в обучении); сопровождение процессов воспитания и социализации (адаптация к обучению, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, профилактика социальных рисков); сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (обеспечение специальных условий, межведомственное взаимодействие при сопровождении); сопровождение обучающихся, подверженных негативным рискам социальной среды (суицидальное поведение, девиантное поведение, вовлечение в противоправные движения и опасные формы досуга, риски цифрового мира, буллинг, насилие).

Современное состояние развития психологической службы в системе образования Российской Федерации.

Традиционно в деятельности педагога-психолога определяются такие основные направления как психологическая диагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция и развитие, психологическое просвещение, психологическая профилактика [2]. Однако в настоящее время наблюдается *расширение требований к квалификации и профессиональным компетенциям педагога-психолога*. Так в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н [3] к традиционным направлениям добавляются экспертно-аналитическая, методическая, проектировочная деятельность.

Расширение требований к квалификации и профессиональным компетенциям влечет за собой *изменение системы профессиональной аттестации педагогов-психологов*. В соответствии с проектом методических рекомендаций по проведению аттестации педагогов-психологов, разработанным на основе профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [4] сформированы 2 блока критериев оценки: блок А содержит критерии, соответствующие результативности выполнения трудовых функций по основным областям деятельности (диагностика, консультирование, коррекция, просвещение) в образовательных организациях общего и дополнительного образования, а также этическое и нормативно-правовое обеспечение деятельности педагога-психолога; блок Б включает в себя критерии, соответствующие результативности выполнения трудовых функций в рамках работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления, а также критерии, отражающие экспертную и методическую работу педагога-психолога, которая может проводиться по запросу образовательной организации.

Приоритетные направления развития психологической службы в системе образования Российской Федерации.

В соответствии с Концепцией развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года,

утвержденной Министром образования и науки Российской Федерации О.Ю. Васильевой от 19 декабря 2017 г. [5], определены следующие *приоритетные направления развития психологической службы в системе образования Российской Федерации*: нормативно-правовое, организационное-управленческое; научно-методическое; кадровое; информационное обеспечение; обеспечение условий для межведомственного и внутриведомственного взаимодействия.

Нормативно-правовое регулирование предполагает совершенствование нормативно правовой базы, регламентирующей данный вид деятельности, приведение ее в соответствии с утвержденным профессиональным стандартом и другими действующими документами.

В соответствии с проектом положения о психологической службе в системе образования Российской Федерации (письмо Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства просвещения Российской Федерации от 31 октября 2018 г. № 07-1207) [6] **организационное-управленческое обеспечение** предполагает изменение структуры управления и организации деятельности психологической службы системы образования Российской Федерации. В организационную структуру психологической службы системы образования Российской Федерации войдут: Координационный совет Министерства просвещения Российской Федерации по развитию психологической службы в системе образования, Федеральный ресурсный центр психологической службы в системе образования, главный внештатный психолог Министерства просвещения Российской Федерации, главные внештатные психологи в федеральных округах Российской Федерации, главные внештатные психологи в образовании системы субъектов Российской Федерации, педагоги-психологи, центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, психолого-медико-педагогические комиссии.

Деятельность по **научно-методическому обеспечению** направлена на создание национальной системы стандартизированного психодиагностического инструментария, организацию и проведение общероссийских исследований, разработку критериев оценки деятельности психологической службы.

Кадровое обеспечение предполагает профессиональное и дополнительное образование, проведение мероприятий по формированию системы профессионального карьерного роста педагогов-психологов.

Информационное обеспечение предполагает создание информационного веб-портала, единой экспериментальной веб-платформы для сбора, обработки и хранения данных.

Среди мероприятий по **развитию межведомственного и межуровневого взаимодействия**: создание механизма взаимодействия служб разных ведомств и совершенствование нормативно-правовой и ресурсной базы для совместной деятельности.

В соответствии с данными направлениями подготовлен и утвержден план мероприятий по реализации Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденный и.о. Министра образования и науки Российской Федерации О.Ю. Васильевой 11 мая 2018 г. [7]. В настоящее время в профессиональном сообществе проходит активное обсуждение отдельных проектов документов, разработанных в рамках плана мероприятий по реализации концепции развития психологической службы [8]. Среди наиболее частых замечаний встречаются предложения об изменении и дополнении формулировок представленных в документах. В первую очередь отмечается необходимость приведения формулировок в соответствие с уже утвержденными нормативно-правовыми актами (например, федеральными государственными образовательными стандартами). В направлении организационного обеспечения вызывает беспокойство тенденция разрастания бюрократических структур, специфика деятельности и степень ответственности внештатных специалистов. Возникают вопросы, связанные с расширением функций и направлений деятельности педагога-психолога в системе образования.

Литература

1. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей [Электронный ресурс]// Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С 2-18 doi:10.17759/psyedu.2017090302
2. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. 448 с. [Электронный ресурс]// <https://www.twirpx.com/file/77827/>
3. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н

(зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575) [Электронный ресурс]// <https://minjust.consultant.ru/documents/15864>

4. Методические рекомендации по проведению аттестации педагогов-психологов, разработанные на основе профессионального стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена [Электронный ресурс]// <https://psyq.herzen.spb.ru>, <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2017/07/Metodicheskie-rekomendatsii-po-attestatsii-pedagogov-psihologov.pdf>, <https://psy.su/feed/6955/>

5. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная Министром образования и науки Российской Федерации О.Ю. Васильевой от 19 декабря 2017 г. [Электронный ресурс]// <https://минобрнауки.рф/документы/11981/файл/10363/КОНЦЕПЦИЯ%20психологической%20службы.pdf>

6. Письмо Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства просвещения Российской Федерации от 31 октября 2018 г. № 07-1207 «О предложениях в проект Положения о психологической службе» [Электронный ресурс]// http://resurs-ya.ru/files/slujba/07_1207.pdf

7. План мероприятий по реализации Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденный и.о. Министра образования и науки Российской Федерации О.Ю. Васильевой 11 мая 2018 г. [Электронный ресурс]// https://минобрнауки.рф/документы/13218/файл/11303/plan_meropriyatii_versiya_3.pdf

8. Пахальян В.Э. Практическая психология в образовании 2019: настоящее и будущее [Электронный ресурс]// Психологическая газета. Опубликовано 10 января 2019. <https://psy.su/feed/7209/>

ПРОБЛЕМА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

А.А. Доронина

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, г. Саранск, республика Мордовия, Россия

Е.Г. Панькова

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, г. Саранск, республика Мордовия, Россия

В статье рассматриваются основные проблемы детско-родительских отношений, с которыми сталкиваются неполные семьи, причины их возникновения и способы решения.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, неполные семьи, ребенок-инвалид.

Семья, воспитывающая ребенка-инвалида, представляет собой общность людей, обеспечивающая социализацию и поддержку существования ребенка со стойким расстройством функций организма и ограничениями жизнедеятельности. Новость о наличии дефекта у ребенка вызывает эмоциональные переживания родителей. Последствием такого стресса может стать распад семьи, когда один из супругов не выдерживает психологической нагрузки.

Проблема неполных семей, имеющих детей-инвалидов имеет место быть в современной России. Так, в 2006 году С.А. Косовой было проведено социологическое исследование, в котором приняли участие 353 семьи, имеющие детей-инвалидов. Его результаты показали, что 45,3 % из общего числа семей - неполные. Из них, почти по 40,0 % - разведенные и матери-одиночки, и только 20,0% вдовы [2].

Причиной таких высоких показателей неполных семей, имеющих детей-инвалидов, является эмоциональное выгорание одного из родителей. По результатам проведенных исследований почти 90,0 % родителей сталкивается с проблемой эмоционального выгорания разной степени [1]. Следствием высокого показателя ухода из семьи отца ребенка-инвалида является его небольшое участие в опекуновстве. К. Теркельсен выделяет 3 уровня вовлеченности членов семьи в опеку над ребенком, где на первом уровне расположена мать – осуществляющая непосредственный уход за

ребенком, а на втором отец и братья/сестры, которые стараются не участвовать в опекуновстве, ссылаясь на профессиональную занятость. Постепенно, отцы отдаляются от домашних проблем и забот, и, не выдерживая психологического давления и груза ответственности, уходят из семьи.

На характер проблем детско-родительских отношений в неполной семье большое влияние оказывает психологический портрет родителя. Так, можно выделить три основных типа:

1) Авторитарный тип. Такого родителя бросает из крайности в крайность: он либо хочет оставить ребенка в детский дом, либо чрезмерно опекает его. Проблема данного типа родителя является частота агрессии по отношению к ребенку и предъявление завышенных требований, потеря контроля над собой.

2) Невротический тип, когда родитель пассивен во всех аспектах и считает, что проблему уже никак не решить. Он эмоционально отвергает ребенка, предоставляя его самому себе.

3) Психосоматический тип, включающий в себя два предыдущих. Родитель данного типа проявляет чрезмерную степень альтруизма, готов пойти на все ради ребенка. Высокий уровень гиперопеки не дает ребенку возможности развиваться самостоятельно.

На основании этого можно выделить три основные проблемы детско-родительских отношений в неполных семьях, имеющих детей-инвалидов:

А) Жизнь для ребенка. Единственным смыслом и целью в жизни родителя становится уход за ребенком. Чрезмерная опека над ним формирует чувство несамостоятельности. А любая неудача или регресс являются трагедией. По мере взросления, у ребенка формируется чувство долга перед родителем, что вызывает определенный дискомфорт [3].

Б) Борьба с образом мужа (жены). Когда из семьи уходит один из родителей (например, отец), то мать начинает утрировать его отрицательные черты. В этом случае есть два сценария развития проблемы: а) ребенок начинает верить в то, что отец действительно плохой и их связь с матерью становится крепче; б) ребенок не верит в слова матери и по-прежнему любит отца, разрываясь между обоими родителями, что может спровоцировать раздвоение психической жизни и личности ребенка. Нужно сказать, что чаще всего действия разворачиваются по первому сценарию [3].

В) Попытка купить любовь ребенка. Уходя из семьи, один из родителей все равно продолжает любить своего ребенка. Уделяя всю себя уходу за ребенком-инвалидом, мать проводит практически все время рядом с ним. В то время как отец, практически не принимающий участия в опеке над ребенком, появляется изредка и пытается купить его любовь подарками. На этом фоне между ними возникает конфликт, а ребенок в нем, сродни одеялу, которое каждый из родителей старается перетянуть на себя [3].

К проблемам детско-родительских отношений в неполных семьях, воспитывающих детей-инвалидов можно отнести терзание чувством вины за то, что родили больного ребенка или не смогли уберечь «здорового». Все это способствует разрастанию деструктивных психологических установок. Поэтому, в неполных семьях работа по решению проблем детско-родительских отношений в первую очередь ведется с матерями (отцами).

Общим для всех вышеперечисленных проблем выступает явление созависимости. Созависимыми называют людей, которые не в состоянии взять ответственность за свою жизнь. В случае с ребенком-инвалидом, невозможность осуществлять мелкие бытовые дела, уход за собой и т.д.

В России широко распространена сеть общественных организаций и клубов, оказывающих психолого-педагогическую помощь одиноким родителям, воспитывающим ребенка-инвалида. В своих программах они уделяют внимание:

- ознакомлению родителей с основными потребностями ребенка, его психофизиологическими особенностями, правилами построения конструктивных отношений в семье (в форме лекций);
- созданию психотерапевтических групп, где родители могут делиться своими проблемами и опытом;
- проведению индивидуальных консультаций с каждым из родителей.

Полученные знания способствуют лучшему пониманию себя и ребенка, осознанию потребностей и желаний. Как результат, во взаимодействии появляется свобода, доверие, любовь; жизнь становится более осмысленной, что позволяет расти и развиваться.

Вышеперечисленные меры решают проблему детско-родительских взаимоотношений уже в неполных семьях, воспитывающих детей-инвалидов. Но это не позволяет решить другую проблему – сам факт трансформации семьи в неполную. Поэтому, в качестве практических рекомендаций нами предлагается внедрение и распространение

медиативного подхода в социальной работе родителями, воспитывающими детей-инвалидов и находящихся на грани развода.

Медиативный подход базируется на принципах сотрудничества, добровольности, равноправия, открытости и ответственности и включает в себя 3 этапа: знакомство, формулирование тем для обсуждений и заключение соглашения (решение проблемы).

Таким образом, раннее выявление напряженной ситуации в семье и готовность супругов обратиться к специалисту позволит не допустить ее распада, что будет сокращению числа неполных семей, имеющих детей-инвалидов.

Литература

1. Алиева Н. Ф., Кошелюк Н. А. Специфика социально-психологических условий в семье, воспитывающей ребенка-инвалида, как фактор развития синдрома эмоционального выгорания / Н. Ф. Алиева, Н. А. Кошелюк // Социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы : статья в сборнике трудов конференции. – Екатеринбург, УГПУ, 2014. – С. 7 – 12.

2. Косова С. А., Модестов А. А., Намазова Л. С. Реабилитационная активность семей, как критерий эффективности медико-социальной помощи детям-инвалидам / С. А. Косова, А. А. Модестов, Л. С. Намазова // Педиатрическая фармакология. – 2007. – № 6. – С. 34 – 37.

3. Бистяйкина Д. А., Панькова Е. Г., Соловьева Т. В. Проблематизация детско-родительских отношений в неполных семьях / Д. А. Бистяйкина, Е. Г. Панькова, Т. В. Соловьева // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики : статья в сборнике трудов конференции. – Уфа :Аэтерна, 2016. – С. 130 – 143.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Г.К. Есина

Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

Обсуждаются результаты исследования социальных представлений старшеклассников о высшем образовании. В исследовании приняли участие 197 учащихся 10-х и 11-х классов школ Москвы (15-18 лет). Обнаружено, что структура социальных представлений старшеклассников о высшем образовании имеет свои особенности и различается в зависимости от класса обучения по количеству элементов и их содержательной наполненности.

Ключевые слова: социальные представления, высшее образование, учащиеся, старше подростки.

Актуальность исследования социальных представлений старшеклассников о высшем образовании обусловлена изменениями образовательной среды, связанными с социальными, экономическими, культурными трансформациями в российском обществе, которые способствовали актуализации потребности в достижении успеха в профессиональной деятельности, что представляется достаточно затруднительным без получения качественного высшего образования.

Теория С. Московиси описывает социальные представления как упорядоченные, связанные друг с другом образы, идеи, знания, убеждения по отношению к изменяющимся событиям, разделяемые индивидами различных групп, и предполагает наличие динамической взаимозависимости между специфичными, культурно обусловленными формами мышления, закрепленными посредством языка, и их трансформации за счет активности индивидов и групп [1, 3]. Исследование социальных представлений с точки зрения структурного подхода подразумевает их описание через обозначение определенных составных частей: ядра и периферии. При разработке структурного подхода к исследованию социальных представлений Ж.-К. Абрик в своих работах также упоминает о «дистанции к объекту», которая может помочь в уточнении специфики социальных представлений о каком-либо объекте [2].

Анализ научных источников показывает, что связь индивида или группы с различными социальными объектами является основным направлением исследований в области социальных представлений. Связь группы с объектом представлений является хорошим ресурсом для анализа и объяснения процессов, связанных с разработкой, структурированием, функционированием и динамикой социальных представлений. Эта связь была изучена и описана, в том числе, через исследование роли социального опыта [3].

Целью нашего исследования стало выявление структуры и содержания социальных представлений учащихся о высшем образовании. В качестве объекта исследования выступили социальные представления о высшем образовании, предметом исследования - структура социальных представлений старшеклассников о высшем образовании. Мы предположили, что структура социальных представлений старшеклассников о высшем образовании имеет как общие, так и специфические особенности, связанные с их возрастом.

В работе была использована методика свободных ассоциаций П. Вержеса, а также анкетирование учащихся. В ходе исследования социальных представлений респондентам было предложено назвать пять ассоциаций с объектом «высшее образование», а также оценить их по уровню значимости по шкале от 1 до 10 и по уровню эмоционального отношения по шкале от -3 до +3. Для обработки полученных данных были использованы следующие статистические критерии: описательные статистики, U-критерий Манна-Уитни. Выборку исследования составили учащиеся 10-х и 11-х классов (15-18 лет) общеобразовательных школ города Москвы (102 человека и 95 человек соответственно).

Описание структуры социальных представлений о высшем образовании производилось по методике П. Вержеса, предполагающей прототипический и категориальный анализ понятий с учетом двух параметров: ранг появления отдельного понятия и частоты появления этого понятия в ответах респондентов.

Анализ ассоциаций учащихся 10-х классов по отношению к объекту «высшее образование» позволил выделить 505 ассоциаций ($M = 4,96$; $SD = 0,11$), вошедших в словарь из 132 понятий.

В число элементов зоны ядра представления о высшем образовании вошли понятия: работа (41; 7,5), доход (36; 7,3), новые знакомства (34; 6,7). Периферическая система, составляющая потенциальную зону изменения, характеризуется понятиями: карьера (8; 8,1), трудности (6; 7,8), экзамены (32;

9,1), учеба (31; 9,4). Собственно периферическая система включает понятия: статус (8; 9,2), студент (6; 9,5), будущее (6, 9,6).

Наиболее часто упоминаемый в ассоциациях элемент – «работа» имеет наиболее высокую значимость (8,2) и высокую эмоциональную оценку (6,17). Данный элемент непосредственно связан со следующим по частоте повторяемости элементом – «доход». Оба элемента имеют отношение не столько к самому процессу получения высшего образования, сколько уже к результату этого процесса, а именно, окончанию высшего учебного заведения и специализации в определенной профессиональной области. Третьим элементом зоны ядра стал элемент «новые знакомства».

При анализе ассоциаций учащихся 11-х классов по отношению к объекту «высшее образование» было выделено 473 ассоциации ($M = 4,97$; $SD = 0,09$), составившие словарь из 134 понятий.

Зону ядра представления о высшем образовании составляют понятия: доход (46; 7,8), работа (38; 7,4), занятия (33; 7,2), новые знакомства (29; 6,7). Периферическая система, составляющая потенциальную зону изменения, описывается понятиями: карьера (7; 7,9), выбор (7; 8), экзамены (25; 8,1), учеба (23; 8,2), знания (24; 8,2) диплом (24; 8,3). Собственно периферическую систему составляют понятия: статус (8; 8,1), бессонные ночи (7; 8,3), студент (6; 8,4).

Ядро социальных представлений учащихся 11-х классов характеризуется большим числом элементов по сравнению с учащимися 10-х классов средней школы. Помимо элементов, связанных с реализацией профессиональной деятельности: «работа» и «доход», в него включен элемент, имеющий непосредственное отношение к процессу получения высшего образования – «занятия». Элемент «доход» имеет наиболее высокую значимость (8,07) и высокую эмоциональную оценку (6,05).

Можно заметить, что в структуре социальных представлений старшеклассников вне зависимости от возраста, элемент «карьера», непосредственно связанный с элементами ядра («доход» и «работа»), находится в периферической системе, составляющей потенциальную зону изменения, как и ряд элементов, имеющих непосредственное отношение к процессу получения высшего образования («экзамены», «учеба»). Кроме того, понятие «студент» находится непосредственно в периферической системе, что может объясняться достаточно большой «дистанцией» по отношению к высшему образованию как к объекту, поскольку респонденты только планируют получать высшее образование, и позиция учащегося в качестве члена студенческого сообщества у них еще не сформирована.

Для оценки значимости различий понятий, входящих в ядро социальных представлений старшеклассников о высшем образовании, был применен U-критерий Манна-Уитни. Обнаружены значимые различия при оценке двух понятий у учащихся 10-х классов и у учащихся 11-х классов: «доход» ($p=0,038$), «работа» ($p=0,035$). Значимых различий в оценке понятия «новые знакомства» у старшеклассников не обнаружено ($p=0,652$).

В процессе анализа результатов исследования была доказана гипотеза, а также сформулированы следующие выводы:

1. Особенности структуры социальных представлений старшеклассников о высшем образовании связаны с их возрастом: ядра социальных представлений о высшем образовании учащихся 10-х классов и учащихся 11-х классов отличаются по числу элементов и их содержательным характеристикам.

2. Ядра социальных представлений учащихся 10-х классов и учащихся 11-х классов имеют схожие характеристики, однако учащиеся 11-х классов обладают расширенным ядром представления, включающим понятия, имеющие отношение непосредственно к процессу получения высшего образования, что объясняется их социальным опытом, в связи с меньшей «дистанцией» к высшему образованию как к «объекту».

3. Элемент ядра социальных представлений «работа» является наиболее значимым учащихся 10-х классов, в то время как для учащихся 11-х классов ключевым элементом является «доход».

4. Зона периферии социальных представлений старшеклассников о высшем образовании включает поясняющие элементы, имеющие отношение к положению в обществе, такие как «статус» и «студент».

Литература

1. Бовина И.Б. Стратегии исследования социальных представлений [Текст] / И.Б. Бовина // Социологический журнал. № 3. 2011. С. 5-23.

2. Dany L. From the study of social practices to the study of "distance to the object" [Text] / L. Dany // Papers on social representations. V. 26. 2016. P. 6.1-6.19.

3. Monaco J.L. Methods for studying the structure of social representations: a critical review and agenda for future research [Text] / J.L.

Monaco, A. Piermattéo, P. Rateau, J.L. Tavani // Journal for the theory of social behavior. V.47. 2017. P. 306-331.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УПРАЖНЕНИЯ «ЦЕЛЬ-ПРЕПЯТСТВИЕ»
(МОДИФИЦИРОВАННАЯ Н.Г. АЛЕКСЕЕВЫМ МЕТОДИКА
МИОКИНЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ МИРА-ЛОПЕСА) В
РАБОТЕ СО СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ
ОСОБЕННОСТЕЙ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИМИ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО
ДЕЙСТВИЯ**

А.В. Жилинская

*Университетская гимназия МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва,
Россия*

Рассмотрены возможности упражнения «цель-препятствие» (модифицированной Н.Г. Алексеевым методики миокинетической психодиагностики Мира-Лопеса) в работе со старшими подростками для изучения особенностей осуществления ими целенаправленного действия. Упражнение может иметь диагностический и развивающий эффект.

Ключевые слова: целенаправленное действие, рефлексия.

Одной из важных способностей, необходимых для успешного осуществления целенаправленного действия, является рефлексия, которая позволяет человеку построить знание о своем действии, анализировать и перестраивать свой способ действия. Для изучения особенностей рефлексии у испытуемого Н.Г. Алексеев модифицировал методику миокинетической психодиагностики Мира-Лопеса [1].

Описание упражнения. Перед испытуемым ставится задача с закрытыми глазами соединить непрерывной линией две точки, находящиеся на противоположных краях листа А4, не пересекая линию-препятствие по центру листа и не выходя за границы листа. Испытуемому даются три попытки. После каждой попытки задаются вопросы, направленные на описание и осмысление совершенного действия: 1. *В чем были трудности? Что беспокоило?* 2. *На что ориентировались?* 3. *Как оцениваете?* 4. *Хотите ли проанализировать?* После последней попытки испытуемого спрашивают: *Что можно узнать из выполнения теста?*

А.С. Лазарев отмечает, что данное упражнение наряду с другими можно использовать для диагностики способностей учащихся к проектной работе, так как с помощью упражнения можно выявить особенности рефлексии проектного действия, а именно, способность испытуемого выявлять способ собственного действия, ставить цель на его

преобразование, преобразовывать способ действия для достижения цели и преодоления препятствий [1].

На наш взгляд, упражнение также позволяет выявить, насколько испытуемый склонен до осуществления действия уточнять, какие ограничения накладываются на способ достижения поставленной цели, какими вспомогательными средствами он может пользоваться для ее достижения. Это, на наш взгляд, является важной характеристикой осознанного действия. По выполнению упражнения можно выявить некоторые эмоциональные особенности реагирования испытуемого на неуспех.

Одним из ограничений проведения данного упражнения является незаинтересованность испытуемого в участии и в результатах.

Упражнение может быть использовано психологом, классным руководителем и другими специалистами в индивидуальной работе с подростком. Обсуждение с подростком особенностей выполнения им упражнения может способствовать достижению подростком большей осознанности своего способа действия.

Литература

1. Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования – стратегическое направление развития образования: Практическое руководство («философско-методологические рекомендации») // Сост. С.И. Краснов, Р.Г. Каменский, А.В. Гуревич. Под науч. ред. Е.В. Хижняковой. – М.: Пушкинский институт. – 152 с.

ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ (DIGITAL NATIVES) – ЖИЗНЬ В СЕТИ

Н.В. Жукова

Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

Психика детей и подростков, характеризующаяся возрастной гетерохронностью развития, пластичностью, зависит от средового влияния, в том числе подвергается активному воздействию постоянно развивающихся цифровых технологий, поэтому разнообразные аспекты влияния интернета на психическое развитие и здоровье, на формирование личности ребенка, являются актуальными проблемами, изучаемыми современной психологией. Интернет – это развивающаяся технологическая среда с огромными возможностями для роста (образования, профессиональной деятельности) и, увы, для аддиктивного поведения. Всеобщая технологическая «зависимость» является показателем современных достижений НТП и, более вероятно, что основная причина проблем кроется не в использовании ресурсов интернета.

Всеобщая технологическая зависимость или насколько корректно понятие интернет-аддикции? Логично было бы предположить, что грамотное использование интернет-ресурсов не имеет отношения к проблеме интернет-зависимости по мнению многих современных исследователей этой темы. Так М. Гриффитс предлагает понятие «технологическая зависимость» и настаивает на том, что реальной аддикцией выступает скорее контент, когда ИТ выступают лишь средством получения патологических пристрастий, где человек реализует свое аддиктивное поведение. «Когда мы говорим о зависимости – мы говорим не о том, что люди делают, а о том, чего они не делают, замещая неделание зависимым поведением» - так специалист геймдев Э. Хоффман сформулировала одну из важнейших причин возникновения аддиктивного поведения. Любая аддикция возникает из-за объективных причин: особенностей возрастного развития, личностного неблагополучия, связанного с социализацией, неблагоприятных условий и нередко сочетается с предрасположенностью, акцентуацией, разного уровня психопатологией (Малыгин, Меркурьева, Краснов, 2015; Dalal P., Basu D., 2016; Pies R., 2009) [4;6-9]. «Цифровые аборигены» (по меткому определению М. Пренски), выросшие на использовании технологических «расширений человека», объективно имеют особенности психики. Будет ли мышление нового поколения «кнопочным», «клиповым», шаблонным или же,

напротив, сложным и гармоничным, зависит от правильного воспитания, развития, т.к. по сути интернет представляет собой современное социотехническое средство общего личностного развития (образовательные, научно-популярные сообщества, виртуальные экспозиции музеев, библиотеки, навыки коммуникации), в том случае, если грамотно использовать проверенные ресурсы. Чем меньше ребенок, молодой человек находит поддержки и возможностей для эффективной самореализации, тем с большей вероятностью он будет вынужденно транслировать свои проблемы в интернет-пространство и искать там ответы на свои вопросы, т.е. пытаться сознательно или вынужденно удовлетворить свои потребности, детерминированные сложным комплексом жизненного пространства, в котором он вырос и находится на данный момент. Аддиктивные отношения в «оффлайн» и «онлайн» жизни с меньшей долей вероятности появляются у гармонично сформированной личности, которая находит понимание, уважение и поддержку в близком окружении и объективно оценивает свои достоинства и недостатки, умеет адекватно адаптироваться в жизни, общаться, работать и т.д. [3].

Индивидуально-психологические (ИП) особенности и интернет-пространство соцсетей. Несомненно, возможные корреляционные связи интернет-аддикции и ИП-особенностей не столь тривиальны и однозначны, не могут априори считаться причинно-следственными, хотя являются неслучайными: негативные явления часто более ярко выражены у групп риска (Обухова, Котляр, 2010; Weinstein A., 2015) [5;8]. Подростковый возраст характеризуется некоторой неоднозначностью в определении ведущей деятельности, которая на разных этапах изменяется, но неоспоримо, что огромное значение имеет общение со сверстниками и просоциальная деятельность. Поэтому неудивительно, что подростки используют Интернет, как популярное средство для разных видов деятельности, и, конечно, проявление интереса к персональному аккаунту, как к репрезентации реальной личности, имеет большую значимость (Жукова, Айсмонтас, 2017) [3]. По данным исследований подростки взаимодействуют в Интернете в основном, чтобы оставаться на связи с их уже существующими друзьями (до 88%) (Wood, Bukowski & Lis, 2015) [9]. Преимущества для юных, которые регулярно участвуют в социальных сетях, включают в себя улучшение навыков коммуникации (Ito et al., 2008), а также социального чувства эмоциональной связи с другими людьми (Johnson, Becker, 2011) [9]. Есть результаты исследований (doi:10.17759/psyedu.2016080413), согласно которым коммуникативные навыки виртуального общения могут переноситься офлайн. В некоторых

исследованиях не обнаружено значимой связи между активностью в Интернете и эмпатией, но другая группа авторов изучала связь между общением в Facebook и эмпатией и обнаружила, что эта «связь скорее позитивная» (Холмогорова, Клименкова, 2016). По результатам исследований обнаруживаются противоречия: существует эффект по принципу «богатые становятся богаче», в то время как, гипотеза о социальной компенсации гласит, что социально-неуверенные люди получают выгоду от онлайн-контакта, которого они не находят лицом к лицу, многие находят себе интернет-собеседников, кто разделяет их интересы [9]. То есть одни исследования показали корреляции онлайн-активности подростков с низкой самооценкой (Caplan 2002), чувством одиночества (Clayton et al., 2013), самоповреждениями (Lam et al., 2009) и аутистическими признаками (Finkenauer et al. 2012), т.к. находят поддерживающие социальные связи [1;3;9]. И хотя ученые делают выводы, что онлайн-общение поддерживает застенчивых, тревожных или депрессивных молодых людей, но нельзя исключить вариант, что у части этой группы при сравнении себя с другими возможно снижение самооценки, усиление негативных явлений (McCrae N., Gettings S., Purssell E., 2017)? Нередко подростки подвергаются кибер-буллингу (52%), испытывают какие-либо неприятности (7%), имеют опасный онлайн-контакт (23%) при использовании сайтов соцсетей (Wood, Bukowski & Lis, 2016) [9]. С другой стороны, ряд исследований предоставляет не менее убедительные результаты о более продолжительном по времени использовании интернет-пространства социально активными пользователями с высокой самооценкой и удовлетворенностью жизнью, экстравертами, людьми со склонностью к нарциссизму (Weinstein A., 2015) [1]. Выводы мета-обзора (12 646 человек) о влиянии соцсетей на психику детей школьного возраста, подростков свидетельствуют в пользу того, что депрессия, суицидальные мысли и отклоняющееся поведение являются скорее факторами социального неблагополучия детей из социально и эмоционально уязвимых групп, а не прямым следствием использования Интернета (McCrae N., Gettings S. & Purssell E., 2017) [3]. Вопросы взаимосвязи разных аспектов использования интернет-ресурсов, ИП-особенностей, ИА и т.п. оказались не столь просты и линейны, ставят задачи для дальнейшего их изучения (Dalal P.K., Basu D., 2016; Pies R., 2010) [6-9].

«Цифровые аборигены» с раннего возраста являются «уверенными пользователями» и со-создателями интернет-ресурсов. Но дети и молодежь импульсивны, доверчивы, склонны к новизне и риску, поэтому

просвещение, «кибергигиена» и кибербезопасность использования цифровых технологий является необходимым компонентом во всем многообразии социальной жизни. Еще более важное значение имеет для общества решение проблем, касающихся улучшения условий жизни, как предикторов любого неблагополучия, в течение всего периода детства (Жукова, Айсмонтас, 2017).

Литература

1. Вайнштейн А. Интернет-зависимость: диагностика, коморбидность и лечение // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – N 4(33). – С. 3 [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.09.2018) [На английском, на русском].

2. Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б., Макеев М.К. Интернет-аддикция: зависимость от «чего»? [Электронный ресурс] // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. М.: МГППУ, 2018. С.66-68 URL: <http://psyjournals.ru/kochenovskie chteniya 2018/issue/> (дата обращения: 30.11.2018).

3. Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б. Сетевое интернет-общение, как новая форма организации коммуникативного процесса в современном обществе [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 56–65. doi: 10.17759/jmfr.2017060406 (дата обращения: 01.11.2018).

4. Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А., Краснов И.О. Нейропсихологические особенности как факторы риска формирования интернет-зависимого поведения у подростков // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – N 4(33). – С. 12 [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.09.2018).

5. Обухова Л.Ф., Котляр И.А. Современный ребенок: шаги к пониманию // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 5–19.

6. Dalal P.K., Basu D. Twenty years of Internet addiction ... Quo Vadis? //Indian Journal of Psychiatry. 2016;58(1):6-11. doi:10.4103/0019-5545.174354.

7. Pies R. Should DSM-V Designate «Internet Addiction» a Mental Disorder? //Psychiatry (Edgmont). 2009;6(2):31-7.

8. Weinstein A., Lejoyeux M. Internet addiction or excessive internet use //Am J Drug Alcohol Abuse. 2010 Sep; 36(5):277-83.

9. Wood M.A., Bukowski W.M. & Lis E. The Digital Self: How Social Media Serves as a Setting that Shapes Youth's Emotional Experiences //Adolescent Res Rev (2016) 1: 163. <https://doi.org/10.1007/s40894-015-0014-8>

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СРЦН

И.В. Заболотная

*Электростальский СРЦН «Доверие», г. Электросталь, Московская
обл., Россия*

Е.В. Новенко

*Электростальский СРЦН «Доверие», г. Электросталь, Московская
обл., Россия*

Жизнь в мегаполисе – это постоянное движение. Развиваются технологии, повышается ритм жизни. Мы пытаемся успеть всё и везде. Люди устают, становятся замкнутыми, раздражительными и безучастными, и это печально, так как больше всего в этой ситуации страдают дети. Воспитание детей – длительный и трудоёмкий процесс.

Ключевые слова: профилактика девиантного поведения, семейное неблагополучие.

Специалисты детских дошкольных и школьных образовательных учреждений считают, что воспитывать детей должны родители (а им некогда), родители зачастую обвиняют образовательные учреждения в том, что не доглядели, не сформировали (а учителя преподают предмет, а не воспитывают). А ещё не стоит забывать об индивидуальных особенностях, врожденных патологиях и т.д. Диагностические данные показывают, что среди детей дошкольного возраста всё чаще встречаются отставание в психическом и речевом развитии, поведенческие проблемы, нарушения и незрелость эмоционально-волевой сферы. А именно дошкольный и младший школьный возраст являются фундаментом для успешного прохождения переходного периода в подростковом возрасте. Подростковый возраст – один из наиболее важных периодов становления основных личностных качеств. Источник проблемы отклоняющегося от нормы, неуправляемого, агрессивного поведения подростков кроется в процессе воспитания и социализации личности.

В ГКУСО МО ЭСРЦН «Доверие» профилактическая работа с детьми подростками и их родителями направлена на:

- выявление семейного неблагополучия, изучение особенностей детско-родительских отношений;

- диагностика склонности к отклоняющемуся поведению подростков;
- поиск личностных ресурсов;
- гармонизацию детско-родительских отношений, создание благоприятного климата в семье, обучение взрослых правильному взаимодействию с ребенком;
- развитие эмоционально-волевой сферы;
- создание социально-психологической поддерживающей среды в окружении семьи и, непосредственно, подростков;
- психологическое просвещение в области возрастной психологии, личностных и межличностных взаимоотношений.

В своей работе мы используем различные проективные методики, АРТ-технологии, песочную терапию. Особенно подросткам и родителям нравится работать с МАК (метафорическими ассоциативными картами). Семьи с удовольствием посещают клуб «Навстречу друг другу».

В нашем Центре второй год работает проект «Здоровое поколение». Также разработана и внедрена в деятельность технология «Реабилитационная площадка на базе образовательных учреждений города». С удовольствием поделимся опытом своей работы!

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ ВЗРОСЛЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА

И.А. Зайцева

Самарский государственный институт культуры, г. Самара, Россия

Данная статья посвящена выявлению основных проблем взросления ребенка в пространстве современной культуры детства в России. Автор акцентирует внимание на таких понятиях как «детство», «культура детства», «субкультура детства». В статье прослеживаются такие тенденции современной культуры детства, как размывание хронологических границ детства, кризис игровой культуры, утрата межпоколенных связей в семье, что неизменно приводит к «кризису взросления».

Ключевые слова: детство, культура детства, субкультура детства, кризис взросления, инкультурация.

В последнее время многие исследователи в области педагогики, психологии, социологии говорят о кризисе и исчезновении детства. Осмысление особенностей культуры детства в современной России приобретает особую значимость в контексте современного кризиса культуры и общества, который, несомненно, влияет на традиционные установки в отношениях взрослых и детей. В традиционном обществе в этом плане не было противоречий. В патриархальной России семья и община на всех этапах взросления заботились о формировании качеств ребенка, необходимых в самостоятельной взрослой жизни. Решению воспитательных задач способствовали обрядовые, бытовые и игровые практики, разнообразные педагогические приемы.

Диалог разных по своим ценностно-нормативным основаниям культур в современном российском обществе привел к возникновению и нарастанию противоречий между традиционной культурой и инновациями. Стремительный же процесс модернизации общества, системы образования и воспитания требует от взрослых быстроты преобразований, смены подходов, взглядов, в том числе и на традиционную культуру детства. Именно поэтому в современном глобализующемся мире приобретают особую практическую значимость проблемы теоретического осмысления феномена культуры детства.

Многие современные исследователи детства (Н. Постман, С.Н. Майорова-Щеглова, Л.В. Боровкова, Д.И. Фельдштейн) говорят о таких явлениях как кризис детства, индивидуализация и эмансипация детства, исчезновение детства.

«Детство – это пространственно-временной феномен, характеризующий период формирования и развития важнейших функций организма ребенка, его социализации и инкультурации. В этот период ребенок не только усваивает основные идеи конкретной культуры, но и перенимает методику реагирования на весь спектр возможных ситуаций, в том числе и непредвиденных. Он имеет важное значение в обществе и культуре в целом, поскольку не только закладывает основы развития будущих поколений, но и определяет уровень социокультурного развития общества» [2, с.10].

Культура детства – это сложная, полиструктурная традиционная ценностно-нормативная система, включающая в себя ритуалы, символические образы и атрибуты, культурные практики, образцы поведения взрослых и детей в процессе их коммуникации в конкретном пространственно-временном континууме.

Данная культура представлена в обществе двумя сферами. «Первая сфера – «официальная» культура детства, представленная различными социальными институтами (семья, детский сад, школа, церковь и т.д.), создающими ценности, символы и культурные практики, механизмы культурного освоения, доминирующие в традиционном обществе.

Вторая, неинституализированный сектор – субкультура детства – сфера детского творчества и коммуникации, характеризующаяся своими социальными правилами, играми, специальными речевыми приемами, ритуалами, нормами поведения. Она является неотъемлемой частью официальной культуры детства, так как формируется и трансформируется на ее основе, испытывая постоянное взаимовлияние» [3, с.57].

На различных этапах развития общества и в традициях различных культур возрастная периодизация детства имела различные границы. В отечественной психологии выделяются следующие стадии детства: во-первых, стадия новорожденности (от момента появления на свет до двух месяцев); во-вторых, младенческий возраст (от 2 месяцев до 1 года); в-третьих, раннее детство (от 1 года до 3 лет); в-четвертых, дошкольный (от 3 до 6-7 лет); в-пятых, младший школьный возраст (от 6-7 до 10-11 лет). Далее наступает период отрочества, который принято делить на стадию подросткового возраста (11-15 лет) и стадию ранней юности (15-18 лет).

Однако, согласно законодательству Российской Федерации, период детства (несовершеннолетия) охватывает период от рождения до 18 лет, если по закону, применимому к ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее. Общая уголовная ответственность наступает также с 18 лет, однако по ряду тяжких преступлений она может наступить и в более раннем возрасте, начиная с 14 лет. Указанные возрастные нормы в основном не отличаются от европейских.

Одной из важных тенденций современного детства является увеличение протекания хронологического периода, вследствие социально-демографических проблем, включающих в себя необходимость усваивать детьми усложняющиеся потоки информации.

С одной стороны, в последнее время появляются социокультурные практики стирания нижних границ детства: признания ребенка с момента зачатия или формирования во чреве матери, использования образа «не рождённого ребенка» в рекламе, художественных произведениях.

С другой стороны, стирание верхних границ детства связано с процессами инфантилизации мира взрослых, как образа жизни, навязанного рекламой, кинематографом, шоу-бизнесом и пр. В современной культуре «взрослость» больше не является желаемым состоянием. Наоборот, взрослые стараются как можно дольше задержаться в детстве, они подражают детям и изображают их. Непосредственность, эмоциональность, эгоизм, зависимость от игры — вот характерные черты современного взрослого человека.

В последние десятилетия в России происходит падение социального потенциала семьи, престижа семейных ценностей, увеличение числа разводов и снижение рождаемости, повышение риска подверженности детей отклонениям в развитии из-за неблагоприятного психологического климата в семье. Тревогу и озабоченность вызывает процесс обесценивания таких базовых культурных ценностей, как брак, семья и родительство. Но несмотря на это, мы видим, что на первый план у современной молодежи выходят такие ценностные категории, как профессиональная самореализация и карьерный рост. Семья стала восприниматься не как общественный институт, направленный на регулирование родственных взаимоотношений между ее членами, связанных между собой общностью быта, взаимной помощью, а как социально-экономическая организация. Утрачиваются межпоколенные связи, что также может приводить к «кризису взросления».

Еще одной стороной данного процесса является тенденция к раннему взрослению детей как следствие распространения практик раннего развития и образования. Это приводит к распаду специфических видов детской деятельности, например, игровой культуры. Широкое распространение средств массовой информации, практика дошкольного обучения вытесняют активные виды игры из жизни детей, тем самым сужают игровое пространство детства.

Меняются формы детских игр, происходит все больший отход от традиционных подвижно-развивающих игровых практик в сторону их компьютеризации. Игра, как одно из средств социализации, переходит из пространства реальной жизни в виртуальную реальность. Дети испытывают также постоянный дефицит общения с родными. Ребёнок больше времени проводит в «обществе» электронной техники или среди дворовых сверстников, чем с родителями. «Новое поколение не копирует образ жизни своих «отцов», а само формирует его, ориентируясь на современников, равных по возрасту и опыту, на образцы поведения, пропагандируемые телевидением и СМИ, что приводит к индивидуализации детства» [1, с. 71].

По мнению Л.В. Боровиковой, «мир детства сокращается, в него вторгаются принципы, нормы и новшества утилитарной, технократической культуры взрослых и, что самое опасное, приходят цинизм, скоротечность и поверхностность, свойственные современным человеческим отношениям» [1, с.71]. Через телевидение и Интернет дети получают информацию по темам, которые ранее были табуированными для юного поколения: секс, смерть, болезни, насилие, деньги. Распространение получают инновационные практики отношения к детству: выдача карманных денег, раннее половое воспитание, обращения с ребенком как со взрослой, сформировавшейся личностью, полноправным субъектом правовых отношений.

Одной из проблем, вызывающих «кризис взросления», на наш взгляд, является, отсутствие в настоящий момент в России подготовленных культурной традицией обрядов инициации для детей, которые когда-то облегчали и ускоряли вхождение в мир молодых взрослых.

Основным способом избежать нежелательных последствий является возврат к народным традициям воспитания, которые обеспечивают успешное вхождение ребенка в сферу социальных отношений, культурных норм и ценностей. Назрела необходимость разработки эффективной стратегии сохранения «культуры детства» в России путем создания новой концепции детства, основанной на традиционных ценностных установках и

направленной на повышение нравственных критериев и ответственности по отношению к ребенку, преодоления непонимания и отчуждения взрослых по отношению к миру детства; формирования новой системы целей и ценностей современного российского общества, где ребенок будет выступать как наивысшая ценность и субъект собственного саморазвития.

Литература

1. Боровикова Л.В. Мир взрослых и мир детства: тенденции развития взаимоотношений / Л.В. Боровикова // Человек и образование. – 2011. – № 1(26). – С. 69–73.

2. Зайцева И.А. Основные тенденции и проблемы культуры детства в современном российской обществе / И.А. Зайцева // The childhood, adolescence and youth in a context of scientific knowledge: materials of the V international scientific conference on April 25–26, 2015. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – С. 10-13.

3. Самсонова, И.В. Современные проблемы культуры детства в России / И.В. Самсонова, И.А. Зайцева // Научный поиск. - 2013. - № 4. - С. 57-60.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТРАВЛИ (БУЛЛИНГА) СРЕДИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

М.В. Зеленова

АНО БО «Журавлик», спецпроект Травли.NET, г. Москва, Россия

Школьная травля (буллинг англ. от bully - бычок, задира) в настоящее время является серьезной социальной проблемой. Научное описание данной проблемы зачастую трактуется по-разному, но понятие включает целый спектр поведенческих феноменов.

Ключевые слова: травля, буллинг, насилие, подростки, дети, психологическое насилие, физическое насилие, сексуальное насилие, кибербуллинг.

Под травлей понимают «систематическое агрессивное преследование одного из членов коллектива другими, влекущее за собой нанесение любого ущерба (физического, морального, психологического) и иные формы принуждения в отношении этого конкретного человека».

Признаками травли являются:

1. Систематичность и постоянство процесса
2. Направленность на одного конкретного человека
3. Групповое действие или действие при поддержке группы (в т.ч. пассивной - наблюдение)

Острая необходимость в практических наработках и конкретных инструментах свидетельствует о высоком интересе к рассматриваемой проблеме, которая проявляется во всех возрастных и социальных группах. В сложных случаях может принять некоторые черты групповой преступности.

Различные аспекты формирования ненасильственной образовательной среды активно исследовались как отечественными специалистами (Л.В.Петрановская, И.С.Кон, С.В.Кривцова, К.Хломов, И.Г.Малкина-Пых, В.П.Устинов, Т.Н.Мерцалова и др.), так и зарубежными (Дэвид А.Лейн, Д.Ольвеус, М.А.Йосси Сильва, Б.Перейра, А.Гуггенталь, К.Аудмайер и др.). В их работах рассматривались такие аспекты проблемы травли среди детей и подростков, как унифицированная терминология и разработка понятийного аппарата школьного насилия, выделение разновидностей травли и форм поведения детей и подростков,

превентивные действия, механизмы противодействия и психокоррекционная работа с последствиями.

Данное выступление носит характер анализа опыта коллег в рамках психолого-педагогической работы по актуальной проблеме с целью исследования и оценки актуальной ситуации и выявления основных тенденций в работе специалиста. При изобилии различной теоретической информации проблема в России на данный момент носит острый характер, так как недостаточно практических инструментов для практической работы специалистов.

Для проведения успешной профилактики школьного насилия необходимо учитывать различные уровни подвергаемости насилию, не только межличностные (горизонтальные), но и вертикальные, а также семейные и общественные уровни. За прошедшие 30 лет, несмотря на возрастающий интерес международных исследований к теме школьной травли, вопрос об эффективном процессе профилактики учебного насилия остается открытым. Многие остаются неизвестными, касающиеся оценки, измерения, разработки и осуществления эффективных программ профилактики преследований и издевательств среди школьников.

Последствиями травли могут быть сниженная самооценка, тревожные и депрессивные расстройства, неврозы, трудности в учебе, психосоматические заболевания разной тяжести, социофобия, посттравматические состояния, психосоматические расстройства, суицидальные мысли и попытки. Клинический анализ мозга человека, подвергавшегося насилию в детстве и пубертатном периоде, демонстрирует серьезные изменения, свойственные человеку с ПТСР.

Разработка мер профилактики школьного насилия среди учащихся остается одной из наиболее острых проблем, которая касается дальнейшего развития системы образования в России. Школы нуждаются в разработке программ внешкольной воспитательной работы и тренингов, направленной на полноценное развитие подрастающего поколения. Так же важно помнить, что с ростом технологий кибертравлю трудно отследить, и это надо учитывать. Поскольку правительство продолжает предписывать законы о школьной безопасности и начинает нести строгую ответственность за хулиганство за свои действия, школы станут более безопасным местом для детей. Важно понимать, что классы без буллинга отличаются сплоченностью и разнообразными внеклассными формами взаимодействия между учащимися. Не только активная общественная жизнь, но и атмосфера открытости, возможность прояснения конфликтов и

вовлеченность равнодушных специалистов – это то, что помогает предотвратить травлю. Буллинг может появиться и в самом хорошем классе или школе. Сходные средние показатели по буллингу, полученные в разных странах и разных типах образовательных учреждений, на сегодня психологи объясняют тем, что булли – инициатор травли – это ребенок, у которого имеются серьезные эмоциональные нарушения, в некоторых случаях не заметные невнимательному взгляду (нарциссическое или диссоциальное расстройство личности по МКБ-10). Однако, это все же проблема не одного ребенка-агрессора, а коллектива, прежде всего. И задача педагогов и психологов научиться проводить практические мероприятия превентивного характера, максимально быстро реагировать на первые проявления травли в коллективе и слаженно работать на предотвращение подобных проявлений в будущем.

СЕТЕВОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКА В ЕДИНОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Н.А. Зырянова

МБОУ СОШ мкр. Вынгапуровский, г. Ноябрьск, ЯНАО, Россия

Статья посвящена опыту реализации сетевого проекта «Содружество» по межведомственному взаимодействию между общеобразовательной организацией и социальными партнерами. Актуальность статьи заключается в том, что для учащихся удаленного микрорайона создается безбарьерное образовательное пространство, которое включает механизм успешной социализации личности каждого. Данная статья отражает опыт по проблеме ранней профилизации, профориентации и выбора дальнейшего жизненного пути выпускниками школы.

Ключевые слова: межведомственное взаимодействие, социальное партнерство, профориентация, социализация, самоопределение.

Важнейшей задачей современной школы становится формирование мировоззрения личности – широкой системы ее взглядов на мир людей и явлений. Решение этой задачи зависит от многих факторов, в частности от развития способности к активной социокультурной адаптации.

Проведенное исследование показало, что у наших школьников нет четкой жизненной позиции, опыта взаимодействия с окружающим миром, опыта социального общения в мегаполисах. В связи с удаленностью и замкнутостью микрорайона выпускники, обучаясь в больших городах, теряются и проходят длительную социальную адаптацию, трудно приживаются в новых условиях социума. С целью дальнейшего саморазвития, социализации и адаптации личности к современным социально-экономическим условиям нами сделан акцент на укрепление сетевого партнерства в рамках микрорайона. В связи с чем был разработан совместный проект «Содружество», включающий комплекс мер, позволяющих формировать у учащихся ценностное отношение к миру и социальный опыт, который успешно реализуется вот уже более пяти лет.

К решению задач успешной социализации создан Координационный совет при администрации микрорайона Вынгапуровский, цель которого – сплочение усилий социума в воспитании подрастающего поколения,

разработка и внедрение плана совместных мероприятий с семьями и учащимися.

Социальными партнерами школы: учреждения дополнительного образования, молодежные общественные организации, коммерческие структуры и родители. На основе договоров и соглашений школа сотрудничает с музыкальной школой, спортивно-оздоровительным комплексом «Зенит» им Ю. Морозова, Центром детского творчества «Факел», Библиотекой №4, Городским дворцом кино и культуры «Русь» мкр. Вынгапуровский, корреспондентским пунктом «Миг». Нами налажены механизмы взаимодействия, которые включают в себя исследовательскую деятельность, проектную деятельность (социальные, межпредметные и предметные проекты); моделирование рыночных отношений; социально значимые (в том числе рекламные) акции, мероприятия, мотивирующие гражданскую активность.

Планирование всей деятельности на учебный год осуществляется по направлениям: «Здоровьесбережение», «Патриотическое и духовно-нравственное воспитание», «Сотрудничество и сотворчество», «Социальное партнерство школы и местного сообщества».

Основными направлениями реализации проекта является непрерывность образования; совместная (коллективная творческая) деятельность, сотрудничество школы и социума на взаимовыгодных условиях, формирование активной жизненной позиции и социального интеллекта детей и подростков.

Благодаря расширению социальных связей нам удаётся решать приоритетные задачи образовательной сферы: повышение качества дополнительного образования и уровня доступности общего образования, а также социальную адаптацию подростков в условиях удаленного микрорайона.

Примером сетевого взаимодействия в рамках социального партнерства школы в области образования и воспитания стало заключение договоров с высшими учебными заведениями страны. Организовано взаимодействие с образовательными центрами, ВУЗами, заочными школами России: Федеральная заочная физико-техническая школа при Московском физико-техническом институте (государственном университете); ФГБОУ ВПО Омский государственно-технический университет; ОмГТУ (Открытая региональная межвузовская олимпиада школьников (ОРМО) Сибирского федерального округа «Будущее Сибири», Межрегиональная межвузовской олимпиады школьников Сибирского

федерального округа «Будущее Сибири»); ОмГТУ (Открытая региональная межвузовская олимпиада школьников (ОРМО) Сибирского федерального округа «Будущее Сибири», Межрегиональная межвузовской олимпиады школьников Сибирского федерального округа «Будущее Сибири»); Сургутский педагогический университет. Сотрудничество с учреждениями высшего образования позволяет учащимся, интересующимся предметами научно-технической направленности, углубить и систематизировать свои знания по математике, физике и астрономии, а также способствует развитию инженерно-технического мышления, их профессиональному самоопределению. В перспективе работа по программам высшей школы по предметам химия и информатика.

Итогом проекта стало создание межведомственного плана с социальными партнерами микрорайона по раннему изучению астрономии, профилизации и профориентации, создание семейных научных лабораторий.

Таким образом, социальное партнерство проявляет себя в обмене опытом, в совместной реализации образовательных проектов и социальных инициатив, в сохранении традиций, в совершенствовании образовательной среды школы. Такая деятельность расширяет круг общения всех участников образовательного процесса, позволяет учащимся получить социальный опыт и способствует формированию их мировоззрения.

ДЕТКИ В СЕТКЕ

А.А. Камин

Российская ассоциация телефонной экстренной психологической помощи, Отдел психологической помощи субъектам образования ЦЭПП МГППУ, г. Москва, Россия

Интернет стал неотъемлемой частью жизни современных подростков. Это территория общения, получения информации, развлечения. Но, как и в реальной жизни, виртуальное пространство дает место и для отклоняющихся видов поведения. Мошенничество, троллинг, травля, преследования или развращающее поведение – с этими понятиями знакомится все большее количество подростков в Интернете.

Ключевые слова: агрессия в интернете, подростки, моральная паника.

Дети и подростки часто оказываются жертвами злоупотреблений в Интернете, а многие из них сами включаются в деструктивные виды деятельности в Сети. Одной из таких ситуаций была история с «группами смерти», ставшими популярными в 2016-17 годах.

В настоящее время в научной и публицистической литературе, касающейся проблемы участия детей и подростков в интернет-сообществах с деструктивной направленностью, преобладают две полярные точки зрения. Одна из них основана на журналистском расследовании, связанном со взаимодействием с семьями подростков-суицидентов [Г. Мурсалиева, 2016]. Она выражается преимущественно в обнаружении фактов намеренного доведения подростков до завершеного суицида с помощью интернета.

Вторая, полярная ей, основана на антропологическом методе изучения «групп смерти» и включает в себя разработку понятия «моральная паника» и, по сути, претендует на мифологизацию образа «групп смерти» в медийном и обыденном пространстве [И. Зислин, А.С. Архипова, Д.А. Радченко, 2017].

Ни одна из них не отвечает на вопрос о природно-психологических факторах и механизмах, которые могут предрасполагать к неблагоприятному и опасному взаимодействию подростков с деструктивным интернет-контентом.

Дело в том, что они игнорируют тот факт, что с контентом часто взаимодействуют дети, чье психическое состояние вызывает множество вопросов. Авторы же вышеперечисленных концепций демонстрируют полное отсутствие представления о болезненных состояниях. В первую очередь об аффективных расстройствах депрессивного круга и личностных расстройствах, которые проявляют себя именно в подростковом возрасте.

Очевидно, что виртуальное общение стало неотъемлемой частью жизни поколений детей и взрослых, рожденных в новом тысячелетии (поколение Z или I-gen, как называют в зарубежной литературе рожденных после 1995-х г.). При этом, если для более старших людей, интернет важен в первую очередь как информационный источник, то у подростков ведущая роль принадлежит разнообразным формам интернет-общения, которые довольно часто подменяют собой частично (или полностью) живое человеческое общение. Интернет-общение имеет ряд особенностей, и, соответственно, те суждения и послания, которые распространяются в интернете, также имеют кардинальные отличия от тех, что высказываются при общении лицом к лицу или другим каким-либо способом (например, в классе, лекционной аудитории, печатном издании, письме и т.д.). Эти особенности порождают специфические риски и одновременно позволяют появиться надежде использовать их на благо подросткам через оказание психологической помощи и поддержки.

КАК УВИДЕТЬ ПОДРОСТКА СКВОЗЬ ЧУЖИЕ ЗАПРОСЫ?

М.Я. Кац

НП «Перекресток Плюс», г. Москва, Россия

Е.М. Лажинцева

НП «Перекресток Плюс», ГБОУ Школа №17, г. Москва, Россия

Консультирование подростков имеет свои особенности. Мы хотели бы остановиться на позиции клиента в консультировании подростков.

Ключевые слова: консультирование подростков, позиция клиента, «недобровольный клиент».

Подростки достаточно часто оказываются на консультации в роли “недобровольного” клиента. Подростков могут направить к психологу родители или другие родственники, педагоги, сотрудники КДН и ЗП, органов социальной защиты. Как правило, это происходит в том случае, когда взрослым кажется, что с подростком что-то не так, его поведение их волнует или мешает им. У взрослых есть свои знания и представления о том, какой подросток (что и почему он делает, чего он хочет и что ему нужно) - которыми они могут делиться с психологом. Таким образом, у нас может возникать образ подростка еще до знакомства с ним, что влияет на качество помощи, которую мы оказываем.

У взрослых, которые направляют подростка к психологу, как правило есть свой запрос на работу; могут возникать свои идеи, что с подростком не так, свои представления о предпочитаемом результате работы (а порой - и о предпочитаемом подростке). У разных взрослых, с которыми подросток контактирует, могут быть разные запросы. При этом зачастую при консультировании подростка именно окружающие его взрослые являются заказчиками.

Но подросток, который приходит на консультацию, скорее всего имеет собственные надежды и собственные идеи о своей жизни, у него может возникнуть собственный запрос, который не будет прямым образом связан с запросом “заказчиков”.

Таким образом психолог оказывается в достаточно сложной позиции - когда заказчиков много, а клиент только один.

В каждом запросе от заказчика содержится важная информация, которой нельзя пренебрегать - но и нельзя давать ей вытеснить запрос подростка или его самого. Мы не можем исключать из работы ни клиента, ни заказчика. Информация в запросе заказчика может говорить нам не только о клиенте, но и о личности и ценностях самого заказчика, о качестве и содержании отношений между заказчиком и клиентом. Эта информация содержит не только факты, но и переживания заказчика.

Мы считаем, что для того, чтобы увидеть подростка сквозь чужие запросы, нужно находиться в метапозиции, удерживать внимание не на содержании запросов заказчика или заказчиков, а на особенностях отношений, личностных особенностях - на том, что мешает адаптироваться или развиваться в жизни, что мешает самостоятельно разрешать проблемы, конфликты, и что, наоборот, хорошо получается и является связью и опорой.

Однако это может быть не так просто, как кажется, потому что в перекрестных запросах несложно запутаться, а чувствами заказчиков и клиентов - заразиться.

Если специалист работает в учреждении, это может быть особенно непросто, так как между ним и его коллегами - педагогами, психологами - складываются личные отношения. Кроме того, клиенты - подростки, так и некоторые заказчики - родители - могут приходить и уходить из работы, в то время как коллеги остаются из случая в случай. Также коллеги могут выступать как в роли "коллег", когда необходимо вместе решать определенные задачи, так и в роли заказчиков, когда они передают психологу свой запрос.

Что может помогать психологу сохранять метапозицию?

Важно отделять запрос от человека, а запросы заказчиков - от запросов клиента. Работать прежде всего нам предстоит с клиентом - то есть с подростком - и именно с его запросом. Нам важно предупреждать об этом заказчиков и прояснять цели нашей работы с клиентом. Но также нам важно прояснять клиенту запросы, которые есть у заказчика.

Как прояснять запросы?

Один из способов прояснения запросов у заказчиков - просить их сформулировать таким образом, чтобы они могли бы быть переданы клиенту полностью в такой же формулировке и быть ему понятными.

Необходимо прояснить ожидания от работы с клиентом - какие изменения возможны, кто и как сможет их увидеть. Мы предлагаем просить заказчиков оценить, насколько актуален их запрос для самого подростка, что позволит им описать запрос в проблемно-ориентированном ключе, а потом сформулировать цель и близость к ней клиента, чтобы у заказчика была возможность сформулировать и признать то позитивное, что он видит в ситуации.

При работе с подростком важно объяснить, какие запросы есть у взрослых, спрашивать, насколько они у него отзываются (можно просить присвоить каждому запросу количество процентов/баллов, насколько запрос актуален для самого подростка), понимает ли он, почему такой запрос возник. Полезным может оказаться вопрос, где сейчас на подобной шкале находится подросток, насколько он близок к цели, и что уже сделано для достижения этого запроса.

Если запросы все равно остаются слишком запутанными - то стоит собрать всех "заказчиков" вместе и провести восстановительные практики (например, круг сообществ или семейную конференцию).

Что делать, если запрос клиента и запрос заказчика разные?

Бывает такое, что запросы клиентов и заказчиков не совпадают. Например, запрос взрослых может быть направлен на посещение учебного заведения и получение оценок, а запрос подростка - на решение конфликтов в личностных отношениях. Здесь важно понимать систему, в которой живет подросток, и влияние одних областей жизни на другие - так, работая над запросом подростка, мы помогаем ему улучшить его жизненную ситуацию, что может позитивно сказаться на других областях жизни, в том числе обучении.

Но одним из самых важных шагов является выбор "клиента", того, с кем ведется работа, или выбрать "ключевые фигуры" - особенно в случае множества потоков информации и запросов о клиенте.

Также если заказчика не удовлетворяет запрос клиента, то возможна смена формата работы (на семейную или на с переводением заказчика в

статус клиента). Возможно привлечение других коллег для совместной работы для второго клиента или для другого, отдельного, запроса.

И одно из важных составляющих работы с множественными запросами - ориентирование не на сами запросы и их содержание, а на благополучие в целом, на общую адаптированность к жизни.

Пример: Подросток 15 лет, И., перестал посещать школу и имеет академические задолженности по ряду предметов. Был поставлен в конце прошлого года на внутришкольный контроль за частые пропуски без уважительной причины.

Со слов социального педагога в школе, И. в прошлом году связался с плохой компанией и начал курить, но жесткий контроль со стороны школы и родителей улучшили ситуацию, он смог сдать задолженности. В этом году он больше не общается с той компанией, однако снова начались прогулы - в начале И. или опаздывал утром на первые два урока, или уходил с последних, сейчас же он может отсутствовать в школе неделю.

Запрос социального педагога - отсутствие прогулов и ликвидация задолженностей в течении трех месяцев.

Со слов родителей (которые находятся уже несколько лет в разводе; И. проживает с матерью и младшей сестрой школьного возраста, со стороны отца есть брат дошкольного возраста и новорожденная сестра). И. в последнее время стал заявлять, что хочет в дальнейшем проживать с отцом и ходить в другую школу (рядом с отцовским домом), а также бросить театральный кружок, в который ходит с младшей школы (один из педагогов в кружке - отчим И.). Однако со слов родителей такой вариант невозможен в связи с тем, что у отца нет условий для проживания. Их также беспокоит, что И. начал в разы меньше проводить времени с семьей (не участвует в семейных мероприятиях, в семейном театре, не помогает по дому)

Запрос родителей - успешное завершение средней школы и выбор дальнейшего образования (колледжа).

Со слов И., в последний год ему стало сложно находиться в классе, так как ему не с кем общаться. Класс не дружный, открытой травли не наблюдается, но общение друг с другом носит скорее конфликтный характер. Он начал общаться с компанией своего друга из параллельной группы в театральном кружке. В этой компании он чувствует себя достаточно уютно, но они все проживают далеко от его дома, из-за чего мама высказывала недовольство. Кроме того, достаточно плотный

график из-за почти ежедневных репетиций в кружке не позволяет ездить к компании часто.

Школу пропускает не с ними (компания друга посещает школу и хорошо учится), а с другими ребятами рядом с домом, которые также прогуливают школу - познакомились с ними недавно, однако дружбы с ними нет, общих интересов тоже. Иногда возвращается домой, когда там никого нет, и проводит время там.

В школу не ходит, т. к. там скучно и сложно находиться.

Запрос И.: поиск друзей и поддерживающего места.

На первый взгляд, запросы “заказчиков” и И. малосогласуемы друг с другом. Однако мы можем предположить, что именно в поисках друзей и компании, которую он не находит в собственном классе и которые на данном этапе жизни важны для него, он пропускает школу. В подростковом возрасте ведущей деятельностью является общение, а не учеба. Кроме того, сам подросток декларирует важность дружбы в своей жизни.

Одним из возможных путей работы в этом случае будет помощь подростку в поиске поддерживающего сообщества. В рамках школы это может быть поиск кружка по интересам, театральной или спортивной секции; также возможно рассмотрение перевода в другой класс, в котором подросток будет чувствовать себя уютнее.

Но также это могут быть кружки и секции вне дома, которые будут выступать ресурсными местами для подростка.

Психолог в своей работе может выделить и предложить подростку несколько мишеней работы (мишени работы будут также зависеть от того, что будет декларировать сам подросток в своей оценке других запросов): проявление инициативы в выборе своей жизненной траектории (относительно выбора секций, места обучения, места общения с другими), ответственность за свой выбор и свои действия (вклад, который вносит подросток, в то, как складывается его жизнь, планирование, осознанность), детско-родительские отношения (возможность договариваться, возможность проявлять инициативу и настаивать).

Мы предлагаем формат таблицы (табл. 1) для облегчения ориентирования и работы с запросами, но вы можете использовать другую форму, если она вам удобнее - mindmap, рисунки с пиктограммами, арт-объекты. Формат таблицы позволяет не только наглядно продемонстрировать всем участникам ситуации, что их мнения учтены и работа ведется, но и обратить их внимание на то, что в работе с разными

запросами могут быть схожие мишени в работе психолога и развеять сомнения в том, что психолог делает что-то свое, не то, что хотят от него остальные, отвлеченное от реальности.

Чей запрос	Содержание запроса	Актуальность запроса		Цель (резултат работы) в запросе:	Насколько клиент близок к цели		Предполагаемые мишени работы с т.з. психолога	Согласие подростка и сроки	Дополнительные мероприятия по достижению целей работы
		для подростка с т.з. заказчика (от 1 до 10)	по мнению клиента (от 1 до 10)		с т.з. заказчика (от 1 до 10)	по его мнению (от 1 до 10)			
Социальный педагог	Пропулы	6	3	100% посещаемость	4	7	Развитие навыков планирования, повышение мотивационной сферы	Не согласен, ситуация некритичная	работа с классом, смена класса, школы
Социальный педагог	Задолженности	3	3	Нет двоек	7	6	Принятие ответственности за свои решения	Согласен, стоит попробовать	помощь с уроками, составление индивидуального плана пересдач
Родители	Успешное завершение школы	5	2	получение аттестата	2	5	Планирование, ответственность, осознанность мотивации	Не согласен, т.к. запрос не актуален	
Родители	Выбор профессии	7	6	выбор траектории образования	2	3	Профориентация и детско-родительские отношения	Согласен, хочу узнать о себе что-то новое и наладить отношения в семье (наверное лучше отдельные строчки)	
Подросток	Нет друзей	8	-	чтобы появился друг, с которым можно быть честным и с которыми есть общие интересы	3	-	Развитие навыков коммуникации, асертивность, умение идти и выдерживать конфликты (как внутри семьи, так и со сверстниками)	Согласен, не с кем поговорить о трудном, друзья все время в разных местах и больших компаниях	Поиск альтернативного досуга с новыми людьми - кружки, группы, походы, лагера
Подросток	Некуда пойти	6	-	Поиск подерживающе го места	4	-	Проявление инициативы в предпринимательской истории (фримирирование, предпринимательской линии развития, её проработанность, её воплощение в жизни)	Согласен, хочется найти место, где будут приятные интересные люди и занятия	Поиск альтернативного досуга с новыми людьми - кружки, группы, походы, лагера

Табл.1

Важно помнить о том, что любой метод имеет свои ограничения. В этом случае существует риск, что подросток будет формулировать свой запрос «социально желательным» или отражать запросы взрослых, вместо того, чтобы задумываться и формулировать свой запрос. В таком случае возможно разъяснение как именно подросток понимает запрос взрослых и как его выполнение может влиять на его жизнь. Если становится ясно, что подростку сложно открыться и он склонен к социально желательному поведению, стоит потратить пару сессий на выстраивание более доверительных отношений с психологом.

Другим ограничением может быть негативная реакция подростка на то, каким подростка описывают окружающие его взрослые. В этом плане психологу необходимо следить за бережностью и конструктивностью в формулировании запросов заказчиков, также будет полезным прояснять ожидаемую реакцию.

Важно также учитывать то, что запросы могут меняться по мере работы, а наличие жёсткой структуры запросов может способствовать снижению гибкости психолога, заказчика или клиента и также могут быть фактором риска, и на первый взгляд такая «систематизация» запросов ограничивает гибкость, однако следует помнить, что мы в первую очередь работаем на благополучие клиента и можем менять план по мере необходимости.

Некоторые клиенты могут стремиться достичь максимум по всем шкалам запросов с целью достижения цели. Важно обговаривать в начале пути что будет являться достаточно хорошим результатом вашей работы, для того, чтобы избежать излишнего перфекционизма.

Следует обратить внимание, что удержание метапозиции требует не только отдельных навыков, но и усилий, и времени со стороны психолога, однако работа из метапозиции будет являться по-настоящему системной и затрагивать множество людей, которые задействованы в ситуации.

АКТУАЛИЗАЦИЯ НОРМ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА

П.А. Кисляков

*Российский государственный социальный университет, г. Москва,
Россия*

Е.А. Шмелева

*Российский государственный социальный университет, г. Москва,
Россия*

О.А. Силаева

*Российский государственный социальный университет, г. Москва,
Россия*

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

В статье на основе анализа современных стратегических и нормативных документов в области образования и социальной политики делается вывод об актуализации в РФ норм просоциального поведения в современной социальной ситуации развития детей и молодежи. Отмечено, что просоциальное поведение призвано противодействовать социокультурным и социально-психологическим рискам в подростковой среде.

Ключевые слова: просоциальное поведение, подростки, социализация, социальные нормы, воспитание.

Реформы российского образования конца XX – начала XXI вв. происходили под сильным влиянием западных стран и были ориентированы на «экономического человека», успешного индивида и конкурентоспособного профессионала, получающего прибыль и тенденции роста. Присутствующая в российском обществе и системе образования западная идеология индивидуализма способствовала развитию у обучаемого индивидуальной Я-концепции, направленной на саморазвитие, самоактуализацию, самореализацию (в западной терминологии self-concept, self-development, self-actualization), на развитие независимого понимания своей личности, в то время как коллективизм, свойственный

отечественной культуре и образованию, развивал взаимозависимое понимание своей личности в контексте социальных взаимоотношений [3].

В итоге в последнее десятилетие произошел слом общественного сознания с утверждением социального индивидуализма. Ценности собственного благополучия, концентрация на собственных потребностях стали доминирующими. Индивидуализм занял пустующую нишу ценностей и стал следствием распада объединяющих ценностей в условиях не сформулированных новых объединяющих ценностей. Подрастающее поколение, ориентированное на свое «Я», свои потребности и интерес, личный комфорт, зачастую не интересуется проблемами своего Отечества, своих соотечественников, своих соседей. Образцом для подростков зачастую служит агрессивное поведение, с ощущением вседозволенности. Библейские заповеди: «Возлюби ближнего», «Помоги ближнему» – забыты. Слабому здесь не помогают, а пытаются максимально использовать его беспомощность в своих интересах. По словам Н.К. Смирнова, «пронизывая школу, этот безнравственный прагматизм подвергает наибольшему разрушению именно неокрепшие детские души» [6].

Доминирование индивидуалистских ценностей ограничивает социальные перспективы страны, потому что в эгоистическом пространстве нет места духовному богатству. Ссылаясь на Лоуренса Кьюби А. Маслоу пишет, что «конечная цель образования и воспитания – помочь индивиду стать Человеком в той полной мере, в какой он только способен» [5, С. 67]. Отметим, что формирование Человека в образовании должно осуществляться с опорой на национальную идею и должно быть национальным и конкретно историческим.

17 апреля 2014 последним вопросом «прямой линии» с Президентом Владимиром Путиным был вопрос «Что для вас русский народ?». Президент ответил: «Русский человек, человек русского мира, он, прежде всего, думает о том, что есть какое-то высшее моральное предназначение самого человека, какое-то высшее моральное начало. И поэтому русский человек обращён больше не в себя, ... он развёрнут вовне... У нас есть поговорка «На миру и смерть красна»... Это значит, смерть за других своя, за свой народ, говоря современным языком, за Отечество... Вот в этом и есть глубокие корни нашего патриотизма. Вот отсюда и массовый героизм во время военных конфликтов и войн и даже самопожертвование в мирное время...».

Такие ценности характеризуют человека как просоциально ориентированного, т.е. ориентированного на благо других людей и общества в целом. Просоциальное поведение (prosocial behavior)

формируется в дошкольном и младшем школьном возрасте и продолжает развиваться в среднем детстве, подростковом и юношеском возрасте [4]. Поэтому перед различными образовательными системами (школа, школа-интернат, лицей, колледж, вуз и пр.) стоит задача развития социально-безопасного и просоциального поведения, включая формирование помогающего поведения, способностей противостоять факторам социального риска, антиэкстремистскую личностную позицию, социальную ответственность, позицию ненасилия, гуманистическую позицию, альтруизм, толерантное сознание, культуру добровольничества и пр.

Реализуемая с конца 2012 года Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации ориентирована на формирование «русского Человека», просоциально ориентированного гражданина. Это воплощается в ярко выраженном государственном патриотизме, а также акценте на том, что поведение всех субъектов образовательной деятельности должно соответствовать социальным нормам. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ориентирован на формирование личности учащихся в данном направлении. Так, в стандарте описан следующий портрет выпускника основной школы: «...уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий ценности ... гражданского общества; социально активный, уважающий закон и право порядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьёй, обществом, Отечеством; уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов...».

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года в числе направлений обновления воспитательного процесса выделяет «развитие в детской среде ответственности, принципов коллективизма и социальной солидарности..; развитие у детей нравственных чувств (чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия)».

Необходимость реализации просоциальных воспитательных ориентиров в школе, как институте социализации, обуславливает потребность в профессионально и нравственно зрелом педагоге как агенте социализации личности, способном помочь сочетать осмысление социальных нормативов жизнедеятельности с формированием в себе

диспозиционной установки на их соблюдение [2]. Просоциальность субъектов образования декларировалась в проекте Концепции профессионального стандарта педагога, представленной на общественное обсуждение в 2013 году. Так, для эффективного осуществления образовательной, воспитательной и развивающей деятельности педагогу необходимо усвоить ряд фундаментальных понятий, в том числе следующие: «гражданская и социальная идентичность; система ценностей личности; образцы и нормы просоциального поведения, в том числе в виртуальной и поликультурной среде» и др. В утвержденном профстандарте педагога в числе необходимых трудовых действий педагога присутствует «формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения...». Данные показатели социализации имеют прямое отношение и определяют уровень сформированности просоциально ориентированного типа личности.

В качестве формы воспитательной деятельности, формирующей у школьников нормы просоциального поведения, внедряемой в системе российского образования можно назвать волонтерство (экологическое, социально-бытовое, культурное, спортивное, событийное, виртуальное и др.). Проведенные исследования показали, что личность волонтеров более гармонична. Для них характерны альтруистический и дружественный типы взаимоотношений [1].

В декабре 2018 г. утверждена Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года. В Концепции отмечается, что действенным способом вовлечения школьников в активную социальную практику и добровольчество является «обучение через волонтерство» при реализации основных и дополнительных образовательных программ. В сфере образования предусматривается дальнейшее развитие добровольчества в сфере гражданско-патриотического воспитания, в том числе посредством вовлечения в реализацию данного направления общественных организаций, таких как объединения студентов и школьников, обеспечивающих интеграцию в региональные и межрегиональные добровольческие инициативы.

Таким образом, современная образовательная политика актуализирует нормы просоциального поведения в современной социальной ситуации развития подростка, которые призваны обеспечить интеграцию знаний и навыков (саморегуляция, навыки принятия решений, самоконтроля, самооценки и пр.), социально значимых качеств (патриотизм, сочувствие, помощь, сотрудничество и пр.) в единую систему,

определяющую готовность личности к осуществлению действий, приносящих пользу другому человеку и обществу в целом.

Литература

1. Гришунина Е.В., Пятакова Е.Н. Особенности личности волонтеров // Вопросы психологии. 2014. № 5. С. 71-78.
2. Гуцаленко Л.А. Социальные инновации и квазиинновации в человеческом измерении // Социологические исследования. 2011. № 7. С.15-25.
3. Иванов П.А. Установка на просоциальное поведение как содержание нравственного воспитания // Социология. 2015. № 1. С. 176-182.
4. Кисляков П.А. Ретроинновации образования XXI века как ресурс обеспечения национальной безопасности // Образование личности. 2015. № 1. С. 48-56.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы [пер. с англ.]. М.: Смысл, 2011.
6. Смирнов Н.К. Здоровьеберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: АРКТИ, 2005.

СВЯЗЬ УРОВНЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СО СКЛОННОСТЬЮ К АКАДЕМИЧЕСКОМУ МОШЕННИЧЕСТВУ

К.К. Климова

*Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия*

Н.П. Ячменёва

*Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия*

Многочисленные исследования показывают, что уровень академической нечестности остается очень высоким на протяжении многих лет [4, 5, 6, 7]. Одним из условий, которое способствует повышению склонности студентов к нечестному поведению, может являться академическая успеваемость. В своем исследовании мы решили проверить существование значимой связи между уровнем академической успеваемости и склонностью к проявлениям академического мошенничества.

Ключевые слова: академическое мошенничество, академический обман, читинг, нечестное поведение, академическая успеваемость.

Понятие академического мошенничества является сравнительно недавним приобретением в научно-исследовательской практике, однако анализ существующих исследований и публикаций позволяет говорить об устойчиво существующем интересе к данному феномену на протяжении не одного столетия. Результаты исследовательских опросов на рубеже 20 века показывают, что значительная часть студентов обманывали хотя бы раз во время обучения в колледже [1, 5]. Если говорить о проявлении академического мошенничества в повседневной жизни, то новостные ленты регулярно пестрят заголовками об обнаружении плагиата в научных работах политиков, медийных общественных деятелей и т.д. К примеру, в 2016 году в «Новой газете» была опубликована статья, согласно данным которой по результатам проверки кандидатских и докторских диссертаций депутатов Государственной Думы, участники «Диссернета» обнаружили: некорректные заимствования в общей сложности в работах 49 депутатов; 24 несуществующие («фантомные» диссертации) и т.д. Также возросший

уровень академической нечестности подтверждается неоднократными эмпирическими исследованиями [4, 5, 6, 7].

Несмотря на имеющийся пласт исследований, проблематика академического мошенничества и его возможных предикторов остается до сих пор открытой. В рамках данного исследования в качестве одного из возможных условий, способствующих повышению склонности к нечестному поведению в академической среде, нами была рассмотрена академическая успеваемость. Таким образом, основной целью исследования является анализ связи уровня академической успеваемости по дисциплине со склонностью к академическому мошенничеству. Мы предположили, что чем ниже уровень академической успеваемости у студента, тем выше его склонность к академическому мошенничеству.

В данном исследовании приняло участие 135 студентов 1 курса гуманитарных направлений подготовки и специальностей РАНХиГС в возрасте от 17 до 22 лет, среди которых 11 девушек и 24 юноши. Средний показатель возраста по выборке составляет 18,35 лет.

Для исследования читинга мы просили студентов решать 12 анаграмм в течение 5 минут (пилотажное исследование показало, что за этот промежуток времени можно решить в среднем 3-4 анаграммы). Перед решением давалась следующая инструкция: «Данное исследование направлено на изучение влияния моторной разрядки в ситуации стресса на способность оценки человеком собственного эмоционального состояния. Эмоциональное состояние мы будем измерять с помощью опросников, которые Вам нужно заполнить после основной части. Сейчас мы создадим для Вас стрессовую ситуацию. Вам необходимо решать анаграммы, каждая правильно решенная анаграмма добавляет Вам 0,25 балла по дисциплине, т.е. выигрыш зависит от того, сколько анаграмм Вы решите. Стрессовое воздействие заключается в том, что Вы не знаете, в какой момент прозвонит таймер, т.е. сколько времени у Вас есть на решение. После звонка таймера Вам необходимо избавиться от источника стресса, смять листок с анаграммами со всей злостью и выбросить его в урну. После этого Вы вписываете результаты в контрольную ленту и баллы для преподавателя в соответствующий лист. После того, как Вы впишете баллы для преподавателя, Вам необходимо загнуть листок так, чтобы другие участники не видели Ваших баллов. Но нам не принципиально, сколько баллов Вы впишете, главное, чтобы Вы вернули опросники. Поэтому можете писать, сколько захотите».

Контрольная лента и листок с анаграммами изначально были пронумерованы ультрафиолетовым маркером, для того чтобы мы могли соотнести, сколько студент решил анаграмм, сколько указал в контрольной ленте, а также сколько указал баллов в листке для преподавателей. Таким образом, создавалось 2 ситуации для читинга: разница между реально решенными анаграммами и вписанным количеством в контрольную ленту, разница между реально решенными анаграммами и количеством баллов, вписанных в листок для преподавателя. В качестве меры академической успеваемости мы использовали баллы за текущую работу студентов по дисциплине, в рамках которой выставлялись баллы за участие в исследовании.

Для проверки гипотезы о наличии связи уровня академической успеваемости со склонностью к академическому мошенничеству мы использовали корреляционный анализ Спирмена (т.к. данные не соответствуют нормальному распределению). Полученные результаты позволяют нам сделать вывод об отсутствии значимой связи академической успеваемости и склонностью к академическому мошенничеству ($p=0,230$, $p=0,405$).

Отсутствие связи между академической успеваемостью и уровнем академического мошенничества позволяет говорить о том, что независимо от академических достижений в ситуации с возможностью повышения студенческого рейтинга обучающиеся равновероятно будут склонны использовать нечестные приемы.

Литература

1. Simmons, S., C. "Competing Notions of Authorship: A Historical Look at Students and Textbooks on Plagiarism and Cheating", in Perspectives on Plagiarism and Intellectual Property "Psychology Through Ecology: Academic Motivation, Moral Aptitudes, and Cheating Behavior in Middle and High School Settings" in the Postmodern World ed. Lise Buranen and Alice M. Roy (Albany: State University of New York Press, 1999), 45
2. Эрсеговак З., Ричардсон Д. Академическое мошенничество и плагиат в век цифровых технологий: обзор литературы // Дистанционное и виртуальное обучение. – М.: Издательство современного гуманитарного университета. – №2. – 2005. – с. 301-319
3. Sivak Y. (2006) Prestuplenie v auditorii. Determinanty nechestnogo povedeniya studentov (plagiata i spisyvaniya) [A Crime in the Class.

Determinants of Academic Misconduct (Plagiarism and Cheating)]. Working paper WP10/2006/06. Moscow: HSE. Available at: http://lia.hse.ru/data/076/590/1239/WP10_2006_06.pdf (accessed 10 February 2016).

4. Steven D, Ming-Jen Lin (2015): *Catching Cheating Students*, NBER Working Paper No. 21628

5. Donald L McCabe and Linda Klebe Trevino. *Research in Higher Education*, Vol. 38, No. 3, 1997 Individual and contextual influences on academic dishonesty: A Multicampus Investigation

6. McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219.

7. R., Dorothy L. "Academic Dishonesty: Are More Students Cheating?" *Business Communication Quarterly* 74, no. 2 (June 2011): 141–50.

АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ И ПСИХИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ К ЖИЗНИ В МЕГАПОЛИСЕ. ПРОЕКТ «ГОРОД»

Н.А. Климонтович

*Межрегиональная общественная организация инвалидов «Инвакон»,
г. Москва, Россия*

Подростки с инвалидностью, в отличие от подростков без нарушений развития, сталкиваются со сложностями при желании и попытках самостоятельно влиться в жизнь мегаполиса и освоить различные сферы его инфраструктуры. Специальные занятия, регулярно проводимые в естественной городской среде, помогают интегрировать подростков с интеллектуальными и психическими отклонениями в социум большого города.

Ключевые слова: подростки, психическая инвалидность, интеллектуальная недостаточность, социализация, адаптация, городская инфраструктура.

Взросление людей с ментальными и психическими нарушениями сопряжено с широким рядом проблем.

Одной из них является отсутствие полноценной интеграции таких подростков в жизнь мегаполиса и трудности сепарации от семьи для самостоятельного освоения городских ресурсов.

Несмотря на психические и физиологические особенности, подростки с инвалидностью проходят период подросткового становления личности во многом схожий с тем, который проходят юноши и девушки без ОВЗ. Законы и этапы психического развития подростков с инвалидностью имеют выраженные особенности, однако многие тенденции (такие как желание общаться со сверстниками, проводить досуг вне семьи, самостоятельно передвигаться по городу и пользоваться его инфраструктурой) часто остаются неизменными. В результате многолетней работы с подростками с нарушениями развития и их семьями мы пришли к следующим выводам:

1. Подростки с психическими и ментальными нарушениями развития нуждаются в интеграции в инфраструктуру мегаполиса. Обучение навыкам самостоятельного или сопровождаемого использования городской

инфраструктуры является необходимым звеном для полноценной социализации подростков с инвалидностью.

2. В силу ментальных и психических особенностей большинство подростков не в состоянии самостоятельно организовать себе среду, в которой бы происходило освоение вышеуказанных навыков (например, пойти с друзьями в кафе или кино). Родителям, в силу многих причин, также сложно регулярно создавать развивающие ситуации для адаптации своих детей к жизни в большом городе.

3. Обучение использованию городской инфраструктуры должно быть встроено в повседневную жизнь подростков с ОВЗ и проходить в естественной среде города их проживания. Содержание и структура занятий должны максимально соответствовать возрастным интересам молодых людей с нарушениями развития и охватывать те городские ресурсы, использование которых свойственно большинству подростков, проживающих в мегаполисах, такие как торговые и развлекательные центры, музеи, прогулочные зоны и др.

4. Создание безбарьерной среды и постепенное изменение отношения общества к людям с инвалидностью делают возможным полноценную интеграцию молодых людей с инвалидностью в городскую жизнь.

В 2015 году нами был создан проект «Город». Проект помогает юношам и девушкам от 14 лет с инвалидностью максимально адаптироваться к жизни в мегаполисе, научиться использовать его ресурсы и проводить городской досуг в компании сверстников, а не родителей.

Занятия проекта «Город» проходят еженедельно в формате групповых встреч в различных общественных местах г. Москвы. На занятиях присутствуют подростки с расстройством аутистического спектра, нарушениями опорно-двигательного аппарата, интеллектуальной недостаточностью, с сочетанными нарушениями развития, а также педагоги. Каждое занятие продолжается 3-4 часа и посвящается освоению какой-либо сферы инфраструктуры (кинотеатр, кафе, магазин одежды, музей, Сбербанк и т.д.).

Нами было отмечено, что посещение занятий проекта в течение учебного года помогает подросткам с ОВЗ сепарироваться от родителей, почувствовать себя более взрослыми и самостоятельными, освоить правила поведения и порядок действий в различных общественных местах, расширить круг друзей и знакомых.

Также мы считаем, что интеграция юношей и девушек с психической и ментальной инвалидностью в различные сферы инфраструктуры делает все слои общества более толерантными к особенностям детей, подростков и взрослых с нарушениями речи, движений и поведения, что в целом улучшает качество жизни людей с ОВЗ и их близких.

КУРАТОРСТВО КАК ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СТУДЕНТАМИ В ВУЗЕ

И.А. Корецкая

*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г.
Москва, Россия*

Важной задачей современного высшего образования становится формирование нравственно-состоятельной личности, которая обладает готовностью распознавать и оценивать с позиции гуманитарных ценностей происходящие явления, события и на их основе прогнозировать и осуществлять свою деятельность. Введение института кураторства является одним из важных опытов взаимодействия со студентами.

Ключевые слова: личность, кураторство, взаимодействие, студенты, деятельность.

В современных условиях обучения все более значимую роль приобретает институт кураторства, как средство взаимодействия со студентами. Данный вид деятельности позволяет развивать интеллектуальный, профессиональный, нравственный и гражданский потенциал.

В Российском экономическом университете им. Г.В. Плеханова институт кураторства существует более 4 лет. В положения «О кураторстве учебных групп федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» определена цель и задачи кураторства, а также организация и формы проведения работы куратора - преподавателя и кураторов- студентов старших курсов.

Институт кураторства предусматривает своей целью, адаптацию студентов младших курсов к университетской среде, выявление, поддержание и развитие учебного, научного и личностного потенциала обучающихся. Также указывается необходимость осуществления воспитательной деятельности.

Важным аспектом кураторской деятельности является соответствие ее корпоративным ценностям ВУЗа, общей стратегии развития университета.

В этой связи особая роль отводится личности преподавателя-куратора. Он должен обладать психологическими знаниями в области

психологии и педагогики, уметь поддерживать неформальные отношения со студентами, мотивировать их в профессиональном и личностном становлении, помогать в выработке собственной жизненной позиции.

Кураторская деятельность осуществляется преподавателей - куратором в течение всего учебного года. Однако специальных мероприятий, способствующих повышению психологических знаний в области взаимодействия со студентами, осознание собственной личностной позиции, предотвращение эмоционального выгорания у преподавателей - кураторов, к сожалению, не проводится.

Таким образом, в современной образовательной среде растет роль воспитательной деятельности в вузе, однако должного внимания развитию такой институт как кураторство на данный момент все же не уделяется.

ПОДРОСТКИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.А. Костин

*Институт коррекционной педагогики Российской академии
образования, г. Москва, Россия*

Описаны устойчивые проявления аутистических расстройств, сохраняющиеся в подростковом, юношеском возрастах и значительно затрудняющие адаптацию субъекта. Констатируется увеличение числа детей и подростков с РАС в общеобразовательных организациях, связанное с распространением инклюзивного образования. Кратко названы условия успешной инклюзии ученика с аутистическими расстройствами.

Ключевые слова: РАС (расстройства аутистического спектра), нарушения адаптации, нарушения социального взаимодействия, эмоционально-волевые трудности, инклюзивное образование, командный подход.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это широкий круг различных по тяжести проявлений и по этиологии нарушений психологического развития, затрагивающих все сферы психического: эмоциональную, личностно-волевою, сенсорную, речевую, когнитивную ... При всей широкой клинико-психологической полиморфности аутистической популяции, при нередких трудностях дифференциальной диагностики аутистических расстройств у детей и многократном уточнении и расширении их диагностических критериев за последние десятилетия, о РАС можно говорить тогда, когда мы сталкиваемся с устойчивым сочетанием нарушений эмоционального контакта с другими людьми и стереотипизации отношений со средой – стремления к получению одних и тех же впечатлений, выполнению одной и той же активности. За первазивным (тотальным, проникающим) нарушением развития практически всех психических функций стоит тяжелое нарушение выносливости аутичного ребенка в отношениях с миром в целом, приводящее к невозможности его активной адаптации к постоянно изменяющимся условиям среды.

В последние четверть века говорят о значительном возрастании количества аутистических расстройств в популяции. 40-50 лет назад в литературе называли частоту аутизма 4 - 6 на 10000 детского населения, т.е.

аутизм воспринимался врачами как редкое, экзотическое состояние, а широкая публика в разных странах, как правило, не знала о нем. В последние же 8-10 лет называются такие цифры эпидемиологии РАС, как 1 % в детской популяции и даже еще чаще (С.А. Морозов, 2015). Информированность самых широких кругов об этом расстройстве также намного выросла, есть даже Международный день распространения информации об аутизме – 2 апреля; персонажи с РАС попадают в массовую культуру – в кино, литературу; много появилось книг родителей аутичных детей и несколько автобиографий выросших и успешно социализированных аутистов.

На волне инклюзивных тенденций в образовании дети с РАС пошли в массовые детские сады и школы; это ставит перед образовательными организациями весьма серьезные вызовы, к которым они очень часто не готовы. С 2016 г. в России принят СФГОС (Специальный федеральный государственный образовательный стандарт), согласно которому каждому аутичному ребенку предоставляется возможность учиться по одному из 4 вариантов образовательного маршрута в зависимости от его возможностей и решения близких; подтверждается право каждого аутичного ребенка, обучающегося по любому из вариантов, на получение коррекционной помощи в школе в виде дополнительных индивидуальных занятий со специалистами, тьюторского сопровождения. На деле далеко не всегда эти возможности полноценно реализуются, даже в крупных городах, не говоря уже о более маленьких населенных пунктах; в то же время многие образовательные организации накапливают довольно успешный опыт инклюзии аутичных детей.

Аутизм признается в настоящее время пожизненным состоянием, и большей части людей с этим расстройством та или иная помощь нужна будет пожизненно. Конечно, с годами, если своевременно велась психокоррекционная работа, а при необходимости и медикаментозное сопровождение, человек с аутизмом, как правило, становится относительно более социализированным и адаптированным. Так, у многих смягчаются нарушения контакта, страхи, стереотипность и избирательность в еде, в маршрутах прогулок или в других впечатлениях, сенсорная сверх-сензитивность; повышаются социальная выносливость и интерес к другим людям.

В то же время отметим те проявления нарушения развития, которые, оставаясь устойчивыми даже при положительной динамике состояния в целом, затрудняют активную адаптацию аутичного подростка или уже

взрослого человека в жизни. К таковым относятся, в частности, следующие особенности в области социального взаимодействия: трудности выстраивания диалога – монологичность, недостаточный учет обратной связи от собеседника, склонность выстраивать взаимодействие с другими людьми на основе прежде всего своих аффективно заряженных, часто узких и стереотипных тем. Типичны для подростков и молодых людей с РАС наивность в сфере социального взаимодействия, непонимание и недостаточный учет его тонких нюансов и «неписаных законов», трудности установления оптимальной и уместной социальной, а часто еще и пространственной дистанции. Наивная открытость в дистанции в сочетании с большим желанием контактировать с ровесниками делает таких людей крайне уязвимыми в отношении травли и манипулирования. В частности, подростки и даже взрослые люди с РАС могут воспринимать ироничное, явно «использующее» и даже издевательское отношение к себе со стороны ровесников как дружеское. В сфере самосознания также можно отметить специфику, присущую в той или иной степени подавляющему большинству людей с РАС: трудности вербализации своих переживаний и эмоциональных оценок, трудности развернутого описания своего опыта; для многих по-прежнему остаются актуальными трудности принятия решений, совершения выборов. Перечисленные проблемы накладываются на, как правило, слабый психологический лексикон: слова-обозначения чувств, настроений, характерологических и личностных черт человека очень часто не присутствуют в активном словаре аутичных людей, да и в пассивном словаре их немного. Поэтому тонко и точно обозначить свое эмоциональное состояние им бывает также очень трудно, их нужно этому специально учить. В некоторых исследованиях подобные трудности аутичных людей связываются с состоянием, известным в психиатрии как алекситимия (Ю. Фрит, 2004).

Своеобразно устроена автобиографическая память у подростков и взрослых с РАС: жизненный опыт представлен у них, скорее, в виде отдельных и изолированных друг от друга событий, сохраняющихся в памяти ярко и детально; но при этом у них слабо сформировано целостное представление о себе как об активном субъекте своей жизни – постепенно меняющемся, но в чем-то остающемся неизменным.

В эмоционально-волевой сфере также могут отмечаться устойчивые трудности, связанные с произвольностью, с повседневной «мобилизацией себя» для совершения тех или иных энергозатратных дел. Как правило, близким в большой степени приходится оставаться внешними организаторами деятельности аутичного человека и в средних, и в старших

классах школы, а зачастую и позже, что чревато конфликтами в детско-родительских отношениях.

Что касается познавательной сферы, то для всех людей с РАС характерны трудности активного использования своих знаний и навыков для решения конкретных жизненных задач; при обучении это выливается в трудности генерализации (переноса) новых знаний и навыков в другие условия. В связи с этим педагогам, поведенческим терапевтам и другим специалистам приходится выстраивать целую иерархию постепенного изменения условий обучения. Трудно аутичным людям улавливать смысл шуток, метафорического речевого оборота, понимать абстрактные категории. Наконец, в многочисленных психологических исследованиях говорится о несформированности при РАС «модели психического» – способности субъекта к когнитивной децентрации, к отделению своих собственных знаний, переживаний, намерений и т.п. от таковых другого человека.

Перечисленные трудности формируют картину тяжелой дезадаптации и психологической незрелости, однако оборотной ее стороной являются такие по-человечески ценные черты, как бесхитрость, искренность, невозможность холодной манипуляции, жестко конкурентного или демонстративного поведения со стороны аутичного человека. Как сказано в книге Э. Нотбойм от имени аутичного ребенка: «Возможно, я не так уж хорошо могу поддерживать беседу и избегаю глазного контакта, но заметили ли вы, что я не лгу, не мошенничаю в играх, не сплетничаю о моих знакомых, не осуждаю других людей?» (Э. Нотбом, 2012).

Современные тенденции в образовании позволяют уверенно говорить о том, что все больше и больше детей и подростков с РАС попадают и будут попадать в общеобразовательные классы: инклюзивное образование сейчас – реальность, подкрепленная законами и нормативными актами. Специалисты говорят об опасности «дикой», неподготовленной инклюзии – с не прошедшими подготовку педагогами, опасливым отношением администрации образовательной организации, с незаинтересованностью школы в социализации аутичного ребенка (подростка) и в его максимальном включении в детский коллектив.

Когда в школе учится ученик с аутистическими расстройствами – это требует гибкости, понимания и принятия целей инклюзивного обучения, включенности и командного подхода от всего ее коллектива, от директора вплоть до технического персонала, сотрудников столовой или охраны.

Особенно высокая постоянная включенность и готовность к помощи требуется от психологической службы школы. С одной стороны, инклюзивное обучение ученика с аутистическими расстройствами – это определенное «испытание на прочность и профессионализм» для образовательной организации, но с другой – «значительный ресурс, который может дать хороший импульс развитию всей школы» (С.А. Розенблюм и др., 2018).

Литература

Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. – Самара: ООО «Медиа-Книга», 2015. – 540 с.

Нотбом Э. 10 вещей, о которых хотел бы рассказать вам ребенок с аутизмом / Эллен Нотбом. – М.: Теревинф, 2012.

Розенблюм С.А., Хотылева Т.Ю., Борисова Н.В. Описание модели инклюзии, реализуемой в современной образовательной ситуации // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. Альманах №34 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/description-of-the-model-of-inclusion-being-implemented-in-modern-educational-situation>

Фрит У. Лекция памяти Эммануэля Миллера: синдром Аспергера — вопросы и дискуссии / Ута Фрит (2004) – Электр. ресурс: <http://www.aspergers.ru/node/163>

СИСТЕМНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФИЛАКТИКЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Е.Э. Кригер

*Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва,
Россия*

В работе изложены некоторые идеи системно-феноменологического подхода, которые находят применение в профилактике синдрома эмоционального выгорания, специалистов помогающих профессий, работающих с подростками. Представленные материалы выстроены на основе понимания использования системно-феноменологического подхода с учетом особенностей взаимодействия с подростками на основе специфики их возраста.

Ключевые слова: системно-феноменологический подход; синдром эмоционального выгорания; специалисты, работающие с подростками; подростковый возраст.

Деятельность специалистов помогающих практик часто сопряжена с появлением у них синдрома эмоционального выгорания. Как правило, в качестве основной причины синдрома эмоционального выгорания рассматривается необходимость большое количество времени проводить во взаимодействии с людьми. Однако профилактические меры по предупреждению синдрома эмоционального выгорания становятся действенными не только при сокращении времени коммуникации, но и при изменении ее качества. В данной работе хотелось бы остановиться на некоторых идеях, позволяющих расширить видение помогающих практиков тех процессов, которые возникают за пределами коммуникации и обеспечивают ее динамичность, изменчивость, результативность, сохраняя силы и ресурсы субъектов. В частности, способности замечать те большие процессы, в которые стоят за пределами обмена информацией, эмпатией, эмоциональным переживанием и приводят в движение то, что остановилось, замерло, перестало быть действенным.

Рассмотреть эти вопросы хотелось бы в системно-феноменологическом подходе, поскольку он позволят держать в поле внимания с одной стороны, системные связи, в которые включены помогающий практик и подросток. А с другой стороны дает возможность быть затронутым теми впечатлениями, которые исходят от самого

подростка и рождают гамму переживаний, создавая общее пространство взаимодействия между двумя субъектами. Обращая внимание на системный контекст процессов, происходящих между взрослым и подростком, можно заметить, как те ценности, установки, правила, идущие из прошлого собственной семейной системы, а также других более широких социальных систем перестают быть действенными и приводят к предельностям собственной внутренней интенции, нарушая движение и изменения происходящего. И тогда помогающий практик становится переплетенным с прошлым опытом, что не позволяет ему в полной мере находиться в настоящем, быть в согласии с теми большими процессами, в которых он оказался. К этим большим процессам мы относим убеждения, установки, верования, и пр. идущие из прошлого опыта, имеющие интенсивную эмоциональную заряженность, в которую оказывается включенным сознание, для обеспечения адаптации и сохранения принадлежности человека к социальной системе.

Постоянное неосознанное внимание к прошлому, втянутость и удерживание эмоциональной заряженности происходящего, отнимает огромное количество ресурсов и приводит к синдрому эмоционального выгорания. Поэтому основными путями профилактики эмоционального выгорания, на наш взгляд являются, во-первых, обнаружение собственных переплетений с прошлым, в которые попадают взрослые и выход из них. А во-вторых, если специалист работает с подростками, важно осознание направления того движения, которое возникает во взаимодействии обоих субъектов и приводит их к необходимой свободе в реализации в согласии с теми процессами, которые идут из большего, а не прерывании его.

Синдром эмоционального выгорания возникает тогда, когда психологическое пространство человека начинает сжиматься, буквально до точки и происходит остановка внутреннего и внешнего движения/ движения жизни. Системно-феноменологический подход позволяет исследовать то, что происходит между взрослым и подростком, через феноменологию проявляющихся впечатлений порождаемых совместным взаимодействием и присутствием, поднимающихся динамик. Совместная связь рождает больший процесс, а это уже динамики не одного человека, это процесс двоих, он имеет свое содержательное наполнение и создает свои отношения. Именно в них и возникают «предельные смыслы», которые могут быть расширены и осознаны в совместном взаимодействии. Исследование предельностей поднимает глубинные ресурсы, которые оказались замкнуты на человеке, и не нашли свободный выход. Сами ресурсы становятся возможным черпать через освобождение движения,

попавшего в динамики семьи/рода/общества. Необходимость удерживать вниманием прошлое и контролировать его снимается. Человек перестает тратить силы на не нужное, тем самым становится свободнее и ресурснее.

Взаимодействие с подростками имеет свои особенности, обусловленные возрастом. Подростковый возраст сам по себе является переходным, трудным, кризисным периодом развития, создающим большие проблемы для взаимодействия со взрослым, что в свою очередь требует значительного количества сил у специалистов помогающих профессий. Динамики, возникающие в подростковом возрасте, обладают своей спецификой, их стоит учитывать для профилактики синдрома эмоционального выгорания. Под динамиками понимаются переживания, возникающие у подростков.

Для подростков характерен подъем большого количества энергии, обусловленный гормональными изменениями, приводящими и к изменениям во всем психическом развитии. По мнению Л.С. Выготского, основным новообразованием подросткового возраста является развитие у ребенка самосознания. Он как бы начинает переносить внешнее социальное во внутренний план, его индивидуальное самосознание становится социальным самосознанием. Д.Б. Эльконин пишет о том, что в младшем подростковом возрасте возникает центральное новообразование – чувство взрослости, с которым подросток сравнивает и отождествляет себя, строит свои отношения с другими. Он аффективно переживает свое место в мире и определяет себя как взрослого. Чувство взрослости расширяет подростка, дает ему основания чувствовать себя в силу физических и психологических изменений психологически больше, чем он есть на самом деле, чем позволяю ему его возможности. Он всеми силами стремится доказать, что он уже не ребенок. У него появляется желание, иди в свою жизнь. Как следствие возникают разные отрицательные проявления, в поведении подростка, такие как негативизм, своеволие, упрямство, дерзость, желание обесценивать авторитет взрослого, игнорировать его требования, беречь личное пространство. Поэтому все эмоциональные переживания взрослого в общении с подростками могут уходить на ненужные вложения собственных сил в выдерживание таких реакций, что может приводить к истощению.

Подросток не в состоянии увидеть, что в его поведении не так. Но это может сделать взрослый. Он способен увидеть тот процесс, который возникает в противоречивых действиях подростка, и привести его в согласие с общим движением и их взаимодействием. В качестве основных

специфических причин, приводящих к синдрому эмоционального выгорания, возникающего во взаимодействии с подростками, мы рассматриваем три типа отношений подростка к взрослому. Это протестные действия; стремление к автономности; агрессия на взрослого. Все они основаны на том, что взрослый теряет собственный авторитетный образ для подростка. Он как будто становится меньше, утрачивает видимость и тем самым снижает свою ценность. Рассмотрим каждый тип отношений более подробно.

Один из вариантов восприятия подростком взрослого – игнорирование или протест, подросток уменьшает взрослого в собственном восприятии, а себя увеличивает до грандиозности. Он как будто бы говорит: «Я в наших отношениях взрослый, а ты ребенок», «Я принимаю решения», «Твое мнение для меня не имеет значения». В таких отношениях он протестует против собственной малости, возврата к детскости. Ему важно чувствовать и переживать собственную значимость. Попытки взрослого сломить подростковую грандиозность оказываются безуспешными. Однако это не значит, что взрослый должен во всем следовать за подростком. В этой ситуации взрослому может помочь позиция «я позволяю тебе взрослеть, но в том пространстве, которое я для тебя создаю». Поскольку именно взрослый держит безопасное пространство для проявления подростком собственной активности.

Еще один тип отношений – это стремление к автономности у подростка. Когда он саботирует созданное взрослым пространство, проявляет попытки оградить себя от влияния взрослого, отвергнуть его, создать собственные правила жизни, собственный мир интересов, увлечений, порой рискованных и необоснованных. Стремление направить его в русло ценностных приоритетов бывает безрезультативно. Взрослому становится слишком много для подростка. Взрослый переживает опасения за судьбу подростка, он постоянно ожидает плохой конец, который вполне себе возможен. Это напряжение, идущее из переживания, давит на подростка и вызывает протестную реакцию. Ему хочется отделиться и выйти из-под влияния старших. В такой ситуации помогающим практикам важно видеть подростка чуть дальше во времени, в их лучшем будущем, которое становится возможным из настоящего. Из тех интересов, которые не вызывают у взрослого согласия, через обнаружение их ресурсного потенциала. Например, подросток много времени проводит в социальных сетях, было бы хорошо увидеть в нем будущего блогера, или человека, ищущего социальные контакты, необходимые для развития бизнеса. Тогда у возникающего во взаимодействии напряжения, появляется развитие и его

продвижение дальше. Отношения не застревают на напряжении, а продолжают.

Общая позиция во взаимодействии с подростком сводится к уважению его способа взросления. Это способность находится в амбивалентном состоянии, с одной стороны, сохраняя позицию взрослого, а значит знающего и опытного, а с другой стороны, помня себя в подростковом возрасте, оставаясь равным ему в общем отношении к жизни. Из позиции взрослого помогающий практик ведет подростка в направлении согласия с взрослой жизнью, а из позиции подростка он присоединяется к его переживаниям, проявляя эмпатию и сочувствие к происходящему.

Для профилактики синдрома эмоционального выгорания родителей и специалистов помогающих профессий можно использовать системно-феноменологический подход, он позволяет исследовать причины, приводящие к потере специалистом личной видимости для подростка. Это вносит ясность в осознание собственных процессов протеста, отчаяния и отвержения. Такой подход позволяет специалисту найти способы быть увиденным подростком, за счет расширения системного контекста, поиска ресурсов в нем, а также приводит к согласию во взаимодействии, и как следствие дает возможность сохранять необходимый для работы потенциал, предупреждая синдром эмоционального выгорания.

САМОПОВРЕЖДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ. МИШЕНИ И СТРАТЕГИИ РАБОТЫ

Н. Крысько

Проект поддержки подростков в депрессии и их родителей «Ты не один», НП «Перекресток Плюс», г. Москва, Россия

Самоповреждающее поведение (селф-харм) – это нанесение себе повреждений для того, чтобы справиться с тяжелыми переживаниями, воспоминаниями, ситуациями, а также с невозможностью контролировать свою жизнь. Подростки обращаются к селф-харму, когда кажется, что нет другого выбора. После нанесения повреждений люди иногда чувствуют себя лучше, но причины стрессового состояния остаются, поэтому часто само самоповреждающее поведение вызывает тяжелые переживания и ухудшает самочувствие – появляются мысли «стыдно так делать», «я слабый (-ая)», «родители ненавидят меня за это» [2].

На данный момент отмечается дефицит адекватной и доступной информации о самоповреждающем поведении подростков, что влияет на появление большого количества мифов и предубеждений как у родителей, так и у специалистов разных областей, работающих с подростками, например: «подросток делает это, чтобы привлечь внимание», «подросток специально так манипулирует родителями и учителями», «это модный тренд», «этим занимаются только девочки», «помочь справиться с этим могут только медикаменты» и др.

Отсутствие информации влияет на повышение стигматизации людей с самоповреждающим поведением, снижение вероятности обращения за помощью, снижение эффективности терапии, госпитализму, эмоциональному выгоранию специалистов помогающих профессий и др.

В современных исследованиях самоповреждающее поведение представляет собой группу феноменов клинического и доклинического уровня, как в рамках суицидального поведения, так и без суицидального компонента, указывающее на психологические проблемы, связанные с эмоциональной дисрегуляцией.

Выбор терапевтических стратегий и мишеней оказывает влияние на эффективность терапии. Чаще всего работу с самоповреждающим поведением рассматривают в рамках лечения пограничного расстройства личности (ПРЛ). В рамках мета анализа психотерапии ПРЛ с доказанной эффективностью выделяется пять общих характеристик [5].

- 1) структурированный подход к проблеме;
- 2) стимулирование участника к принятию на себя контроля за свои действия;
- 3) помощь терапевта в установлении связи между чувствами и событиями/действиями;
- 4) помощь терапевта в поддержании активности участника и осуществления валидации;
- 5) обсуждение случаев с группой, включая индивидуальные реакции

При работе с подростками с самоповреждающим поведением важно учитывать и особенности самого возрастного периода, характеризующегося изменениями на разных уровнях [1, 4]:

- *нейробиологические изменения* - **нейропластичность**, гормональные перестройки, изменения лимбической системы и т.д.;
- *социально-психологические изменения*: самосознание, чувство взрослости, рефлексия, изменение интересов, идентичность;
- *социально-политические изменения*: стиль, принадлежность к группе, образ жизни, позиция.

Эффективная работа с самоповреждающим поведением подростков опирается на принцип системности, комплексности, коллегиальности, учитывает влияние и взаимодействие различных факторов: социальных, гендерных, возрастных (подростковый период наиболее уязвим к самоповреждениям), психологических и т. п.) [3].

Литература

1. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 31–38. doi:10.17759/jmfp.2016050204
2. Крысько, Н. Тверская, Е., Мосеева, Т., (2018). Доступно по ссылке: <https://drive.google.com/file/d/18ftiazEE3HUPqLc48UKiTX5gPuvoHYWa/view>, оригинал [https://www.mind.org.uk/information-support/types-of-mental-health-problems/self-harm/#.XGFhQFwzaUk]

3. Польская Н.А. Модели коррекции и профилактики самоповреждающего поведения // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 3. С. 110—125 doi: 10.17759/ crr.20162403007
4. Стейнберг Л., Переходный возраст. Не упустите момент (Age of Opportunity. Lesson from the New Science of Adolescence), 2017
5. Choi-Kain L.W., Finch E.F., Masland S.R., Jenkins J.A., Unruh B.T. What works in the treatment of borderline personality disorder // Current Behavioral Neuroscience Reports. 2017. Vol. 4 (1). Pp. 21—30. doi:10.1007/s40473-017-0103-z

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ И ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: РОЛЬ ПОЛА И СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Е.В. Куфтяк

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 17-06-00607-ОГН).

Выявлено влияние пола, места жительства и условий обучения (традиционная школа, гимназия) на выбор копинг-поведения и жизнеспособности в подростковом возрасте. Показано, что проявление гнева оказалось в зависимости от пола и места проживания. Выбор подростками позитивного и деструктивного копинга оказался в зависимости от места проживания. Городские подростки оказываются чаще склонны к выбору деструктивного копинга. Установлено, что условия обучения оказывают значимое влияние на социальный ресурс.

Ключевые слова: копинг-поведение, жизнеспособность, пол, условия обучения, место проживания, возраст, дисперсионный анализ, подростки.

Развитие копинг-поведения и жизнеспособности – это неотъемлемая часть развития личности ребенка (Никольская, Бардиер, 2004; Куфтяк, 2012, 2016). Подростковый возраст выступает значимой стадией развития, когда быстрым физическим и нейрокогнитивным изменениям сопутствуют перемены в психологической и социальной сфере. Биологические изменения и социальные перемены требуют от подростков больших усилий для психологического приспособления. Использование конструктивных, адаптивных копинг-стратегий является ведущим способом социальной адаптации и сохранения здоровья человека. Жизнеспособность человека рассматривается как показатель его способности к развитию, адаптации и сохранения стабильности в трудных жизненных ситуациях (Куфтяк, 2018). Все это делает актуальным изучение копинг-поведения и жизнеспособности в подростковом возрасте.

Целью исследования стало определение особенностей копинг-поведения и жизнеспособности молодых людей в группах, отличающихся по возрасту, полу и условиям проживания и обучения.

В данном исследовании приняли участие 312 подростков (57,7 % девочек) в возрасте от 10 до 15 лет ($M=12,1$) из 7 школ г. Костромы и Костромской области. Стратегии совладания оценивались с помощью Шкалы школьного гнева (MSAI), измеряющей уровень испытываемого гнева (аффективная шкала), враждебности (когнитивная шкала) и тип совладающего поведения (позитивный копинг, деструктивный копинг) (Boman, Yates, 2002). Опросник «Шкала жизнеспособности» (Hjemdal, Friberg, Stiles, Martinussen, Rosenvinge, 2006; адаптация Куфтяк, 2016). Опросник состоит из пяти шкал: социальная компетентность, социальный ресурс, единство семьи, личная компетентность, стиль планирования. Коэффициент Кронбаха по данным исследователей составляет 0,70 – 0,88 (Hjemdal et al., 2006).

С применением двухфакторного дисперсионного анализа (ANOVA) была проведена оценка степени влияния пола, условий обучения и жительства на показатели гнева, враждебности и стратегии совладающего поведения, а также характеристики жизнеспособности. За ковариату был принят возраст подростков.

Были получены следующие значимые предварительные результаты.

Пол оказывает влияние на распределение зависимой переменной гнев лишь на уровне статистической тенденции ($F=2,89$, $p=0,09$).

Анализ показал, что условия обучения оказывает влияние на гнев лишь на уровне статистической тенденции ($F=2,97$, $p=0,086$), тогда как на враждебность и деструктивный копинг на уровне достоверного влияния ($F=9,53$, $p=0,002$; $F=9,18$, $p=0,003$).

В соответствии с данными анализа показателей копинга у школьников выявлено влияние места их проживания на следующие стратегии: гнев ($F=3,77$, $p=0,05$), позитивный копинг ($F=3,88$, $p=0,05$) и деструктивный копинг ($F=4,87$, $p=0,028$).

Показано, что ковариата возраста оказывает статистически достоверное влияние на показатели враждебности ($F=18,36$, $p=0,000$) и деструктивного копинга ($F=7,6$, $p=0,006$).

Обнаружено статистически достоверное взаимодействие между независимыми переменными пол и место проживания. В данном случае их взаимодействие оказывает значимое влияние на гнев ($F=11,81$, $p=0,001$).

При анализе показателей жизнеспособности подростков было установлено достоверное влияние места проживания на значимое изменение социальной компетентности ($F=3,68$, $p=0,05$), социального

ресурса ($F=14,85$, $p=0,000$), единства семьи ($F=21,18$, $p=0,000$), личностной компетентности ($F=5,39$, $p=0,021$).

При анализе показателей жизнеспособности подростков было установлено достоверное влияние условий обучения на значимое изменение социального ресурса ($F=5,45$, $p=0,02$).

Зафиксировано, что ковариата возраст оказывает статистически достоверное влияние на показатели социальный ресурс ($F=4,09$, $p=0,04$), единства семьи ($F=8,13$, $p=0,005$), личностной компетентности ($F=9,7$, $p=0,002$) и стиля планирования ($F=127,15$, $p=0,000$).

В результате проведенного исследования, в первую очередь, можно отметить, что у школьников из традиционной школы независимо от места жительства (город/сельская местность) чаще наблюдается повышение гнева и враждебности, что выражается, в том числе, и в выборе деструктивного копинга.

Выбор подростками позитивного и деструктивного копинга оказался в зависимости от места проживания. Так, школьники, проживающие в сельской местности, чаще испытывают гнев и выбирают позитивный копинг. Городские подростки оказываются чаще склонны к выбору деструктивного копинга.

Выявлено, что с возрастом наблюдается повышение уровня враждебности и растет обращение к деструктивному копингу.

Проявление гнева оказалось в зависимости от пола и места проживания. Мальчики, проживающие в сельской местности чаще испытывают гнев, наименее выражен у девочек из сельской местности.

Результаты исследования показали, что показатели жизнеспособности подростков находятся в зависимости от места проживания. Социальная компетентность, социальный ресурс, единство семьи и личностная компетентность значимо выше у подростков, проживающих в сельской местности. Вместе с тем, условия обучения оказывают значимое влияние на социальный ресурс. Он оказался выше у подростков, обучающихся в гимназии. Стоит отметить тот факт, что с возрастом происходит снижение таких характеристик жизнеспособности как социальный ресурс, единство семьи, личностная компетентность и стиля планирования.

Итак, обнаруженные возрастные особенности совладания с трудностями и характеристик жизнеспособности соответствуют общим закономерностям психологии развития: нарастание неприятных

переживаний и выбор деструктивных стратегий в связи с вхождением в подростковый кризис, и, как следствие, снижение уровня жизнеспособности в старшем подростковом возрасте.

Установлены различия в выборе совладания с трудностями по социально-экономическим условиям: негативные переживания и жизнеспособность выше у подростков из сельской местности.

Выявлено, что условия обучения имеют существенное значение для выражения негативных проявлений и социального ресурса: школьники из традиционной школы чаще испытывают проявления гнева и враждебности, а подростки из гимназии отличаются высоким социальным ресурсом.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ВЫРАЖЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

О.В. Лобза

Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, Московская обл., Россия

В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных особенностей подростков с разным уровнем жизнестойкости. Подчеркивается актуальность изучения и формирования жизнестойкости у подростков. В результате сравнительного анализа подтверждены предположения о существовании различий в уровне выраженности акцентуаций характера, механизмов психологических защит, стратегий преодолевающего поведения у подростков с разным уровнем выраженности жизнестойкости. Подростки с низким уровнем жизнестойкости отличаются сниженным настроением, пессимизмом, фиксацией на мрачных сторонах жизни, бессознательным переносом негативной реакции с недоступного объекта на доступный, использованием импульсивных и манипулятивных стратегий преодолевающего поведения.

Ключевые слова: жизнестойкость, акцентуации характера, механизмы психологической защиты, стратегии преодолевающего поведения.

В эпоху радикальных изменений, происходящих во всех сферах жизни современного общества, проблема жизнестойкости подрастающего поколения приобретает особую актуальность. Д.А. Леонтьев, исследуя феномен жизнестойкости, указывает на то, что именно жизнестойкость способствует активному преодолению трудностей, стимулируя заботу о собственном здоровье и благополучии, за счет чего напряжение и стресс, испытываемые человеком, не перерастают в хронические и не приводят к психосоматическим заболеваниям. Жизнестойкость связана с устойчивым переживанием человеком своих действий и происходящих вокруг событий как интересных и радостных (вовлеченность), как результатов личностного выбора и инициативы (контроль) и как важного стимула к усвоению нового (принятие риска). Развиваясь в детстве через принятие, поддержку, любовь и одобрение родителей и значимых взрослых, компоненты жизнестойкости препятствуют возникновению внутреннего напряжения в стрессовых и трудных для человека ситуациях.

В цикле детского развития подростковый период занимает особое положение, потому что в это время происходит переход от одной эпохи жизни к другой – переход от детства к взрослости. Развитие социальной взрослости в целом есть процесс становления готовности подростка к жизни в обществе взрослых в качестве его полноправного и полноценного члена. Т.В. Драгунова отмечает, что в подростковом периоде разворачивается очень важный этап этого процесса в виде становления качественно новых образований – элементов взрослости, которые возникают в результате перестройки самосознания, типа отношений со взрослыми и сверстниками, учебно-познавательной деятельности, морально-этических инстанций, опосредующих деятельность, поведение и отношения подростков. Процесс становления взрослости как бы удваивает природу сложностей и трудностей, с которыми сталкиваются современные подростки.

Проблеме изучения жизнестойкости и ее взаимосвязи с личностными особенностями посвящено немало исследований. Преимущественно жизнестойкость рассматривается как фактор совладания со стрессом, как фактор успешной адаптации и личностной резистентности, как внутренний ресурс личности и как ресурс преодоления трудных жизненных ситуаций, как акмеологическая характеристика и т.п. Жизнестойкость как качество, свойство личности изучается у современной молодежи, подростков, студентов различных вузов, спортсменов, детей-сирот, сотрудников МВД и МЧС, представителей летно-технических профессий, участников буллинга. Результаты практически всех исследований позволяют сделать вывод о том, что жизнестойкость оказывает влияние на все личностные свойства, изучаемые в современных исследованиях, а с повышением жизнестойкости происходит гармонизация отношений между личностью и социальной средой.

Целью исследования являлось изучение личностных особенностей (акцентуаций характера, механизмов психологической защиты, стратегий преодолевающего поведения) у подростков с разным уровнем выраженности жизнестойкости. В исследовании принимали участие подростки в возрасте 15-16 лет в количестве 83 человек. В эмпирическом исследовании использовались: Тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева), Методика оценки индивидуальной стратегии преодолевающего поведения С.Хобфолла, Психологическая диагностика индекса жизненного стиля (LSI) в адаптации Е. Романовой и Л. Гребенщикова; Опросник акцентуаций характера Леонгарда-Шмишека (вариант для подростков).

С целью изучения жизнестойкости использовался Тест жизнестойкости С. Мадди. В результате анализа данных обнаружены высокие значения по шкале Контроль (7,63) и средние значения по шкалам Принятие риска (5,51) и Вовлеченность (5,50), т.е. большинство подростков убеждены в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован, что вовлеченность в происходящее дает шанс найти интересное для себя, верят в свои силы и сами выбирают собственную деятельность и свой путь, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха на свой страх и риск.

Для выявления эмпирических типов подростков по уровню выраженности жизнестойкости, был проведен кластерный анализ данных, в результате которого были получены два кластера или два эмпирических типа подростков. В первый кластер вошли подростки с высоким уровнем Вовлеченности (6,4), Контроля (8,2) и Принятия риска (7,3). Для них характерно стремление влиять на результат, даже если это влияние не абсолютно, уверенность в себе, интерес и желание получать удовольствие от собственной деятельности, готовность действовать в отсутствие гарантий успеха, рисковать при этом своим комфортом и безопасностью. Условно группу подростков, вошедших в первый кластер мы назвали «подростки с высоким уровнем жизнестойкости». Во второй кластер вошли подростки с высоким уровнем Контроля (7,0) и низким уровнем Вовлеченности (4,7) и Принятия риска (4,0). Подростков данной группы отличает отсутствие убежденности в том, что происходящее в жизни, даёт им шанс найти нечто стоящее и интересное для развития своей личности. Им свойственны чувства отверженности, пассивности и ощущения себя «вне» жизни. Они не готовы к риску и чаще мечтают о размеренной спокойной жизни. Условно группу подростков, вошедших во второй кластер мы назвали «подростки с низким уровнем жизнестойкости».

Сравнительный анализ личностных особенностей подростков с разным уровнем жизнестойкости осуществлялся нами с помощью t-критерия Стьюдента. В результате анализа было обнаружено, что у подростков с низким уровнем выраженности жизнестойкости в отличие от подростков с высоким уровнем жизнестойкости на уровне значимости $p < 0,05$ более выражены такие акцентуации характера как Циклотимность, Ригидность и Дистимность. Для подростков с низким уровнем жизнестойкости характерны заторможенность, эмоциональная впечатлительность, переживания и опасения, ориентированность на неудачи, склонность к упрямству и отстаиванию своего мнения, трудности

переключения при внезапно меняющейся ситуации, волнообразная смена настроения и поведения, неустойчивость характера. В состоянии подъема такие подростки тянутся к компаниям, ищут общения, они активны. В состоянии подавленности напротив стремятся к одиночеству, склонны недооценивать себя и свои достижения, любая критика воспринимается ими очень болезненно, а радужные жизненные перспективы, возникающие в период подъема, сменяются чувством глубокой безысходности и разочарования.

В результате сравнительного анализа психологических защит было обнаружено, что подросткам с низким уровнем выраженности жизнестойкости в отличие от подростков с высоким уровнем жизнестойкости более свойственно использование такого механизма психологической защиты как Замещение, которое связано с переносом действия с недоступного объекта на доступный, т.е. реальная ситуация или объект, провоцирующий негативные чувства, замещается более безопасным. В субъективном восприятии подростка социально осуждаемая ситуация «замещается» нейтральной или даже личностно позитивной. Они осознанно избегают неприятную информацию, уходят от обвинительных разговоров. Обычно замещение возникает при невозможности выразить чувства в адрес объекта, который явился следствием возникновения этих чувств. Например, подросток, разозлившись на учителя, может прийти домой и вести себя агрессивно по отношению к своим близким. Замещение разрешает эмоциональное напряжение, которое возникает под влиянием фрустрирующей ситуации, но как правило не приводит к облегчению или достижению поставленной цели. В данной ситуации субъектом могут совершаться неожиданные, подчас бессмысленные действия, которые разрешают внутреннее напряжение.

Сравнительный анализ данных исследования также показал, что у подростков с высоким уровнем выраженности жизнестойкости, по сравнению с подростками с низким уровнем жизнестойкости более выражены адаптивные стратегии преодолевающего поведения, такие как Вступление в социальный контакт и Просоциальность, а у подростков с низким уровнем выраженности жизнестойкости более выражены неадаптивные стратегии преодолевающего поведения, такие как Избегающие и Импульсивные действия. Так, подростки с низким уровнем жизнестойкости склонны действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций, без предварительного обдумывания своих поступков, и напротив не склонны активно отстаивать

свои интересы, открыто заявлять о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих.

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволили нам подтвердить предположение о существовании различий в акцентуациях характера, стратегиях преодолевающего поведения, механизмах психологических защит у подростков с разным уровнем выраженности жизнестойкости. Результаты могут быть использованы в коррекционной и консультативной практике педагога-психолога, работающего с подростками. Изучение жизнестойкости подростков и их личностных особенностей позволит в дальнейшем целенаправленно формировать те навыки и компетенции, которые необходимы для жизни в сложных и даже экстремальных условиях. Жизнестойкость может выступать ресурсом для подростков, находящихся в социально опасном положении, помогая им сохранить эмоциональное благополучие, комфорт и снизить риски стресса, связанные с их возрастом.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБСУЖДЕНИЮ ЖЕНСКОЙ РЕПРОДУКТИВНОЙ СФЕРЫ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Н.Т. Лучкина

Г. Москва, Россия

Знание девушек об изменениях в собственном организме и психологических состояниях носят чаще всего неполный и мифологический характер. Родители зачастую не обладают достаточной и корректной информацией об особенностях женской репродуктивной системы, менструальном цикле и т.д. В то же время система образования заинтересована в качественной, но не компрометирующей (не нарушающей Федеральный закон "О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию" от 29.12.2010 N 436-ФЗ) информации от специалистов.

Ключевые слова: информирование, репродуктивное женское здоровье, бережное отношение к здоровью.

Создание программы «Психологические особенности женского репродуктивного здоровья» ориентировано на восполнение дефицита знаний о репродуктивном женском здоровье в системе среднего образования и решает две цели.

Первую – формирование бережного и уважительного отношения девочек подростков к собственному репродуктивному здоровью с помощью знакомства с возможностями и преимуществами женской цикличности, и представления о связанных с пубертатным периодом психологических изменениях личности. Именно отсутствие безразличности, пренебрежения и негатива к собственному менструальному циклу может стать залогом формирования женской идентичности. Об этом говорят исследования Бурчаковой М.Н и Бурчакова Д.И. на тему «Отношение к менструации женщин фертильного возраста».

Вторая цель программы – актуализация формирования представлений о ценности супружества и материнства в долгосрочной перспективе.

Программа опирается на следующие теоретические положения: 1). «Онтогенез материнской потребностно - мотивационной сферы» Г.Г. Филипповой; 2). Периодизацию возрастного развития Д.Б Эльконина; 3). Понятие о ведущей деятельности, предложенную А.Н. Леонтьевым.

Программа состоит из пяти отдельных информационных продуктов, которые могут быть использованы как по отдельности, так и в комплексе:

1. Лекция-презентация для девочек подростков 1.5 часа. Лекция авторская и построена на синтезе знаний из области перинатальной психологии, гештальтпсихологии и психологии мотивации и эмоций.
2. Подробное описание данной лекции, как ее проводить и что говорить, плюс - сама презентация для школьных психологов.
3. Образовательная программа семинаров по данной теме, для учениц 8-11 класса, направленных на формирование ценностей семьи, материнства и ценности ребенка, а также работу с психологическими границами, смысловыми опорами и эмоциональными состояниями. Состоит из 10 уроков. Содержит авторские методики с использованием различных инструментов арт-терапии и групповой работы.
4. Практикум-семинар для школьных психологов 24 часа, необходимый для внедрения вышеуказанной программы. Одобрен Департаментом образования и науки Тюменской области.
5. Шаблон родительского собрания по данной теме.

Данная программа была реализована при поддержке Департамента образования и науки Тюменской области в 2017 – 2018 учебном году. Обучение прошли более 80 школьных психологов. После прохождения программы участникам было предложено заполнить анкету обратной связи, которая подтверждает дефицит информации у специалистов по данной теме, ее актуальность и востребованность, наличие большого количества мифов и предубеждений о репродуктивном здоровье женщин и девушек. Важной характеристикой программы является доступное и полное изложение материалов в форме руководства по реализации, что дает возможность легко ее масштабировать

Результаты работы программы «Психологические особенности женского репродуктивного здоровья» оценены благодарственным письмом Правительства Тюменской области и Директора Департамента образования и науки Тюменской области.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДРОСТКИ: МЕНТАЛИТЕТ ПОКОЛЕНИЙ Y И Z

Ж.А. Максименко

*Московский государственный областной университет, г. Москва,
Россия*

В статье рассматриваются особенности современных подростков в контексте теории поколений, затрагивается вопрос отличия их личностного становления от предыдущего поколения. Ставится вопрос о размывании границ между оффлайн и онлайн средой, которая трансформирует менталитет подростков в сторону виртуализации сознания.

Ключевые слова: теория поколений, менталитет, социализация, оффлайн и онлайн среда, виртуальная реальность, киберпространство.

Процесс становления личности в современном мире резко отличается от условий развития предыдущих поколений. Меняется окружающая среда – меняется менталитет развивающегося в ней индивидуума. За короткое время, чуть более полувека, сменилось три новых поколения, непохожих друг на друга. Согласно «теории поколений», люди, родившиеся с 1963 по 1983 год, относятся к «поколению X». Поколение Y – это люди, чьи даты рождения приходятся на 1983-2003 годы. И, наконец, поколение Z – это пока еще дети и подростки, родившиеся после 2003 года [6].

Если поколение X осваивало виртуальную реальность, уже обладая ресурсами сформированной личности, то личностное становление поколений Y и Z связано с виртуальной реальностью с детства (для Y) или с самого рождения (для Z). Их воспитание, образование, социализация проходят одновременно в реальном и виртуальном мирах, причем границы между бытием оффлайн и бытием онлайн всё больше размываются. Потребности, цели, смыслы и ценности современных подростков всё более ориентированы на виртуальную реальность.

Особенностями виртуальной среды являются [5]:

- разнообразие сред общения и видов деятельности;
- нематериальность;
- искусственность и изменяемость объекты;
- низкая регламентированность поведения в интернет-среде;

- анонимность субъекта коммуникации.

Таким образом, киберпространство, свободное от временных и пространственных границ, дает подростку ощущение анонимности и безнаказанности. Он сам выбирает, погружаться ему в этот мир или нет, сам выбирает сайт, чат, форум, может в любой момент переключиться на другой, в то время как в реальном мире есть правила, обязательства и законы, за нарушение которых возникает ответственность. Свобода входа/выхода при взаимодействии с киберпространством и его «обитателями» обеспечивает возможность прерывания и возобновления «существования» в нем в любой, удобный пользователю, момент [1, 2, 4].

Всё это формирует особые, не свойственные предыдущим поколениям психологические особенности и поведенческие паттерны, ориентированные на закономерности жизни в виртуальной информационно-коммуникативной среде.

Новые реальности порождают специфичные характеристики представителей новых поколений. Описаны такие поведенческие стереотипы, как политическая индифферентность, замена «героя» на «кумира», дефицит внимания и многозадачность. Это в большей степени относится к представителям поколения Y, так как поколение Z находится пока только в стадии формирования, чтобы можно было говорить о фундаментальных исследованиях его представителей. Тем не менее, учеными уже сейчас отмечается, что они не представляют себя без постоянного социального взаимодействия, не могут и не любят находиться в одиночестве, уверены в собственной исключительности [6].

Поколения Y и Z принято называть «цифровыми поколениями». «Дети цифровой эры» большую часть своей жизни проводят в сети Интернет и не делают различия между жизнью в Сети и вне ее. Представители цифровых поколений не воспринимают свою идентичность в цифровом и реальном пространстве как нечто обособленное: они считают, что их идентичность представлена сразу в нескольких пространствах [3]. Соответственно, на их поведение оффлайн накладывает значительный отпечаток их действия и привычки в виртуальной среде, и мы можем говорить о виртуализации сознания современных подростков.

На основе вышесказанного представляется очень актуальным исследование обозначенного выше вопроса о границах между реальным и виртуальным миром. Если для старшего поколения эта граница, очевидно, сохраняется, то существует ли она в психологии новых поколений? Воспринимают ли они оффлайн среду как мир, способный к автономному

существованию? Считают ли себя способными прожить хоть сколько-нибудь длительный период без пребывания в киберпространстве?

Мы уверены, что эти вопросы очень важны, и их необходимо изучать в рамках междисциплинарных научных исследований, адресованных менталитету поколений Y и Z, растущих в современном информационном мире и трансформирующихся вместе с ним.

Литература

1. Айсина Р.М. Интернет как пространство киберсоциализации поколения X // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. Москва, 2018. С. 2070-2077.

2. Айсина Р.М. Основные направления позитивной киберсоциализации молодежи в условиях социокультурного пространства современности // Психологическая поддержка подростков и молодежи в трудных жизненных и кризисных обстоятельствах: XXI век. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 85-летнему юбилею ФГБОУ ВО "Дагестанский государственный университет". Под редакцией З.С. Акбиевой, З.М. Гаджимурадовой. 2017. С. 15-20.

3. Баева Л.В. Экзистенциальные риски информационной эпохи. Информационное общество. № 3. 2013. С. 18-27.

4. Максименко Ж.А. К вопросу о рискогенных факторах киберсоциализации // Психологическая поддержка подростков и молодежи в трудных жизненных и кризисных обстоятельствах: XXI век. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 85-летнему юбилею ФГБОУ ВО "Дагестанский государственный университет". Под редакцией З.С. Акбиевой, З.М. Гаджимурадовой. 2017. С. 164-169.

5. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека. Монография / Под ред. А.В. Мудрика. М.: МПГУ, 2011. 400 с.

6. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. Изд-во: Синергия. М. 2017, 140 с.

ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИОННОЙ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ Г. БИШКЕК)

А.М. Мамытов

Кыргызская академия образования, г. Бишкек, Кыргызская республика

Г.С. Тагаева

Кыргызская академия образования, г. Бишкек, Кыргызская республика

В статье рассматривается проблема агрессивного поведения у подростков, представлены результаты диагностики мотивационной агрессивности подростков г. Бишкек. Результаты исследования представлены по нескольким параметрам: типам агрессии, типам школ, гендеру, языкам обучения, возрасту. Особое внимание уделяется видам агрессивного поведения и даются рекомендации по изучению специфики агрессивного поведения в подростковом возрасте.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, виды агрессивного поведения, диагностика мотивационной агрессивности подростков, результаты диагностики.

В последнее время становится актуальной проблема агрессии и агрессивности подростков, она стала предметом многих исследований по педагогике и психологии. Преступность в Кыргызстане за 2018 год имела тенденцию роста. Количество преступлений среди несовершеннолетних увеличилось в два раза, сообщает пресс-служба кабинета министров со ссылкой на МВД. За шесть месяцев прошлого года подростками совершено 955 преступлений (из них 255 – школьниками). За аналогичный период 2017 года этот показатель составил 461. Также за первые полгода в республике зафиксировано 40 случаев суицида, совершенных подростками [9]. Также тревожит факт роста числа преступлений, влекущих за собой тяжкие телесные повреждения. Участились случаи драк подростков, носящих ожесточенный характер.

Вопросами психологических особенностей проявления агрессивности подростков занимались такие психологи и педагоги, как Авдулова Т.П. [1], Бандура. А. [2], Бреслав Г.Э. [3], Мардахаев Л.В. [4], Соловьева С.Л. [5] и др.

Агрессия – это поведение, связанное с нанесением физической или моральной травмы другому человеку или угрозы таковой [4].

С.Л. Соловьева выделяет четыре условия, при наличии которых можно говорить об агрессивном поведении: в контексте социальных взаимоотношений, т. е. в ситуации общения между собой двух или более людей; при наличии цели или результата агрессивных действий; при демонстрации превосходства в силе или применение силы к человеку, группе людей; когда целью или результатом действий является причинение вреда [5]. К причинам агрессивного поведения подростков относят: личные проблемы, неблагополучие семьи, внутрисемейные конфликты, недовольство собственной внешностью. Для подростков характерны следующие виды агрессивного поведения: **Физическая агрессия** – использование физической силы против другого лица; **Косвенная агрессия** – это действия не прямые, т.е. окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), или ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, топанье ногами, хлопанье дверями). **Вербальная агрессия** – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань). **Раздражительность** – готовность к проявлению при малейшем возбуждении, вспыльчивости, резкости, грубости. **Обидчивость** – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир. **Подозрительность** – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении. В основе мотивационной агрессии лежат деструктивные тенденции, присущие личности. Поэтому актуальна диагностика мотивационной агрессивности для организации воспитательной работы школьников. В этой связи цель нашего эмпирического исследования заключалась в изучении специфики агрессивного поведения в подростковом возрасте. В исследовании приняли участие 1015 учащихся 9-10 классов АУВК № 6, 69, ШГ № 24, 68, СОШ № 19, 57, 74, 82 г. Бишкек в возрасте от 14 до 17 лет (14-летние – 4,3 %, 15-летние – 34,2%, 16-летние – 57,2%, 17-летние – 3,9%). В качестве диагностического инструментария использовалась методика выявления агрессивности у подростков «опросник Басса-Дарки».

Опросник Басса-Дарки (Buss-Durkey Inventory) разработан в 1957 г. и предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций. Опросник состоит из 75 утверждений, каждое из которых относится к одному из восьми индексов форм агрессивных или враждебных реакций. По числу совпадений ответов с ключом подсчитываются индексы различных форм агрессивности и враждебных реакций, а также общий индекс агрессивности и индекс враждебности.

В нашем исследовании использован опросник Басса-Дарки, адаптированный Г. А. Цукерман [8] и состоящий из 40 вопросов.

В ходе выполнения методики по результатам опросника «Басса-Дарки» были выявлены следующие показатели по типам агрессии (видам агрессивного поведения):

- К – косвенная агрессия – 9,23 %
- П – подозрительность – 9,88 %
- О – обидчивость – 10,1 %
- Р – раздражительность – 12,77 %
- Ф – физическая агрессия – 13,55%
- В – вербальная агрессия – 13,79%
- Н – негативизм – 14,23%
- Ч – чувство вины – 16,45%



Диаграмма 1. Уровни проявления мотивационной агрессии подростков г. Бишкек (результаты исследования 2018 г.).

Для сравнения ниже приведем результаты исследования, проведенного в Иссык-Кульской области Кыргызской Республики в 2006 году [7].



Диаграмма 2. Уровни проявления мотивационной агрессии подростков Иссык-Кульской области (результаты исследования 2006 г.).

Если сравним две данные выше пирамиды, то увидим, что на основании пирамиды Иссык-Кульского исследования была вербальная агрессия, а в нашем исследовании чувство вины (16,45 %) стоит на основании пирамиды. Еще один тип агрессии – подозрительность поменялись местами на ступенях пирамиды: у Иссык-Кульских подростков подозрительность стоит на втором месте от основания, тогда как у Бишкекских детей – на втором месте сверху (9,2 %). Средний уровень мотивационной агрессивности школьников и в прошлом (2006 г.) и настоящем (2018) выражен такими типами агрессии как физическая агрессия, раздражительность, обидчивость.

Условно структура мотивационной агрессивности школьников Бишкека характеризуется тремя уровнями: высоким, средним и низким.

Высокий уровень по результатам нашего исследования представлен такими типами как чувство вины, негативизм, вербальная агрессия. Это означает, что старшеклассники Бишкека имеют чувство дискомфорта, ощущение, будто они в чем-то виноваты, склонны совершать бессмысленные и даже разрушительные для себя поступки из чувства протеста, выражать свои эмоции через визг, крики, угрозы и словесные проклятия.

Средний уровень представлен такими типами как физическая агрессия, раздражительность, обидчивость. Здесь следует сказать, что те подростки, у которых преобладают данные типы агрессии, склонны использовать физическую силу против другого, проявлять вспыльчивость и

грубость, высказывать зависть и ненависть к окружающим за их действия, готовность видеть в словах и поступках других людей насмешку, пренебрежение, желание унижить.

Низкий уровень – подозрительность, косвенная агрессия детей выражается готовностью видеть в словах и поступках других скрытый умысел, направленный против них, отношением с высокой степенью недоверия. Конечно, лучше ударить по столу, чем по голове другого, т.е. здесь агрессия окольным путем направлена на другое лицо или ни на кого не направлена.

На диаграмме 3 отражены результаты исследования, как ответили участники анкетирования на вопросы, относящиеся к каждому типу агрессии, характерному подросткам г. Бишкек. Например, минимальные положительные ответы получены на вопросы по выявлению косвенной агрессии (37,1 %), а максимальное количество ответивших положительно на вопросы по выявлению чувства вины (66,1 %).

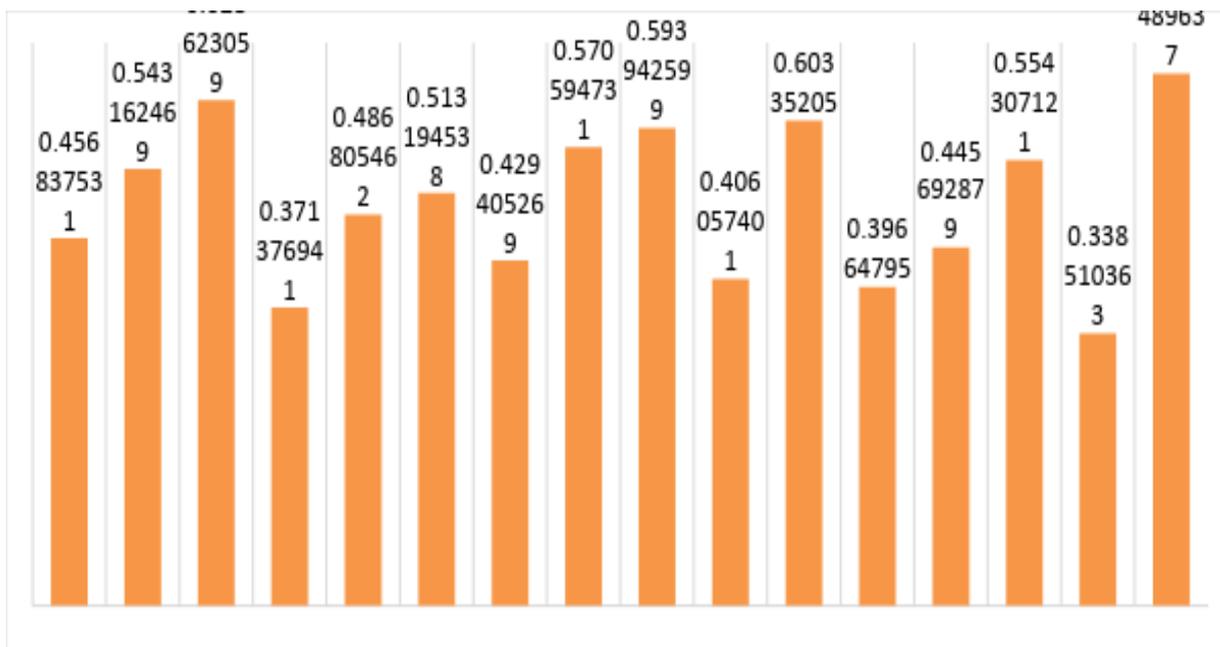


Диаграмма 3. Типы агрессии, характерные подросткам г. Бишкек (в %).

При сравнении проявления агрессии школьниками разных типов школ, картина вырисовывается следующим образом: только в реакции «Обидчивость» учащиеся общеобразовательных школ показали результаты чуть выше – на 5 % (38% и 43%), а по остальным типам агрессии учащиеся статусных школ проявляют более высокие показатели – разница от 1% до 9%.

На диаграмме 4 можно увидеть, что девочки более агрессивны в таких типах ее проявления как чувство вины (68,2%), негативизм (58,4%), вербальная агрессия (57,0%), раздражительность (55,6%), подозрительность (40,6%), косвенная агрессия (40,5%), а у мальчиков показатели выше по двум типам агрессии: физическая агрессия (57,9%) и обидчивость (41,3%).

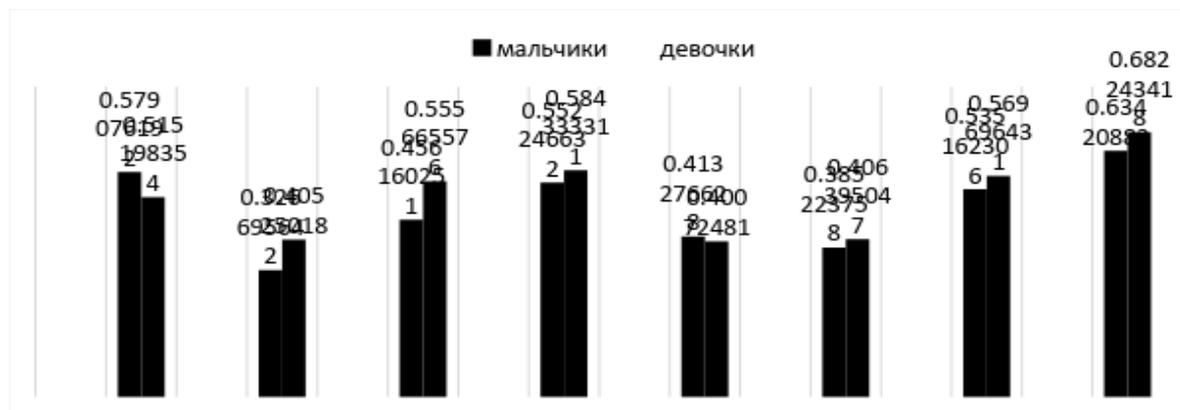


Диаграмма 4. Гендерная структура мотивационной агрессии подростков г. Бишкек (в %)

На диаграмме 5 прослеживается картина, при которой в кыргызскоязычных школах дети проявляют себя в таких типах агрессии как чувство вины (69,9%), обидчивость (43,9%), подозрительность (40,7%), косвенная агрессия (38,7%), а в остальных четырех типах сравнительно высокие результаты показали учащиеся русскоязычных школ.

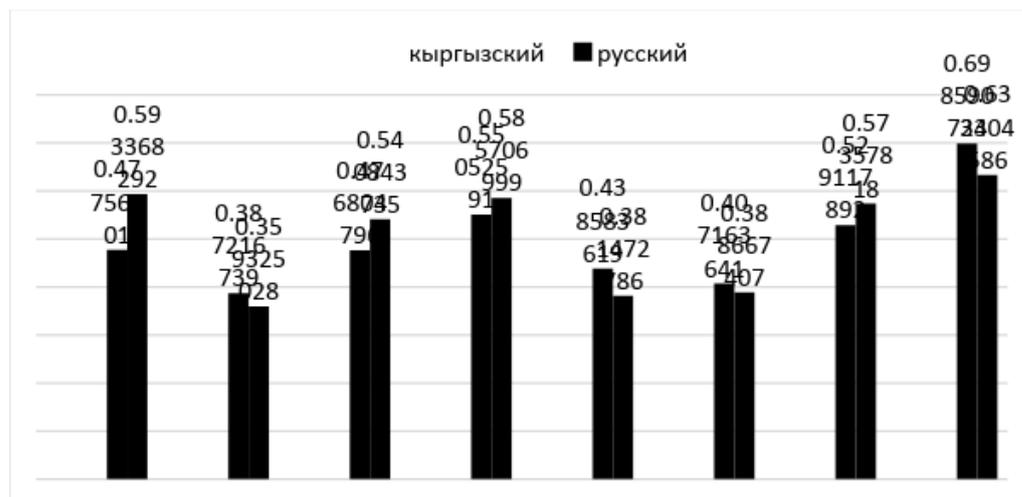


Диаграмма 5. Структура мотивационной агрессии подростков г. Бишкек по языкам обучения (в %)

На диаграмме 6 мы наблюдаем возрастные различия проявления мотивационной агрессии подростков г. Бишкек, где самый высокий показатель в 16 лет (51,8%), и меньше уже агрессия выражена в 17 лет. Это,

наверно связано и с тем, что они переходят в возраст взросления, когда характер уже окончательно формируется.

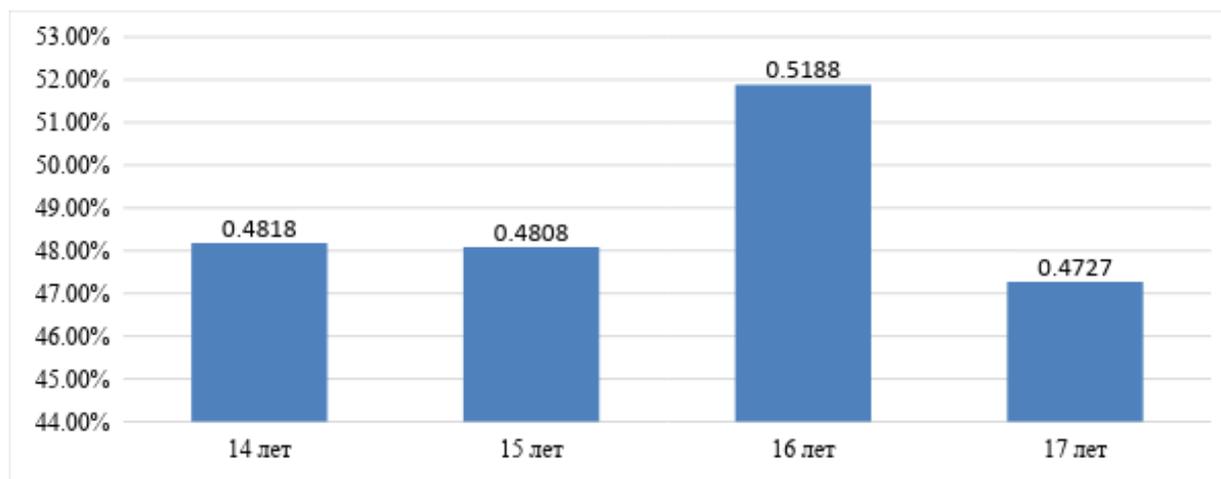


Диаграмма 6. Проявление мотивационной агрессии подростков г. Бишкек по возрасту (в %).

Подводя итоги исследования, следует отметить важность усиления воспитательных мероприятий, направленных на объяснения учащимся того, что агрессивный стиль поведения разрушит отношения между людьми, провоцирует конфликты, поэтому необходимо научиться контролировать свои эмоции и по возможности направлять их в мирное русло – в спорт и творчество. В работе, направленной на выбор профессии, учащимся, не умеющим управлять своими эмоциями, деликатно объяснять, что будут неизбежные проблемы, если их выбор будущей профессии будет связан с общением, обслуживанием, воспитанием, обучением, т.к. низкие значения тестирования свидетельствуют о деликатности ситуации и нуждаются в необходимости педагогических мер воздействия.

Литература

1. Авдулова Т. П. Психология подросткового возраста: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Т. П. Авдулова. – М.: 2012. – 240 с.
2. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: Учебное пособие для специалистов и дилетантов / Г. Э. Бреслав. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.

3. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния и семейных отношений / Бандура А. – М.: Просвещение, 2008. — 202 с.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник / Л. В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2006. – 269 с.
5. Соловьева С. Л. Агрессивность как свойство личности в норме и патологии. Докторская диссертация. – Санкт-Петербург, – 1996.
6. Сорокина И. Р., Григорьева О. О. Агрессивное поведение в подростковом возрасте и методы коррекции // Молодой ученый. – 2016. – №9. – С. 1041-1043.
7. Иманбаев А. А., Мамытов А. М., Омырзакова Б. Ж. Мотивационная агрессивность молодёжи и её диагностика (на примере Иссык-Кульской области Кыргызской Республики) в сборнике статей А. Мамытова Модернизация системы образования Кыргызской Республики. – Бишкек, 2014. – С. 241 – 250.
8. <http://psyttests.org/result?v=abdC7kZZ>
9. <https://ru.sputnik.kg/Kyrgyzstan/20180804/1040484772/kr-suicid-podrostok-prestuplenie.html>

ПОДРОСТКИ И РЭП-КУЛЬТУРА: ОПЫТЫ ВОСПРИЯТИЯ, КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ, ОБСУЖДЕНИЕ ФАКТОРОВ РИСКА

В.Н. Мерзлякова

*Российский государственный гуманитарный университет,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при
Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия*

История развития рэп-музыки в России насчитывает уже несколько десятилетий. Первые исполнители рэпа на русском языке появляются еще в 1980-х, тогда же появляются первые записи [1]. Параллельно набирает популярность танец брейк-данс, а вместе с ним общий интерес к хип-хоп культуре. Культурные практики партиципации делают слушателя, в том числе подростка, активным создателем нового продукта.

Ключевые слова: музыкальная индустрия, рэп-культура, подростки.

В 1990-х рэп распространяется не только в андеграундных и любительских кругах, но активно влияет на развитие коммерческой, популярной музыки. Тогда же появляются первые широко известные отечественные исполнители и группы. Музыкальные телеканалы, такие, как MTV, Муз-ТВ и другие обеспечивают широкое распространение и популяризацию англоязычного рэпа и целого круга ярких представителей мировой хип-хоп индустрии. В 2000-е популярность направления не ослабевает, а напротив, набирает обороты. В широкую радио и телеротацию выходит все больше исполнителей. С развитием интернета возможностей заявить о себе становится еще больше.

По-настоящему знаменательным для развития отечественной рэп-культуры стал 2017 год, когда после баттла рэперов Оксимирона и Гнойного [2] тема рэп-музыки, как актуального культурного явления, уверенно вошла в новостную повестку для крупнейших медиа. Все это время популярность рэп-музыки у подростковой аудитории только нарастала. К концу 2010-х годов можно уверенно утверждать, что именно рэп-музыка стала одним из главных жанров, востребованных у подростков, а использование музыкальных и эстетических элементов, ассоциирующихся с рэп-культурой в продуктах массовой культуры - характерный прием создания коммерчески успешного продукта.

Рэп, и шире, хип-хоп культура - это не только музыкальный жанр и манера подачи, но и определенная эстетика, оказывающая влияние на язык,

одежду, коммуникативные практики, мировоззренческие представления об окружающем мире. Чем больше успешными становятся исполнители в этом жанре, чем популярнее становятся песни и провокативнее тексты, шире и моложе целевая аудитория, тем более пристальное внимание к рэп-музыке проявляют профессионалы шоу индустрии, а также взрослые, заинтересованные и ли обеспокоенные увлечением детей.

Обилие ненормативной лексики, острые социальные и политические темы, поднимаемые в песнях, тематика «18+», жесткие и часто агрессивные выпады по отношению к другому (лирическому герою песни или живому слушателю), практики общения, выглядящие как оскорбительные - все эти характерные для рэп-музыки особенности часто становятся объектом критики и обеспокоенности взрослых, обсуждающих темы безопасности и развития детей и подростков. Регулярно на площадках форумов или даже официальных печатных и вещательных медиа раздаются призывы запретить, оградить, ограничить, и всячески порицать подобного рода увлечения [3].

Вместе с тем, ситуация не уникальна и отчасти напоминает схожие дискуссии об уместности, безопасности, социальном одобрении музыкальных вкусов подростков более ранних периодов, когда в роли «опасных увлечений» выступал метал, рок, и даже джаз.

С точки зрения исследователя внимание к сетевым пользовательским дискуссиям, касающимся «опасных» предпочтений ребенка в культурном плане, может стать важным источником информации об общем климате, нормах, практиках детско-родительской коммуникации. В процессе обсуждения претензий к рэп-музыке обнаруживаются общие опасения, неудовлетворенность и конфликты в общении родителей/учителей и других заинтересованных взрослых с подростками. Также подобного рода обсуждения обнаруживают лакуны в языковом и ценностном взаимопонимании.

Рэп-музыка часто описывается, как фактор повышения риска вовлечения в наркоманию и другие противозаконные и опасные для здоровья практики.

Вместе с тем, одной из центральных тем подобного рода дискуссий становится проблема потери доверия и взаимопонимания, когда «взрослый» эксперт не готов видеть в подростке-слушателе критически настроенного потребителя контента. Следствием этого может стать частичная или полная потеря собственной способности к ироничному/критическому восприятию услышанного. Призывы к

агрессии, противозаконным действиям начинают восприниматься такой некритичной аудиторией, как прямой призыв к действию, не учитывающий жанровых конвенций и условностей, провокативно-эпатажной составляющей художественного образа. Обилие непонятных терминов и специфического сленга (баттлы, дисы, байтить, флоу и другие часто встречающиеся в лексиконе слушателя рэпа слова и обороты) усиливают эффект отчуждения и непонимания.

Даже такие, казалось бы, однозначно считающиеся коммуникативные маркеры конфликта, как прямые инвективы и оскорбления, могут быть частью жанрового канона. Так, в рэп-баттлах - одном из популярных видов рэпа, построенном на принципах поэтической дуэли, взаимные оскорбления - это не столько атрибут прорывающейся агрессии, сколько правило построения диалога и ключевой элемент состязания, где именно хладнокровие слушающего и острота выпадов нападающего обеспечивают поеду. Таким образом, мы сталкиваемся с интересной позицией использования инвективы, как стратегии диалогического общения, а не конфликтного прекращения взаимодействия [4].

Помимо внимания к обсуждениям и пользовательской реакции на получившие широкую известность баттлы, транслируемые и выкладываемые в социальных сетях и видео-платформах, интерес представляют и самодельные любительские ролики, отражающие любительские попытки воспроизвести данный жанр в соответствии с принятыми нормами, но с собственно сочиненными текстами.

Внимание к так называемым элементам DIY культуры (do it yourself - делай самостоятельно, англ.) в сетевом блоггинге представляет собой богатый материал для изучения. Культурные практики партиципации, основанные на интерпретации и самостоятельном развитии, трансформации предложенного продукта, делают слушателя не просто потребителем информации, но активным создателем нового продукта [5]. Широко распространенная практика переделки известных композиций - замены слов, съемок любительских альтернативных клипов, дает богатый материал наблюдений за тем, как популярные тексты культуры становятся платформой для создания новых текстов - наполненный актуальной для аудитории информативной и тематической повесткой дня. Подобный любительский контент, широко тиражируемый в роликах на платформе youtube, показывает, как популярные тексты могут «пересобираться», становясь источниками знаний о повседневных буднях, учебе и работе, типичных проблемах, мечтах, взаимоотношениях самих слушателей.

Литература

1. Первый русскоязычный альбом «Рэп» был записан группой «Час-Пик» в 1984 г.
2. Видео рэп-баттла Оксимирон против Гнойного. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=v4rvTMBCJDo&t=2521s>
3. Генпрокурора попросили запретить рэп-концерты и баттлы в России//lenta.ru 01.11.2018
4. Мерзлякова В. Н. Троллинг как форма диалога - в поисках эффективных стратегий общения в поле конфликтных коммуникаций //Пересекая границы: межкультурная коммуникация в глобальном контексте. - М., 2018. - с.198-200.
5. Barney et al. The participatory condition in the digital age. - Minneapolis, 2016. - 304 p.

ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

С.Ю. Митрофанова

*Самарский национальный исследовательский университет им.
академика С.П. Королева, г. Самара, Россия*

В статье обсуждаются тенденции изменения современного детства. Отмечается неопределенность последствий, к которым они могут привести. Особое внимание уделяется «биологическим» трансформациям детства, изменениям, связанным с появлением «глобального» ребенка, а также процессам усиления роли потребления детей, гаджетизации, коммерциализации, гламуризации пространства детства в современном обществе.

Ключевые слова: тенденции изменения детства; «биологические» трансформации детства; глобализация, информатизация, коммерциализация детства.

В последние два-три десятилетия в пространстве детства наиболее интенсивно происходят изменения, которые мы полностью еще не осознаем, и их последствия пока не совсем ясны. Они протекают как в сообществе самих детей, так и во взрослой культуре, но так или иначе соотносятся с детством. Укажем эти тесно взаимосвязанные, переплетенные, и даже противоречащие друг другу тенденции. Некоторые из них были осознаны еще в конце XX века. Это усиление кризисного состояния современного детства, разрыва между ранним и поздним детством, тенденция к индивидуализации и эмансипации детства, исчезновению детства, слиянию детского и взрослого миров, усилению прав ребенка [Щеглова, 2000; Щеглова, 2001]. Однако сегодня мы являемся свидетелями беспрецедентных изменений, имеющих место в пространстве детства, свидетелями его биологического и социального редактирования. Среди этих изменений можно выделить следующие группы.

1) Группа «биологических» трансформаций детства. Сюда относится, например, генетическое редактирование генома человека на стадии эмбриона, развитие системы ЭКО, медиализация детства, модификация детского тела (например, через здоровое питание, детский фитнес и т.д.).

Так, развитие системы ЭКО приводит к тому, что донорским может быть не только сперматозоид, но и яйцеклетка, вынашивать плод способна суррогатная мать, и все это происходит «на заказ» для будущих родителей, имеющих средства «купить» детей и не имеющие никакого «естественного» отношения к биологическому материалу своих будущих детей. Современные технологии открывают большие возможности. Так, например, «заморозка», позволяет соединять, транспортировать биологический материал людей, которые в реальности никогда бы не встретились, и тем самым закладывать определенные задатки будущего эмбриона, производя отбор соответствующего биологического материала. И возможно ли, что весь этот процесс может быть поставлен на государственную основу, в зависимости от того, какой тип человека требуется государству? Сбор биологического материала, генномодифицированные дети (Китай), чипизация детей (форсайт-проект 2030) и тотальный контроль – в этом случае уже не кажутся чем-то запредельным, и являются повседневностью не завтрашнего дня, а отчасти уже сегодняшнего.

2) Группа изменений, связанная с появлением «глобального» ребенка как мобильного актора в реальном пространстве и «цифрового кочевника» в сети Интернет [Толстокорова, 2018; Купряшкина, 2018; Губанова, 2018]. Этому способствуют процессы информатизации и глобализации детства, изменение формата межличностной коммуникации от исключительно непосредственного живого общения лицом к лицу к другим форматам через Интернет, социальные сети, детский видеоблогинг [Абросимова, 2018], sms и пр. Эти процессы меняют формат социализации современных детей [Колосова, Майорова-Щеглова, Митрофанова, 2018], усиливают социализацию через виртуальные, визуальные образы [Сабилова, Митрофанова, 2018].

О.А.Малаканова выстраивает логику аргументации Н. Постмана, касающуюся тезиса о том, что сужение пространства межличностной коммуникации благодаря развитию в свое время телевидения способствовало исчезновению детства [Малаканова, 2018]. С точки зрения данной статьи важно понимание того, что изменяющаяся коммуникация изменяет детство. С одной стороны, глобальный ребенок пересекает без труда пространственные, временные, территориальные границы, и в этом плане у него больше свободы, чем у его предшественника других исторических периодов. В этом ключе О.Б.Савинская на конференции «Детство: тезаурус инноваций в науке и практике» (Москва, 6 ноября, 2018 год) отмечает растущую либерализацию детства, но в тоже время, по ее мнению, этой тенденции противостоит зарегулированность и

забюрократизированность современного детства [Савинская, 2018]. Последнюю тенденцию подтверждает, в частности, трактовка Й. Квортрупом досуга детей как запланированной спонтанности [Qvortrup, 1991]. Усиление регулирования, стремление к тотальному контролю, чаще легитимируется в общественном сознании необходимостью обеспечить безопасность детей, и становится возможным благодаря соответствующим техническим новациям (айфон, камера, диктофон, чип т.д.)

3) Группа изменений, связанная с усилением коммерциализации детства, роли потребления детей, гаджетизации пространства детства, его гламуризации [Майорова-Щеглова, 2017], что неизбежно работает на социальную поляризацию и усиление неравенства среди самих детей. Эти тенденции напрямую связаны с появлением новых информационных технологий, гаджетов, например, по облегчению взрослым ухода, контроля за детьми, их обучению. Это такие гаджеты, как соплеотсасыватель для совсем маленьких детей, браслет безопасности, «умный» матрас, «умная» одежда с датчиками, игровые тарелки, робот-ребенок, интерактивные книги, планшет, телефон со всеми новыми приложениями (step by step, родительский контроль), радионяня, наушники (например, с шумоизоляцией для маленьких детей), шлем виртуальной реальности и другие. На основе использования этих гаджетов возникают новые практики мира детства.

Не только на цели социализации детей, но и неявно на социальное расслоение и культивирование у детей демонстративного поведения работают всевозможные школы, клубы по развитию тех или иных способностей, требующие дополнительных материальных затрат родителей: «Умный малыш», «Эйнштейн клуб – «ментальная арифметика», «Я - полиглот», «Детская футбольная школа», «Виртуоз», «Школа звезд» и т.д., а также различные публичные шоу с участием детей, например, «Лучше всех!», «Голос. Дети», «МастерШеф. Дети» и другие. Соответствующие названия этих школ, клубов и шоу во многом говорят о том, что ребенок не просто обучается тем или иным навыкам, а делает это с целью публично представить свои результаты, получить награды за свои достижения, «выложить» в социальные сети, тем самым обучается жить «напоказ», и в тоже время выступает символом статусности родителей. Конечно, это все подогревает амбиции самих детей, однако, остаются вопросы, связанные с тем, что будет, если ребенок в какой-то момент перестанет оправдывать все возрастающие амбиции родителей, или у родителей не будет возможности дальше поддерживать детей, и до каких пределов такой «разогрев» амбиций «полезен» и будет нацелен на развитие самих детей.

Подводя итог, отметим, что изменения, происходящие в пространстве детства, не исчерпываются указанными тенденциями. Более того, эти тенденции имеют свою специфику на уровне индивидуального детства. Они по-разному проявляются в зависимости от конкретных особенностей жизни детей: пол, возраст, воспитательная и образовательная среда, территория проживания, социально-экономический класс, этничность, религиозность, наличие или отсутствие родителей и т.д..

До конца пока не ясно, к каким последствиям, рискам приведут эти тенденции, насколько глубокое влияние окажут на жизнь отдельного человека, общества в целом, траекторию последующих поколений. Но понятно одно, что данные изменения являются контекстом, задающим некоторые общие условия современного детства.

Литература

Абросимова Е.Е. Детский видеоблогинг / Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус. Тематический словарь-справочник: [Электронный ресурс] / Отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: Изд-во РОС, 2018. - С.309-313.

Губанова А.Ю. Электронный контент для детей/ Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус. Тематический словарь-справочник: [Электронный ресурс] / Отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: Изд-во РОС, 2018. - С.341-348.

Колосова Е.А., Майорова-Щеглова С. Н., Митрофанова С. Ю. Новая социология детства / Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус. Тематический словарь-справочник: [Электронный ресурс] / Отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: Изд-во РОС, 2018. - С.18-23.

Купряшкина Е.А.Детские мобильности/ Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус. Тематический словарь-справочник: [Электронный ресурс] / Отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: Изд-во РОС, 2018. - С.262-266

Малаканова О.А. Постман Нейл / Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус. Тематический словарь-справочник: [Электронный ресурс] / Отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: Изд-во РОС, 2018 -. С.547-555.

Майорова-Щеглова С.Н. Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия: коллективная монография

/научн. ред. С.Н.Майорова-Щеглова – М.: РОС , 2017. – 204 с.1 CD ROM
Минимальные требования: операционная система — Windows Vista /7/8/10;процессор — Pentium 4 с частотой 1,5 ГГц и выше;1 Гб свободной оперативной памяти; наличие CD-привода; дисплей с разрешением не ниже 1280x960. С.158-170.

Сабирова А.Х., Митрофанова С.Ю. Детское техническое творчество / Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус. Тематический словарь-справочник: [Электронный ресурс] / Отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: Изд-во РОС, 2018. - С.267-270

Савинская О.Б. Детство и права человека, контроль и творчество: перенастройка исследовательской оптики. Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1joOEDYzAoeGs7cqootiD_ra-Mfy2xG4V/view (дата обращения 16.12.18)

Толстокорова А.В. Глобальный ребенок / Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус. Тематический словарь-справочник: [Электронный ресурс] / Отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: Изд-во РОС, 2018. - С.225-232.

Щеглова С.Н. Как изучать детство? Социологические методы исследования современных детей и современного детства. М.: ТО ЮНПРЕСС. 2000.

Щеглова С.Н. Мои права: взгляд подростка (Что рассказали подростки, отвечая на вопросы социолога о соблюдении прав детей в России). М: Моск. гуманитар.-соц. акад.,2001.

Qvortrup J. Childhood as a social phenomenon. Budapest, Viena: European Centre for Social Welfare Policy and Research. 1991.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА В МУЗЕЙНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ПРОГРАММАХ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ НА ПРИМЕРЕ МУЗЕЯ РУССКОГО ИМПРЕССИОНИЗМА

Е. Михайлова

Музей русского импрессионизма, г. Москва, Россия

Данный доклад посвящен анализу текущего состояния музейных подростковых программ и разработке новой музейной образовательной программы для подростковой аудитории с использованием возможностей социальной сети Instagram.

Ключевые слова: музей, просветительская программа, educator, экскурсия, Instagram, дискуссия.

В 1996 году ЮНИСЕФ была принята инициатива «Город, дружелюбный детям». Согласно данной инициативе дети должны быть обеспечены правом участия в планировании городской жизни, в том числе, участвовать в культурных и социальных событиях. Музей, являющийся неотъемлемой частью современного города, — это именно та площадка, которая может предоставить детям такую возможность. На протяжении последних 100 лет музеи работают над созданием специальных просветительских программ для детской и подростковой аудитории. Однако до сих пор очень редко музеи воспринимаются подростками как комфортная среда. В последнее десятилетие в России музеи начали решать эту проблему путем создания клубов и лабораторий для тинэйджеров. Клубные форматы предполагают непосредственное участие подростков в управлении музеем, в инициировании и создании различных мероприятий, выставочных проектов, проведении исследований и др. На примере МСИ «Гараж», Политехнического музея и других можно увидеть результаты работы данного формата. Однако в клубной деятельности участвует лишь небольшой процент высоко заинтересованных подростков, которые приходят в музей сами, по собственному желанию. При таком подходе остается непонятно, какой опыт получают подростки, попадающие в музей в составе школьной группы или по инициативе родителей. Часто в качестве ознакомительных экскурсий для таких групп музеи предлагают адаптированные экскурсии для взрослой аудитории. Адаптация может и вовсе не проводиться, и ее уровень может быть различным. Данная работа

будет посвящена возможности использования новых методик при составлении и проведении групповых ознакомительных экскурсий. Цель исследования – разработать программу ознакомительной экскурсии для подростков на базе художественного музея. В соответствие с целью исследования были сформулированы следующие задачи:

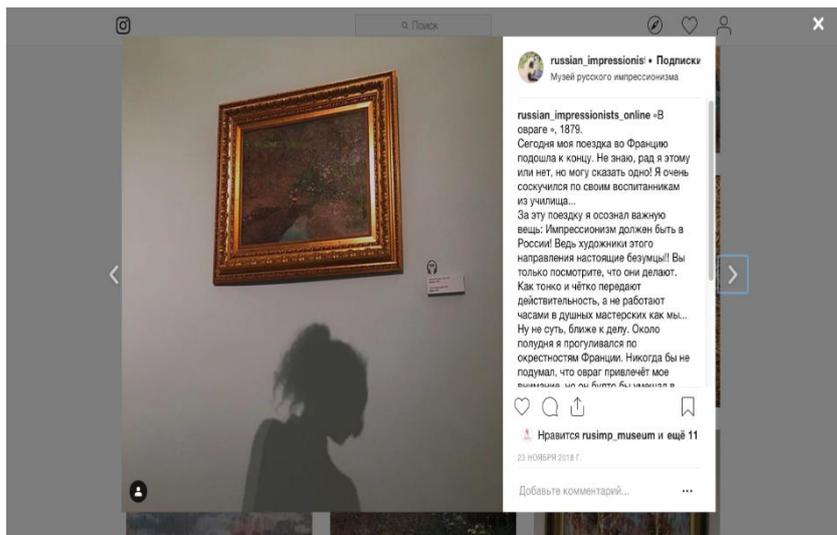
- провести оценку существующих программ;
- проанализировать методики действующих программ;
- выбрать наиболее подходящую методику для подростковой ознакомительной экскурсии;
- разработать план проведения ознакомительной экскурсии в Музее русского импрессионизма.

Разработка программы производилась в Музее русского импрессионизма. С момента основания Музей ведет активную просветительскую деятельность. За 2,5 года работы Музея получили развитие программы по работе с детьми дошкольного возраста, младшими и средними школьниками. Для аудитории подросткового возраста было разработано несколько вариантов интерактивных занятий. Их главной целью стало включение подростков в дискуссию об искусстве. Можно выделить два основных вида: цикл занятий и ознакомительные экскурсии. В июле 2018 года было принято решение изменить формат существовавшей ознакомительной экскурсии. Ранее экскурсия называлась «Дискуссионная прогулка для учеников 9-11 классов» и представляла собой классическую экскурсию с элементами взаимодействия и обсуждения. Ученики знакомились с искусством и историей конца XIX-XX веков, слушая рассказ экскурсовода и отвечая на сопроводительные вопросы. В данной ситуации педагог-экскурсовод выступал как эксперт, носитель «истинного» знания. Он/а акцентировал внимание на фактах, историях, биографиях художников, художественных особенностях представленных произведений. Ребенок, хотя и был включен в процесс обсуждения, не мог значительно влиять на процесс, и воспринимался как объект образовательной деятельности.

Целью новой программы стал переход к субъектно-субъектным отношениям. Подростку должна быть предоставлена возможность не просто участия в обсуждении, а инициирования дискуссии. Для разработки нового варианта было решено использовать платформу Инстаграм. На сегодняшний день Инстаграм является одной из самых популярных социальных сетей среди подростков. Вероятной причиной этой популярности можно назвать фокус на изображении, а не на тексте. Эта

черта сближает принципы работы Инстаграм и художественного музея, где основное внимание зрителя направлено на созерцание произведений искусства. Кроме того, Инстаграм предполагает личную вовлеченность пользователя: он/а не просто просматривает ленту, а лайкает и комментирует посты, выражая свою реакцию. При ведении аккаунта пользователь сам решает, как будет выглядеть его виртуальная личность. Он/а может тщательно выстраивать свой образ, определять свою идентичность иначе, чем в реальной жизни. Этот процесс требует внимания, творческого подхода и проведения анализа своих целей и желаний. В связи с этим было решено создать аккаунт `russian_impressionists_online` для регулярного использования во время подростковых экскурсий.

Обновленная версия экскурсии состоит из двух частей: обсуждение импрессионизма в группе с экскурсоводом и самостоятельная работа каждого участника с Инстаграм. Первая часть предполагает краткий рассказ педагога об основных чертах импрессионизма как художественного направления, в том числе на примере нескольких работ из экспозиции музея. После такого вступления педагог инициирует дискуссию, предлагая сравнить импрессионизм со стрит-артом. В данной ситуации педагог выступает не как эксперт, а как носитель определенного опыта, которым он может делиться (по-другому эту роль можно определить англоязычным термином “educator”). Затем каждый участник или группа из 2-3 человек получает имя одного художника-импрессиониста с описанием биографии, историй из жизни, особенностей творчества и списком картин. Дополнительно выдается схема знакомств художников между собой. Дело в том, что большая часть художников русского импрессионизма были знакомы друг другом, вместе работали или учились. Участникам предлагается вжиться в роль художника и представить, что это они написали представленные картины. Следующая их задача – рассказать о своем творчестве миру через Инстаграм. В общем аккаунте они могут делать любые посты о своих картинах и художественной жизни с фотографиями и подписями, снимать видео, переписываться с другими «художниками», комментировать посты друг друга. Помимо обычных фотографий можно выкладывать фотографии, обработанные в различных приложениях или сделанные в коллажной манере с помощью размещения бумажных фигурок на фоне картины и последующей съемки. Таким образом, участники создают цельный виртуальный образ художника, добавляя ему и свои личные черты. На иллюстрации 1 представлен пример поста группы учеников 9 класса.



Илл. 1. Пример выполнения задания учениками 9 класса.

Подобное задание делает участников экскурсии ее творцами. Они могут создавать и говорить от первого лица. Благодаря Инстаграму у них есть возможность выстраивать собственный образ художника и безбоязненно выражать свою точку зрения. В отличие от классической экскурсии, когда ученики воспринимают информацию пассивно, слушая рассказ экскурсовода, в рамках данного формата ребята анализируют, перерабатывают информацию и создают собственный творческий продукт. Это развивает аналитические навыки и независимое творческое мышление. Кроме того, такой формат позволяет ученикам взаимодействовать друг с другом, делиться идеями и работать в группе. В заключительной части экскурсии ученики рассказывают о картине, которая понравилась им больше всего и о связанных с ней впечатлениях.

На данный момент было проведено 20 экскурсий нового формата. Экскурсия стала частью просветительской программы Музея. Для сбора отзывов участников была создана специальная анкета. По итогам опроса команда Музея собирается оценить реакцию на программу и ее востребованность среди подростковой аудитории. На данный момент был выделено одно главное препятствие: не у всех учеников есть подходящий мобильный телефон, но обычно эта проблема решается путем объединения несколько человек в одну группу или предоставлением музейного планшета на время проведения экскурсии.

НА ГРАНИЦЕ 18-ТИ (ПОДДЕРЖКА ПРИЕМНОГО ПОДРОСТКА И СЕМЬИ НА ЭТАПЕ ВЗРОСЛЕНИЯ. ДОКЛАД НА ОСНОВЕ ОПЫТА ПРОЕКТА «ПОПУТНЫЙ ВЕТЕР»)

З.А. Ордина

*Реабилитационный центр для несовершеннолетних зависимых
«Ариадна»,*

БДФ «Виктория», г. Москва, Россия

В.А. Столяров

Г. Москва, Россия

Программа «Попутный ветер» была реализована детским благотворительным фондом «Виктория» в течении года с декабря 2017 по ноябрь 2018, при поддержке Фонда президентских грантов. Базой для проведения программы являлась детская деревня «Виктория» г. Армавир. В проекте приняли участие: 25 подростков в возрасте от 14 до 18 лет, а также приемные родители.

Ключевые слова: приемные родители, подростки, психологическая поддержка.

Идея создания данного проекта родилась после проведения фокус-группы с будущими выпускниками детской деревни и их приемными родителями, благодаря которым был замечен высокий уровень тревоги и неопределенности в отношении будущего как у детей, так и у родителей. Также были выявлены:

- высокий уровень виктимности выпускников (совершеннолетние подростки легко становятся жертвой обмана или вовлекаются с криминальные группировки);
- низкий уровень амбициозности;
- отсутствие целеполагания;
- проблемы с построением временных перспектив;
- низкую жизнестойкость (беспомощность при возникновении даже небольших трудностей, низкая эмоциональная устойчивость). Как правило такой набор качеств наряду с задержкой физического и

умственного развития обрекает большинство выпускников на низкое качество жизни.

Такими образом нами были выделены основные зоны развития подростка требующие психологической поддержки: развитие жизнестойкости (*hardiness* - Kobasa, 1979; Maddi, Kobasa, 1984), временных перспектив и целеполагания.

Жизнестойкость (*hardiness*) представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых (отличие от сходных конструкторов будет обосновано ниже) (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова «Тест жизнестойкости» 2006).

Вовлеченность (*commitment*) определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» (Maddi, 1998 b). Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. «Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность» (Maddi, 1987, p. 103).

Контроль (*control*) представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому — ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь.

Принятие риска (*challenge*) — убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим

жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

Компоненты жизнестойкости развиваются в детстве и отчасти в подростковом возрасте, хотя их можно развивать и позднее (см. ниже о тренинге жизнестойкости). Их развитие решающим образом зависит от отношений родителей с ребенком. В частности, для развития компонента участия принципиально важно принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей. Для развития компонента контроля важна поддержка инициативы ребенка, его стремления справляться с задачами все возрастающей сложности на грани своих возможностей. Для развития принятия риска важно богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность среды.

Тренинг жизнестойкости основан на предположении, что жизнестойкость не является врожденным качеством, а формируется в течение жизни (Khoshaba, Maddi, 1999). Это система убеждений, которая может быть развита.

С другой стороны, жизнестойкость представляет собой гипотетический конструкт, следовательно, не может быть речи о прямом воздействии на нее. При разрешении этой проблемы Мадди использует модель жизнестойкости взаимосвязи между социальной поддержкой, трансформационным совладанием, практиками здоровья и самой жизнестойкостью допускают косвенное воздействие на последнюю.

Можно выделить две основные цели, преследуемые данным тренингом:

1. Достижение более глубокого понимания стрессовых обстоятельств, путей совладания с ними; нахождение путей активного разрешения проблем.

2. Постоянное использование обратной связи, за счет чего углубляется самовосприятие включенности, контроля и принятия риска.

В первоначальном варианте тренинг жизнестойкости занимал 15 часов и включал в себя три основных техники (Maddi, Khoshaba, 2002; Maddi, Khoshaba, 1994; Maddi, 1999):

1. Реконструкция ситуаций (situational reconstruction).
2. Фокусирование (focusing).
3. Компенсаторное самосовершенствование (compensatory self-improvement).

Дополнительной техникой тренинга на начальных этапах его использования был метод парадоксальной интенции, предложенный В. Франклом (Maddi, Kobasa, 1984).

Тренинг включал следующие основные этапы:

- 1) определение стрессовых обстоятельств, которые необходимо разрешить (первая сессия);
- 2) применение одной, двух или всех трех техник, разработанных для стимуляции воображения (вторая, третья и четвертая сессии);

Впоследствии Мадди совместил практики здорового образа жизни, социальную поддержку (за счет работы в группе) и собственно тренинг жизнестойкости.

При создании программы мы опирались на основные идеи техники предложенные С. Мадди, но адаптированные с учетом последних исследований в области проблемы сиротства в современной России. В некоторых из которых было проведено эмпирическое исследование особенностей жизнеспособности и социальной адаптации подростков – сирот. Установлено, что личностными характеристиками, положительно связанными с жизнеспособностью и социальной адаптацией подростков-сирот, являются позитивная самооценка, положительное отношение к другим людям, уровень эмоциональной регуляции, внутренний локус контроля и мотивация достижений. Отрицательное влияние на их жизнеспособность и социальную адаптацию оказывает низкая самооценка. (Лактионова А.И., Махнач А.В. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков-сирот //Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект/Отв.ред. А.В.Махнач).

Таким образом, нами была предложена программа психологического тренинга для выпускников детской деревни в основе которой теория и базовые понятия развития жизнестойкости С.Мадди, но адаптированная для подростков, перенесших трудный жизненный опыт.

Литература

1. Тест жизнестойкости. Методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева. Источник 2006 г.
2. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 6. С. 87-101

3. Лактионова А.И., Махнач А.В. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков-сирот // Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект/Отв. ред. А.В. Махнач.

РОЛЬ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ В ДИНАМИЧЕСКОМ ТРЕНИНГЕ С ПОДРОСТКАМИ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ КАЖДОГО

Т.В. Панчихина

Частный коммерческий центр по работе с детьми, подростками, родителями и семьями «Своя страна», г. Минск, Республика Беларусь

Цели тренинговой работы могут быть весьма разнообразными, отражающими многосторонность происходящих процессов. Разнообразие целей связано с тем, что подходов к пониманию тренинга много, и все они сильно отличаются друг от друга.

Ключевые слова: тренинг, подростки, цели тренинга.

Можно выделить общие цели, объединяющие различные по направленности и содержанию тренинговые группы:

- исследование психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении;
- улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья;
- изучение психологических закономерностей механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения с людьми;
- развитие самосознания и самоисследования участников для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих изменений;
- содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха.

Тренинг – это форма специально организованного обучения для самосовершенствования личности, в ходе которого решаются следующие задачи: овладение социально-психологическими знаниями; развитие способности познания себя и других людей; повышение представлений о собственной значимости, ценности, формирование положительной Я-концепции.

Задача группы социально-психологического тренинга с детьми – помочь подростку выразить себя, а для этого сначала нужно научиться воспринимать и понимать себя.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОГРАММЫ «ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ВЫРАЖЕННЫМИ МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ» И ОПЫТА ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

Е.Л. Поднебесных

*ГКОУ «Школа №2124. Центр развития и коррекции»,
ГБУЗ НПЦ Детской психоневрологии, г. Москва, Россия*

Представляется программа «Половое воспитание детей и подростков с выраженными ментальными нарушениями», обсуждается опыт ее реализации.

Ключевые слова: половое воспитание, дети и подростки с ментальными нарушениями, детская сексология.

Область применения программы относится к семейной психологии, детской специальной психологии, детской сексологии, индивидуальному консультированию.

Цель программы: формирование и развитие социально приемлемого сексуального поведения

Задачи программы:

- Формирование гендерной идентификации;
- Формирование и генерализация навыков социально приемлемого сексуального поведения
- Снижение уровня тревожности;
- Коррекция нарушений сексуального поведения;
- Развитие навыков коммуникации со сверстниками, с лицами противоположного пола;
- Развитие психомоторики и сенсорных процессов;
- Профилактика сексуальной уязвимости, формирование безопасного поведения.

Целевая аудитория: дети и подростки с ОВЗ, в том числе с выраженными ментальными нарушениями.

Преимущества программы, новизна, востребованность.
Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития

(ТМНР), сложной структурой дефекта требуют особых психолого-педагогических подходов и коррекционной помощи, в первую очередь в решении задачи коммуникации, социализации, генерализации навыков социального взаимодействия. Отдельного внимания заслуживает половое воспитание детей и подростков с ТМНР и формирование социально приемлемого сексуального поведения. Осознание себя как представителя пола является необходимым условием для совершенствования их личностных и социальных проявлений и играет положительную роль в социальной адаптации.

Подобная педагогическая задача осложнена тем, что половое воспитание в РФ не является частью воспитательной системы и может осуществляться учителем только по запросу родителя.

Особенности сенсорного восприятия детей и подростков с ОВЗ (обработка информации от одной или нескольких систем может быть нарушена настолько, что повседневные ощущения воспринимаются как невыносимо интенсивные или вообще не воспринимаются) требуют пристального внимания педагогов, психологов к сексуальной сфере обучающихся. В связи с выраженными нарушениями и (или) искажениями процессов познавательной деятельности, вызванными поражением центральной нервной системы, непродуктивными оказываются подходы, требующие формирования абстрактно-логического мышления и речемыслительных процессов. В силу того, что связь с внешним миром у ребенка нарушена, не реализуется основная цель вербальной коммуникации: не устанавливается контакт со слушателем. Дети часто характеризуются ограниченным запасом слов, эхоталией (многократным повторением слов и фраз), постоянными и чрезмерными вокализациями, или "немотой" в отдельных ситуациях.

Сенсорная перегрузка ведет к повышению тревожности, аутоагрессии, поведенческим нарушениям. Кроме того, дети с ОВЗ находятся в группе риска, сексуально уязвимы - они привыкли подчиняться взрослому. Поэтому необходимы специальные программы и педагогические технологии по половому воспитанию такой категории обучающихся.

Основные положения содержания программы.

Программа построена с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, принципов инклюзивного образования и активного включения родителей в процесс. В учебном плане отражается в коррекционно-развивающем блоке как коррекционно-развивающие

занятия и кружок «Социальные коммуникации». Темы включены в учебные занятия по предметам «Окружающий социальный мир», «Человек».

Программа построена от простого к сложному: от блока по полоролевой идентификации до генерализации навыка установления рамок-научиться быстро и точно различать ситуацию, требующую "регулировки" дистанции с партнером, умения устанавливать личностные границы и отстаивать право на них.

Прогнозируемый результат

- Формирование гендерной идентификации;
- Формирование и генерализация навыков социально приемлемого сексуального поведения
- Снижение уровня тревожности;
- Коррекция нарушений сексуального поведения;
- Развитие навыков коммуникации со сверстниками, с лицами противоположного пола;
- Профилактика сексуальной уязвимости, формирование безопасного поведения.

НЕРВНАЯ АНОРЕКСИЯ И БУЛИМИЯ КАК ФОРМЫ РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.А. Пономаренко

Г. Москва, Россия

В статье рассматриваются психологические причины возникновения нервной анорексии и булимии, раскрываются особенности личности при данных нарушениях в аспекте их уязвимости и ресурсности для выхода из ситуации. Также рассмотрены генетические аспекты нарушений и детский травмирующий опыт.

Ключевые слова: нервная анорексия, булимия, подростки, нарушение пищевого поведения.

I. Общая характеристика нервной анорексии и нервной булимии.

На нарушения пищевого поведения ученые обратили пристальное внимание в последней трети 20 века. Несмотря на то, что единичные случаи анорексии были описаны еще в конце 19 века, к подобным расстройствам относились поверхностно, ограничиваясь описанием отдельных клинических случаев [4].

В настоящее время актуальность изучения причин, в том числе психологических, возникновения нарушения пищевого поведения, обусловлена ростом данной патологии в течение последних десятилетий, ранним началом заболевания, сложностью диагностики и лечения, низкой курабельностью психопатологической симптоматики, сложностями реабилитации. А также острым протеканием некоторых видов пищевых нарушений, особенно анорексии и булимии.

Значимость изучения причин возникновения анорексии и булимии, на сегодняшний день определяется не только опасностью для жизни, но и значительной распространенностью в мире. Пик заболеваний нервной анорексией и булимией приходится на возраст примерно 12-15 лет [2].

Нервная анорексия – это болезненное состояние, связанное с непреодолимым желанием похудеть, возникающее преимущественно у девушек в пубертатный период, выражается в опасении избыточной

полноты. Развивается преимущественно у девочек и молодых женщин - разрыв с мужчинами составляет 1:9 [1].

Данное нарушение пищевого поведения ведет к кардинальному ограничению употребления пищи, вследствие чего прогрессирует истощение организма. Часто течение анорексии сопровождается депрессия, которая имеет тенденцию к затяжному течению. Одно время анорексия рассматривалась или как разновидность шизофрении, или как эндокринное заболевание

Нервная булимия характеризуется приступами переедания, и последующим желанием немедленно избавиться от еды. Больные булимией после неумеренного поглощения пищи вызывают у себя рвоту и опорожнение кишечника путем употребления рвотных и слабительных препаратов.

В настоящее время все еще отсутствует единое мнение об этиологии нервной анорексии и булимии. Одни ученые рассматривают их как автономные психические расстройства, так и в качестве признаков других психических заболеваний, например, шизотипического расстройства. Другие ученые рассматривают нервную анорексию и булимию с междисциплинарной точки зрения.

Сегодня интерес к расстройствам пищевого поведения в научной среде заметно вырос. Это связано не только с возросшим количеством случаев расстройств, но и с высокой смертностью. Например, смертность от нервной анорексии по некоторым данным составляет от 5 до 17% [3].

Есть данные, которые свидетельствуют о генетической природе нервной анорексии и булимии [6]. Также у таких больных наблюдается наследственная отягощенность следующими психическими заболеваниями: шизофрения, хронический алкоголизм, обсессивно-фобическое расстройство, депрессия. Получены данные, свидетельствующие, что наличие целиакии может являться причиной развития анорексии [8].

II. Психологическая характеристика личности, склонной к нервной анорексии и нервной булимии

У больных нервной анорексией отмечаются такие преморбидные особенности личности, как страх взросления и, соответственно, неприятие собственной женственности. Можно смело говорить о том, что больной имеет четкую установку: женственные формы должны быть уничтожены с помощью неприятия собственной женственности, а любое оральное влечение должно отвергаться.

С точки зрения психодинамической теории отказ от пищи можно рассматривать как отказ от собственной телесности, тогда как манифестная психологическая защита переведена на оральный уровень. Больной нервной анорексией воспринимает уничтожение собственной женственности, женской сексуальности, как телесный успех. Это обусловлено защитой от взросления и страхом перед миром взрослых.

У больных нервной анорексией, в качестве характерных черт личности наблюдается высокая ранимость, склонность к аскезе и высокий интеллект. Цитируя И.Г. Малкину-Пых можно сказать, что «их интересы духовны, идеалы аскетичны, трудоспособность высока» [5]. У большинства больных отмечаются, говоря языком теории неврозов, черты шизоидной личности.

Также в доманифестный период наблюдались депрессивные и субдепрессивные состояния, как следствие переживания конфликтов с окружающими и жизненных неудач. В большинстве случаев депрессии и субдепрессии сопровождались дисморфофобическими переживаниями и идеями собственной никчемности.

Для больных нервной булимией характерно нетерпимость к критике, стремление к независимости, самосовершенствованию и самоутверждению. Они производят впечатление сильных, независимых, честолюбивых личностей.

Однако, глубоко внутри, чувствуют себя малоценными, никчемными, ни на что не способными. Для их личности характерно весомое расхождение между «Я реальным» и «Я идеальным». Чаще всего такие больные эмоционально нестабильны, испытывают сильнейший страх потери контроля над собственной жизнью и окружающими.

У большинства больных булимией отмечаются субдепрессивные и депрессивные состояния, притом при последнем наблюдается чередование эпизодов повышенного и сниженного настроения. В периоды подъема настроения больные легко худели, а при развитии депрессивного состояния их вес мог значительно увеличиваться.

Больным булимией было свойственно «заедать» собственные проблемы, чего не наблюдалось у больных нервной анорексией. У многих больных булимией формировались стойкие ригидные ритуалы, сопровождающие каждый прием пищи.

III. Психологические причины возникновения нервной анорексии и нервной булимии.

У людей, склонных к анорексии, наблюдается гипертрофированная привязанность к матери, сопровождаемая гиперопекой со стороны значимых взрослых, чаще всего матери или бабушки. Такой ребенок рос с бессознательной установкой: «взрослый мир полон страхов и опасен, оставайся ребенком как можно дольше». Слова, произносимые ребенку родителями с такой установкой: «детство – самое лучшее время», «ты еще мал, чтобы...», «главное, слушайся маму (бабушку)», «тебе еще рано...», порождают в нем страх взросления.

Также гиперопека подразумевает тотальный контроль всех видов деятельности ребенка. Подросток понимает, что единственное, что он может контролировать самостоятельно – собственное тело. В семье, где есть больной анорексией, чаще всего ребенку запрещалось выражать агрессию, особенно словесно [5]. За «плохие слова» ребенок наказывался, спорить с родителями ему не разрешалось, любые возражения старшим жестко пресекались.

Вступив в пубертатный период, подросток пытается подавить оральную агрессию с помощью отказа от употребления пищи, которая прочно ассоциируется у него с удовольствием, а не с насыщением.

У больных булимией в детстве наблюдались холодные отношения с матерью, гипоопека, а семейные коммуникации носили хаотичный импульсивный характер со значительным потенциалом насилия. К детям предъявлялись высокие требования, в отношении них были завышены ожидания, связанные с социальной успешностью. В таких семьях дети рано берут на себя взрослые социальные функции.

Переживания страха не справиться с возложенными обязанностями компенсируются заботой и ответственным поведением. Эмоциональная нестабильность в семье, страх потери контроля над ситуацией и низкая толерантность к социальной неуспешности определяет психодинамику заболевания.

Так как открытый конфликт невозможен, он сдвигается в оральную фазу. Контроль над насыщением ложно интерпретируется, как контроль над возможностью справиться с ситуацией. Приступ переедания позволяет снять напряжение и высокую тревогу. Вызванные впоследствии рвота и опорожнение кишечника является для больного индикатором самоконтроля и способность справиться с проблемами.

IV. Методы лечения и практические рекомендации.

Ряд зарубежных авторов считает антидепрессанты лучшей терапией анорексии и булимии. Однако, в современной литературе до сих пор не разработано четких рекомендаций по выбору препарата и терапевтических доз с учетом степени истощения, возраста, длительности болезни.

С учетом того, что в преморбиде большинство пациентов находились в состоянии длительной депрессии, то антидепрессанты можно считать эффективным методом лечения пищевых расстройств [7].

Однако, так как нарушение пищевого поведения имеют психологические корни, то в качестве терапии при нервной анорексии и булимии нужно обращать особое внимание на коррекцию искаженных представлений о собственном теле с помощью телесно-ориентированной терапии, арт - терапии, танцевальной терапии.

Литература

1. Абраменков А.И, Бурина Е.И Синдромы нервной анорексии и нервной булимии у мужчин с позиции биосоциального подхода [Электронный ресурс] //Интерактивная наука. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sindromy-nervnoy-bulimii-i-nervnoy-anoreksii-u-muzhchin-s-pozitsii-biopsihosotsialnogo-podhoda> (дата обращения 24.02.2019г)
2. Балакирева Е.Е. Нервная анорексия у детей и подростков. Клиника, диагностика, патогенез, терапия //Диссертация кандидата медицинских наук. - Москва, 2004г
3. Бобров А.Е Психопатологические аспекты нервной анорексии [Электронный ресурс] // Альманах клинической медицины. 2015г. №2 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihopatologicheskie-aspekty-nervnoy-anoreksii> (дата обращения 22.02.2019г)
4. Коркина М.В. Нервная анорексия /М.В. Коркина, М.А. Цивилько, В.В. Марилов. – М.: Медицина, 1986
5. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. Новейший справочник - М.: Эксмо, 2003
6. Мешкова Т. А. Роль наследственности и среды в этиологии нарушений пищевого поведения. II. Обзор близнецовых исследований [Электронный ресурс] //Клиническая и специальная психология. 2015. Том 4. №2. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n2/Meshkova.shtml> (дата обращения: 24.02.2019г)

7. Онегина Е.Ю. Клинические варианты и динамика аффективных нарушений при нервной анорексии и нервной булимии // Диссертация кандидата медицинских наук. -Москва, 2010

8. Nacinovich Renata and etc Anti-cancer potential of flavonoids: recent trends and future perspectives [Электронный ресурс] //US National Library of Medicine National Institutes of Health. Published online 2017 May URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5422454/> (дата обращения 24.02.2019г)

НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С СИСТЕМОЙ ШКОЛЬНЫХ ПРАВИЛ

Т.Н. Потулова

*Частное общеобразовательное учреждение «Школа «Лексис», пос.
Свердловский, Московская обл., Россия*

М.Л. Позывайлова

*Частное общеобразовательное учреждение «Школа «Лексис» пос.
Свердловский, Московская обл., Россия*

А.М. Бардо

*Частное общеобразовательное учреждение «Школа «Лексис», пос.
Свердловский, Московская обл., Россия*

В статье рассказывается об опыте использования настольных игр в рамках классных часов в средней и старшей школе для ознакомления учащихся с системой школьных правил. Приводится описание психолого-педагогической методической разработки, созданной в помощь классному руководителю, и направленной на снижение формализации в процессе ознакомления подростков с локальными актами школы.

Ключевые слова: подростковый возраст, настольные игры, классное руководство, психолого-педагогическое сопровождение.

Подростковый возраст часто называют “переходным”, “кризисным”. В этот период ребенок совершает переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. У него преобладает стремление приобщения к миру взрослых, ориентируясь на те нормы и ценности, которые он считает признаками взросления. Потребность общения со сверстниками выступает в качестве доминанты при формировании мотивации. И в этот момент взрослые обнаруживают, что ребенок перестает подчиняться правилам, проверяет на прочность личные и социальные границы, пытается самостоятельно задавать правила взаимодействия с окружающими.

Одной из систем правил, в которых подросток начинает пробовать свои силы является система правил поведения в школе. Ряд правил ребенку непонятен, что-то просто не нравится, что-то не укладывается в его

представления о том, как должно быть. При этом перед классными руководителями часто стоит задача "ознакомить обучающихся с локальными актами образовательной организации". За этими сухими строками часто скрывается прозаическая необходимость объяснить детям формальные и официальные правила игры, по которым играют в школе.

Такие локальные акты есть в каждой школе и, к сожалению, как правило, они написаны языком трудным для понимания не только детьми, но и неподготовленными взрослыми.

В сентябре мы с командой классных руководителей средней и старшей школы столкнулись с задачей разработки такого классного часа, который бы позволил в доступной для ребят, интерактивной форме не только познакомить их со сводом школьных правил, но и в игровом формате проработать типичные ситуации, с которыми сталкиваются ребята.

Нами был позаимствована механика классической настольной игры "Шакал" (https://youtu.be/8zXxAR8_JuU), оформлено игровое поле и подготовлены три типа карточек: бонус (за добросовестное исполнение), потеря доверия (за нарушение правил) и ситуация (в зависимости от выбранного решения игрок либо получает бонус, либо теряет доверие). Игровое поле представляет собой прямоугольник, разделенный на клетки четырех цветов в произвольном порядке, но каждого цвета одинаковое количество клеток. На клетках рубашками вверх лежат карточки того же цвета, что и клетка. За один ход игрок может перемещаться на одну клетку в любом направлении (вертикаль, горизонталь, диагональ).

Задача игроков состоит в том, чтобы дойти до центральной клетки, собрав при этом по четыре карточки двух выбранных цветов (всего на игровом поле присутствуют карточки четырех цветов и цвет карточки не связан с типом задания). Игроки ходят по очереди (мы рекомендуем формат - "по часовой стрелке").

После проведения в части классов игры «Школьные правила» (5, 7, 9 классы) мы проверили формальное знание локальных актов во всех классах средней школы. Наша гипотеза состояла в том, что ребята, не участвовавшие в игре, допускают больше ошибок в тестировании на знание содержание соответствующего локального акта. Анализ результатов показал, что статистически значимые различия отсутствуют.

Однако, поскольку в этот момент происходит возникновение представления о себе как "не о ребенке" и подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, формат разбора

ситуаций в игровой форме позволяет отработать в безопасной для ребенка среде те ситуации, с которыми он так или иначе сталкивается в повседневной школьной жизни.

Ведущим мотивом выступает потребность в самоутверждении и подчинение нормам коллективной жизни, поэтому для ребенка важно не только достичь цели (попасть на выигрышное поле), но и предложить решение проблемной ситуации, одобренное его референтной группой и укладывающееся в систему формальных школьных правил.

Анализ результатов наблюдения за динамикой поведения обучающихся показал, что те подростки, которые в игровой форме отработали противоречивые, кризисные или неоднозначные ситуации, в реальной жизни на протяжении 6 месяцев, реже нарушали школьные правила, а в случае фактического нарушения могли конструктивно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ СОЦИАЛЬНЫМ УГРОЗАМ И РИСКАМ

Н.Ю. Прияткина

Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия

А.В. Салов

Ивановская коррекционная школа № 1, г. Иваново, Россия

Д.А. Прияткин

*Ивановская государственная медицинская академия, г. Иваново,
Россия*

Исследование проводится в рамках гранта РФФИ № 18-413-370002 «Социокультурные потребности молодежи в противодействии возникающим угрозам и рискам».

В статье обобщены результаты исследования особенностей профориентационной работы с подростками с умственной отсталостью, выступающей одним из средств их профессионального самоопределения и устойчивости к социальным угрозам и рискам.

Ключевые слова: подростки с умственной отсталостью, коррекционная школа, профессиональный интерес, профориентационная работа.

Подростки коррекционных школ в силу психологических особенностей, включающих неустойчивые жизненные ценности, социальный инфантилизм, низкую учебную и трудовую мотивацию, дефицитарные мыслительно-логические способности и коммуникативные навыки подвержены социальным угрозам и рискам при профессиональном самоопределении. У подростков с нарушением интеллекта возникают трудности при конструктивной самореализации, связанные с поиском быстрых, но не всегда достойных путей освоения социума и самоутверждения. Поэтому важность осуществления работы по профессиональному самоопределению этой категории подростков не вызывает сомнения. Основными направлениями профориентационной работы с умственно отсталыми подростками, на основании принципов гуманистической педагогики, являются создание положительной модели

взаимодействия с подростком, оказание ему поддержки и необходимой помощи в самостоятельной деятельности, учёт индивидуальных психофизических и личностных особенностей, максимальная практическая направленность обучения. Ведущие ученые-дефектологи подчеркивают необходимость включения в эту работу коррекционно-развивающих мероприятий для гармоничного формирования личности умственно отсталого подростка в предупреждении нарушений его социальной и трудовой адаптации.

В нашем исследовании приняли участие 142 подростка 11-17 лет Областного государственного казенного общеобразовательного учреждения «Ивановская коррекционная школа №1» и их родители. На каждого ребенка было получено добровольное информированное согласие его родителей (законных представителей) по поводу его участия в исследовании. Были подобраны методы и комплекс диагностических методик с учетом возрастных и психологических особенностей подростков. Установлено, что у большинства детей имеется комплекс патологических состояний, препятствующих безграничному выбору профессии. Боязнь физической боли у половины учащихся снижают их желание самостоятельно выполнять какие-либо виды работ. К самостоятельной трудовой деятельности при сопровождении учителя готовы только четверть подростков старших классов. Вследствие социальной инфантильности треть старшеклассников избирательно относится к определенным видам труда и имеет низкий уровень мотивации к общественно полезному труду. Изучение самооценки показало, что завышенный уровень наблюдался почти у половины детей, адекватный – лишь каждого пятого ребенка, низкий – у трети детей. При этом у двух третьих подростков средних классов самооценка была завышенной, а у половины старшеклассников – заниженной, что объясняется осознанием собственной социальной неостребованности в будущем. Это сочетается с низким уровнем профессиональных интересов и неопределенностью в плане трудового пути: только половина учащихся старших классов желают выбрать профессию, которая соответствует их физическим возможностям. Наиболее предпочитаемыми типами профессий можно считать профессии «человек – природа» и «человек – человек». Четверть будущих выпускников не определились с выбором дальнейшей деятельности. Вследствие сниженного порога критики, каждый шестой ребенок мечтает о профессии, связанной с получением высшего образования. Десятая часть выпускников не исключают возможности устроиться на работу. Следует отметить, что в качестве ограничивающих профессиональное самоопределение факторов

половина учащихся выделили состояние здоровья, треть – недостаточный уровень образования, каждый пятый ребенок – проблемы трудоустройства. Трудовой опыт, имеющийся у половины подростков, оказывает позитивное влияние на зрелость социальных суждений и помогает им в дальнейшем самоопределении. Интересна возрастная динамика мотивации на трудовую деятельность: для подростков 5-6 классов определяющим значением в ней можно считать стремление приносить пользу обществу, в 7-8 классах – преимущественно возможность общения, в 9-11 классах – материальное вознаграждение за труд. В ходе исследования была выявлена взаимосвязь характерологических особенностей с учетом типа темперамента и предпочтения того или иного вида профессиональной деятельности. Подростки с высоким уровнем экстраверсии чаще выбирали тип профессии «человек-человек», а дети с высоким уровнем возбудимости – тип «человек-техника». Вследствие низкой педагогической и социальной грамотности родителей треть из них не знают, куда пойдет ребенок после школы, четверть родителей неправильно оценивают возможности своих детей и не способны поддержать их в адекватном профессиональном выборе [1].

На формирующем этапе эксперимента была разработана Программа формирования профессиональных интересов (ПФПИ), включающая комплекс мероприятий урочной и внеурочной деятельности. В программу профильного труда были внесены дополнения, касающиеся расширения знаний учащихся о трудовых профессиях в рамках изучаемых тем, получение первоначальной профильной трудовой подготовки и возможность апробирования собственных сил в тех или иных технологических процессах, используемых представителями рабочих специальностей. Программа коррекционно-воспитательной работы и духовно-нравственного развития (внеурочная деятельность) была дополнена 9 тренингами, направленными на повышение уровня самопознания, профессионального самоопределения, самопрезентации, коммуникативных навыков и социального взаимодействия. В рамках работы с родителями разработаны материалы для индивидуальных и групповых консультаций, направленных на повышение их педагогической грамотности в вопросах помощи подросткам в их профессиональном самоопределении с учетом индивидуальных особенностей (с учетом типа темперамента). Эффективность учебно-воспитательной работы ПФПИ была оценена по позитивной динамике успеваемости по предмету «Столярное дело» и улучшению эмоционального статуса в 1,5 раза учащихся к школе, урокам труда, одноклассникам в течение учебного года с помощью «Шкалы эмоционального состояния». Кроме того, отмечен рост в 1,6 раза

показателей эмоционального состояния в течение хода урока столярного дела. Оценка эффективности внеурочной работы оценивалась несколькими способами. Динамика эмоционального состояния учащихся до и после проведения тренинговых занятий определена с помощью методики эмоционально-цветовой аналогии (уменьшение в 1,5 раза числа детей, выбирающих цвета грустного спектра). Оценки интересов учащихся методикой свободных ассоциаций показало возрастание в 3 раза трудовой направленности мышления. Полученные отзывы учащихся о цикле тренинговых занятий подтвердили их положительную роль в их умении планировать свои действия, в том числе и с целью успешного профессионального выбора, оценивать значимость труда, расставлять жизненные приоритеты, эффективной коммуникации. Данные опроса родителей учащихся, принимавших участие в эксперименте, подтвердили возросшую заинтересованность детей в будущей трудовой деятельности (по результатам семейного общения). Все родители отметили положительные отзывы своих детей о мероприятиях программы.

Таким образом, реализация Программы формирования профессиональных интересов подростков с умственной отсталостью показала свою эффективность, заключающуюся в повышении успеваемости по предмету «Столярное дело», улучшении эмоционального состояния учащихся, повышении заинтересованности рабочими профессиями и сформированности мотивации на правильный профессиональный выбор, а, следовательно, повысила устойчивость этой категории подростков к угрозам и рискам социальной среды.

Литература

1. Прияткина Н.Ю., Салов А.В., Салова М.Н. Особенности развития профессиональных интересов подростков с интеллектуальной недостаточностью//Современные проблемы науки и образования.2018. №4. С. 21-28.

ПОДРОСТОК В СОПРИКОСНОВЕНИИ С СОВРЕМЕННЫМ ИСКУССТВОМ В УСЛОВИЯХ СМЕННЫХ ЭКСПОЗИЦИЙ ММОМА: ОПЫТ И НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Т.П. Прусакова

Московский музей современного искусства, г. Москва, Россия

Музей современного искусства – специфическая культурная среда, неотъемлемая часть мегаполиса. Международный опыт взаимодействия с подростками и опыт работы в ММОМА предполагают дальнейшее расширение взаимодействия со школами и семьями.

Ключевые слова: музейная среда; взаимодействие с подростками; анализ процессов в культуре; современное искусство.

Сменные экспозиции обеспечивают опыт визуального наблюдения и умения анализировать процессы, происходящие в культуре с помощью наставников-специалистов.

Чему учит опыт финских специалистов в музее НАМ - выставка, посвященная граффити (июнь 2018)? Умению вступить в диалог с новыми видами творчества, не идеализируя его, но и не отвергая как феномен.

В докладе будет представлен опыт работы с подростками в рамках проекта «ММОМА-ТЕАТР»: как понять и полюбить современное искусство через современную сценографию, как создать перформанс или хэппенинг с подростками, рефлексировав от просмотра выставки (на примере выставки Михаила Шемякина в декабре-январе 2018-2019).

Обсуждаются перспективы развития взаимодействия с подростками в условиях сменных экспозиций музея современного искусства.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ АКТИВНОСТИ

В.Ю. Пустыльникова

*Московский государственный психолого-педагогический
университет, г. Москва, Россия*

В современном мире все более и более возрастает актуальность проблемы игровой компьютерной зависимости. Всемирной организацией здравоохранения зависимость от онлайн и оффлайн игр была включена в перечень МКБ-11. На сегодняшний день изучению этой проблемы посвящается все большее количество научных работ. Обсуждаются феномен зависимости от компьютерных игр и перспективы исследования.

Ключевые слова: компьютерные игры, аддиктивное поведение, мотивационная структура личности.

Особое место по своему значению занимает здесь вопрос о игровой зависимости у детей, в особенности – старшего школьного возраста, именно старшие школьники среди других детских возрастов находятся в группе риска по уровню игровой аддикции в силу психологических особенностей данной возрастной группы, таких как высокая восприимчивость к любым внешним влияниям, перестройка ранее сложившихся психологических структур, изменения в формировании нравственных представлений и социальных установок. Особого внимания заслуживает исследование корреляции особенностей мотивационной и эмоционально-волевой сферы старшеклассников и степени их увлеченности компьютерными играми. На сегодняшний день в психолого-педагогическом научном сообществе не была достаточно освещена проблема исследования учебной мотивации и ее взаимосвязи с уровнями компьютерной игровой активности не только у детей старшего школьного возраста, но и среди всех возрастов в целом, что обуславливает актуальность нашего исследования. Стоит отметить, что в настоящее время лишь малое количество научных исследований посвящено игровой компьютерной зависимости в ряде исследования всех остальных аддикций, несмотря на то, что проблема Интернет-зависимости поставлена уже более трех десятилетий назад. Лишь немногие исследователи акцентируют внимание на особенностях подросткового возраста как предпосылке развития данного вида зависимости, большинство же

существующих на сегодняшний день исследований посвящено коррекции последствий зависимости и реабилитации. Одной из целей своей работы над магистерской диссертацией, посвященной изучению учебной мотивации у старшеклассников с различными уровнями компьютерной игровой активности, мы ставим анализ и обобщение уже имеющегося на сегодняшний день опыта изучения проблемы зависимости от компьютерных онлайн-игр, а также конкретизацию научного представления о содержании понятия «компьютерная игровая зависимость».

Зависимость от компьютерных онлайн-игр представляет собой феномен аддиктивного поведения в рамках проблемы интернет-зависимости, однако выходит за ее рамки, так как включает в себя, помимо зависимости от виртуального пространства, активную игровую деятельность, сопровождающуюся проблемой ролевой идентичности. Игровая онлайн-среда позволяет человеку не только погрузиться в мир виртуальной реальности с принятием в нем определенных ролей, но и сложить из этого копинг-стратегию. Так, многие исследователи феномена интернет-зависимости отмечают его эскапический характер – избегание реальной жизни и предпочтение ей виртуальной. Говоря об эскапическом характере зависимости от компьютерных игр, стоит подчеркнуть его деструктивную функцию, поскольку переживания от компьютерной симуляции воспринимаются сознанием как реальные – многопользовательские онлайн игры моделируют жизненное пространство. Очевидно, что в ситуации со старшеклассниками деструктивная функция таких копинг-стратегий оказывается зачастую более весомой, чем в более старших возрастах, так как в период кризиса и необходимости смены социальной школьной среды на иную, то есть необходимости заново выстраивать модели самореализации, гораздо более комфортным и легким способом достижения признания общества, своего места в нем становится именно полное погружение в виртуальное пространство.

Упомянутые выше особенности компьютерных игр могут предполагать корреляцию уровня игровой компьютерной зависимости не только с особенностями эмоционально-волевой сферы в целом, но и с мотивационной структурой личности. До возникновения проблемы возрастающей увлеченности школьниками компьютерными играми большинство авторитетных исследований указывало на позитивные изменения, происходящие в мотивационной сфере старшеклассников: повышение интереса к учебной деятельности в связи со складыванием

новой структуры мотивов, связанных с необходимостью самоопределения, подготовкой к самостоятельной взрослой жизни, стремлением занять прочную позицию в обществе, более критичным подходом к собственному уровню знаний. У старшеклассника, готовящегося к поступлению в ВУЗ, возрастают учебные и социальные мотивы, меняется отношение к отметке как к объективному показателю готовности к экзаменам.

В ходе работы над магистерской диссертацией нами был использован ряд методик, направленных на исследование мотивационной сферы старших школьников, играющих в компьютерные онлайн и оффлайн игры, а также уровня их увлеченности данной деятельностью. Из 60 учащихся одиннадцатых классов СОШ г. Москвы 42 человека выбрали проведение времени в интернете как одну из предпочтительных форм досуга, 28 из них – компьютерные игры. Авторская анкета по изучению степени увлеченности компьютерными играми показала высокий уровень эмоциональной привлекательности этого вида деятельности, а также низкий уровень самоконтроля опрашиваемого в игре. Данные примененной нами методики по изучению учебной мотивации старшеклассников показали, что у 80% респондентов с отмечающимся высоким уровнем компьютерной игровой активности (5 и более часов в день) уровень учебной мотивации оказался сниженным. В процессе дальнейшего исследования нами видится необходимость расширения эмпирической базы, а также разграничения компьютерных игр на «онлайн» и «оффлайн» и выстраивания более подробной корреляции между активностью в них и мотивационной структурой личности старшеклассников.

Литература

1. Шакирова Л.И. Исследование мотивационной, эмоционально-волевой сферы и психофизиологических особенностей подростков с позиции влияния на них компьютерных игр агрессивного содержания: Дис. канд. псих. наук. Казань, 2006.
2. Коваль Т.В. Личностная сфера подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости: Дис. канд. псих. наук. Москва, 2013.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

С.В. Ряпалова

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия №1», г. Ноябрьск, Ямало-Ненецкий автономный округ, Россия

В статье раскрываются понятия поведения, отклоняющегося и адаптивного, затем предложена информация об опыте работы социально-психологической службы Гимназии по профилактике девиантного поведения учащихся, так как одной из задач службы практической психологии в РФ является профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье, а также в развитии обучающихся и воспитанников.

Ключевые слова: профилактика девиантного поведения, психолого-педагогическая помощь, социальная помощь, дезадаптивное поведение.

Согласно закону №273-ФЗ «Об образовании в РФ», статье 42. «Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации» дети, испытывающие трудности в развитии и социальной адаптации, должны получать психолого-педагогическую и социальную помощь.

Поведение - многоуровневый процесс, обеспечиваемый и реализуемый множеством разнообразных механизмов.

Адаптивным является поведение, если посредством его получен целесообразный, полезный результат. Достижение такого результата становится возможным, если составляющие поведения деятельности соответствуют условиям, в которых данное поведение осуществляется.

Отклоняющимся (девиантным) поведением принято называть социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам (Невский И.А.).

Под отклонениями в поведении детей и подростков понимаются такие его особенности и их проявления, которые не только обращают на себя внимание, но истораживают (родителей, учителей, общественность).

Схема профилактического наблюдения, которая разработана социально-психологической службой МБОУ «Гимназии №1», предназначена для своевременного и раннего выявления отклонений в поведении учащихся.

Основной задачей подобного наблюдения можно считать следующее — выделение детей, чье поведение или отдельные характеристики развития отличаются от поведения основной массы детей, в частности — выделение детей группы риска по школьной дезадаптации для оказания социально-психологической помощи на ранних этапах проявления дезадаптивного поведения.

После выявления и анализа причин дезадаптивного поведения, подросткам было оказано социально-психологическое сопровождение с учётом характера имеющихся проблем (диагностика, коррекционно-развивающие занятия, индивидуальные занятия по программам БОС, СТАЛКЕР, занятия по программе «Полезные привычки»)

Со всеми учащимися, поведение которых вызывало беспокойство, с некоторыми родителями были проведены профилактические беседы, целевые и профилактические наблюдения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ШКОЛЬНОГО КЛАССА: РЕСУРС СРЕДНЕСТАТУСНОГО УЧАЩЕГОСЯ

М.Е. Сачкова

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия

Приводятся результаты серии исследований статусных отношений учащихся в современных общеобразовательных школах. Сформулированы практические рекомендации для педагогов и психологов образовательных организаций по воспитательной и развивающей работе с подростками, оптимизации системы отношений одноклассников, налаживанию психологического климата, повышению сплоченности ученических групп с опорой на среднестатусного учащегося.

Ключевые слова: средний статус, школьный класс, подростки, психологическое благополучие.

Исследования статусных отношений подростков в школьном классе, несомненно, являются одними из самых разрабатываемых и актуальных в современной социальной и педагогической психологии. При этом большинство проведенных работ (Е.М. Дубовская, Н.С. Жеребова, Я.Л. Коломинский, Е.И. Кульчицкая, Р.Л. Кричевский, Л.И. Новикова, Б.Д. Парыгин, М.Е. Vonney, Е. Сох, G.H. Dobbins, J.W. Gardner, N.E. Gronlund, M.M. Heiney, M.A. Hogg, F. Powell, и др.) посвящено изучению влияния лидеров на ученические группы, часть исследований затрагивает проблему взаимосвязи неблагоприятной позиции аутсайдеров с их личностными и поведенческими характеристиками. Однако вопрос о том, какое положение занимает в учебной группе среднестатусный школьник и, соответственно, какие функции в ней исполняет, может ли он оказывать и в какой степени воздействие на жизнедеятельность группы, изучен крайне мало.

Глубинный анализ психолого-педагогической литературы и результаты проведенных автором комплексных исследований в современных образовательных организациях способствовали разработке концептуальных основ нового подхода к изучению межличностных отношений с опорой на статусно-ролевые взаимодействия среднестатусных учеников с одноклассниками [2]. Дополнительно были выявлены

методические критерии определения среднего статуса в социальных контактных группах, а также прописаны специфические ролевые функции, связанные с данной статусной позицией. В ходе серии эмпирических исследований [1] были выявлены особенности поведения и личностной ориентированности учащихся со средним статусом, оказывающие существенное воздействие на интеграционные процессы внутри группы – сплоченность, налаживание позитивных отношений, формирование благоприятного социально-психологического климата, удовлетворенность от включенности людей в группы и т.д. Так, было обнаружено, что подростки достаточно легко объединяются в микрогруппы посредством своих среднестатусных ровесников, от которых выше вероятность получить эмоциональную поддержку, чем от других членов ученических групп. Было также установлено, что среднестатусные подростки достаточно адекватно видят характер межличностных отношений в ученическом сообществе.

На наш взгляд, интерес представляет и то, какие особенности личности обычно проявляются у среднестатусных учеников. Оказывается, что на первый план у них выходят коммуникативные навыки и способность устанавливать позитивные, неконфликтные отношения с ровесниками. В этом отличие от высокостатусных и низкостатусных сверстников, у которых доминируют другие личностные показатели, коррелирующие со статусом – это степень инициативности, активности, привлекательности и способности к учебе. Безусловно, особое значение данный фактор имеет конкретно в подростковый период, когда основным мотивирующим и значимым стимулом поведения становится именно установление благоприятных отношений со сверстниками.

На основе полученных результатов был сделан итоговый вывод, что среднестатусные учащиеся являются интегрирующим, обеспечивающим стабильность группы фундаментом. Они принимают активное участие в различных сферах жизнедеятельности группы и во многом определяют эмоциональную атмосферу ученического сообщества.

Исходя из этого, мы можем предложить ряд **практических рекомендаций**:

1. Учителям, и прежде всего, классным руководителям школьных классов, тьюторам при планировании и реализации любых воспитательно-образовательных мероприятий следует обращать внимание на ресурс «среднестатусного ученика». Данная категория подростков является наиболее стабильным и обычно позитивно-консервативным ядром

ученической группы, что позволяет планировать и успешно реализовывать фронтальные формы педагогического воздействия.

2. «Ресурс среднего» можно применить и при работе с разными статусными категориями, прежде всего, лидерами и аутсайдерами. Это становится возможным в связи с тем, что данные статусные категории прислушиваются к мнению среднестатусных одноклассников. Далеко не всегда воздействие на группу возможно только через лидера класса, иногда лучше будет это сделать через изменение мнений и оценок среднестатусного большинства. В том числе, часто наибольшую результативность воздействия достигается через канал «среднестатусный – среднестатусный». Например, такие остроактуальные для современных школ проблемы, как социальная дезадаптация низкостатусных учащихся, психологическое насилие и буллинг могут быть рассмотрены психологом и решены с опорой на среднестатусных подростков.

3. Несомненно, что в современных образовательных организациях следует обеспечивать дополнительные возможности для развития и самореализации среднестатусных подростков. На наш взгляд, эффективными могут быть взаимодействия в микрогруппах, деловые и ролевые игры, групповые проекты. С помощью интерактивных видов деятельности будут актуализироваться и развиваться коммуникативные навыки всех членов ученической группы, не зависимо от статуса, а, следовательно, это будет способствовать установлению положительного социально-психологического климата и росту сплоченности ученических групп.

Литература

1. Сачкова, М.Е. Социальная психология среднестатусного учащегося [Текст] / М.Е. Сачкова. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2017.

2. Сачкова, М.Е. Среднестатусная личность: терминологические и исследовательские аспекты [Текст] / М.Е. Сачкова// European Social Science Journal. Европейский журнал социальных наук. № 7(46) Том 2. 2014.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ДОСУГ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Н.В. Сиврикова

*Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия*

Е.Г. Черникова

*Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия*

Т.Г. Пташко

*Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия*

В статье представлены результаты опроса 192 подростков, в ходе которого выявилась амбивалентность их ценностей: с одной стороны, у них сохраняется традиционная шкала ценностей, они стремятся к семейному счастью, благополучию в профессии, общению с друзьями; с другой стороны, они эгоистичны, т.к. считают важным жить в свое удовольствие. Также было установлено, что у современных подростков наблюдается дефицит увлечений, они предпочитают общаться в Интернете.

Ключевые слова: ценностные ориентации подростков, формы досуга, гендерные различия, медиавовлеченность, дефицит увлечений.

В период отрочества меняется нравственный облик подростка, закладываются жизненные ценности, планируются пути и способы достижения жизненных целей, создается образ будущего. Существенными факторами, которые оказывают влияние на процесс формирования личности подростка сегодня, являются учеба, интернет, включение подростков в активную социальную деятельность.

Анализу отношения подростков к учебе посвящены работы А.С. Буреломовой, Е.Я. Варшавской, И.И. Вартановой, В. В. Титковой, В.А. Иванюшиной. В.С. Собкин, В.Ф. Жеребкина, М. И. Постникова, П.С. Макеев, Л. Корол, С.Н. Максименц и др. большое внимание уделяют влиянию, которое интернет оказывает на подрастающее поколение. Многие исследователи считают важным изучение социально-психологических особенностей современных подростков, т.к. с одной стороны, изменения

общества отражаются в изменениях мировоззрения подрастающего поколения; а с другой стороны, накопленных данных недостаточно для составления полного социально-психологического портрета подростка. Больше всего вопросов у исследователей вызывают особенности ценностно-смысловой сферы подростков и их досуга.

Поэтому, целью данного исследования стало выявление ценностных ориентаций и форм досуга современных подростков.

Для достижения этой цели был проведен опрос, в котором приняли участие 192 подростка обоего пола (101 мальчик и 91 девочка, учащиеся 8-9 классов муниципальных общеобразовательных школ г. Челябинска и г. Пласта Челябинской области. Возраст респондентов: 14-15 лет.

Диагностика ценностных ориентаций подростков показала, что в структуре их ценностей на первом месте находятся традиционные духовно-нравственные ценности: семья, любовь, дружба. Чаще всего подростки указывают на значимость категории «семья» – 77,6% опрошенных. Приоритет семьи как важнейшей ценности подтверждают исследования Ю.П. Лежниной [1], А.В. Петрова [3], П.С. Макеева [2] и др. Так Ю.П. Лежнина отмечает, что семья в ряду других ценностей стоит выше не только в России, но и в европейских странах [1]. На втором месте по частоте упоминаний как значимой у подростков находится категория «здоровье» (76,0%), на третьем – «любовь» (63,4%). Замыкают пятерку значимых ценностей «материальная обеспеченность» (53,6%) и «дружба» (52,1%). «Образование и карьера» являются значимыми для 45,6% подростков. В то же время выбор наиболее значимых жизненных ценностей отражает противоречивость нравственных норм и ценностей подрастающего поколения. Так, наряду с вышеназванными ценностями, 62,1% подростков в качестве наиболее важных жизненных ценностей выбирают «жизнь в свое удовольствие», 44,3% – «жизнь без всяких обязательств перед кем-либо», 22,6% – «развлечение и отдых». К непопулярным среди подростков, принимавших участие в исследовании, ценностям относятся «саморазвитие» и «самосовершенствование» (14,2%), «нравственность» (13,0%) и «власть» (6,8%).

Жизненные цели подростков совпадают с их ценностями. Подростки стремятся достичь благополучия в семье (69,3%), найти любимую профессию (68,2%) и верных, надежных друзей (61,3%). В будущем подростки хотели бы иметь высокое материальное положение (57,4%). При этом более четверти респондентов мечтают жить за границей,

путешествовать по миру (28,4%). Иметь престижный автомобиль хотят 24,1%, дачу и/или загородный дом - 21,4%, животных в доме - 19,5%.

Почти треть подростков (27,3%) считают, что помешать достижению их цели могут низкое материальное положение семьи, нестабильность экономики в стране, а также плохое образование (23,1%) и незнание иностранных языков (30,4%). Так же подростки видят, как препятствие в достижении цели, свои личные качества: отсутствие целеустремленности (25,8%) и лень (61,6%).

Свое свободное время более половины подростков (54,1%) посвящают общению в социальных сетях. Немного меньше (51,3%) предпочитают реальное общение с друзьями и подругами. На третьем месте стоят занятия спортом (31,0%). Около четверти респондентов в свободное время читают книги (23,4%) и смотрят телевизор (22,3%). Только каждый седьмой посещает кружки по интересам (15%). Отдельные подростки указали, что в свободное время любят общаться с родственниками, слушать музыку в тишине, играть в компьютерные игры.

Более половины подростков (51,5%) ведут здоровый и активный образ жизни, однако спортом занимаются почти вдвое меньше (31,3%). Каждый пятый (21,0%) ведет здоровый, но малоактивный образ жизни. Относятся положительно, но не придерживаются здорового образа жизни 17,3% респондентов. Еще 11,4% не считают нужным вести здоровый образ жизни. Таким образом, только третья часть подростков, участвовавших в исследовании, имеют представление о пользе и необходимости здорового образа жизни и прикладывают усилия для его сохранения.

На вопрос «Вы читаете книги кроме учебников?» утвердительно ответили 38,6%. Однако 49,1% читают только иногда, а 10,1% (каждый десятый) не читают никогда. То есть больше половины подростков либо вообще книг не читают, либо занимаются этим крайне редко.

Приоритетное место в структуре свободного времени современных подростков занимает общение в Интернете. Значительная часть респондентов (40,3%) ответили, что «почти все свободное время», «все свободное время и даже на уроках» находятся в Интернете. Практически каждый третий (30%) ответил, что общение в интернете занимает у него 2-3 часа ежедневно. То есть более половины респондентов все свое свободное время посвящают интернету.

69% девочек и 38,8% мальчиков указали, что интернет способствовал расширению круга их друзей. Каждый четвертый (25,2%) благодаря

интернету стал смелее высказывать свое мнение, более терпимыми стали 15,4% подростков. Также подростки отмечают и негативное влияние Интернета на свою жизнь. 6,8% подростков указали, что в результате использования интернета они стали более нервными и 3,7% – более агрессивными. Эти данные согласуются с результатами других наших исследований [4, 5].

Таким образом, с одной стороны, виртуальное общение дает возможность подросткам встретить интересного для них собеседника, способствует формированию коммуникативных качеств, а с другой стороны, приводит к деформации личности.

Результаты опроса показали, что вторым по популярности медиа источником для подростков является телевидение. При этом 39,4% подростков предпочитают смотреть зарубежные кинофильмы. Отечественные кинофильмы смотрят 15,1% подростков, столько же – познавательные передачи. Учебные передачи интересуют лишь 3,7% школьников. Молодежным программам отдают предпочтение 16,2% респондентов. Каждый третий смотрит телесериалы и мультфильмы. В ходе исследования, выделилась группа подростков, которая целенаправленно смотрит рекламу (4,2%).

Результаты исследования подтверждают, что в настоящее время формируется поколение, для которого компьютерные технологии становятся определяющими их социальное развитие и жизненное самоопределение.

Таким образом, проведенное нами исследование, позволило выделить следующие особенности ценностных ориентаций и досуга современных подростков.

1. У подростков сохраняется традиционная шкала ценностей, которая определяет их цели на будущее. Подростки ценят и стремятся к семейному счастью, благополучию в профессии, материальному достатку, общению с друзьями. Вместе с тем они прагматичны и эгоистичны, поскольку считают важным жить в свое удовольствие, отдыхать и развлекаться. Последнее стремление вступает в конфликт с отмечаемым у подростков дефицитом увлечений и интересов.

2. В структуре свободного времени подростков первое место занимает общение в Интернете, опережая реальное общение со сверстниками. Большая часть подростков не вовлечены в социально-

полезные виды деятельности и недооценивают собственную активность для достижения целей.

Составленный по результатам исследования социально-психологический портрет современных городских подростков ставит перед исследователями задачу выявления причин таких нежелательных для будущего российского общества трансформаций в мировоззрении современных подростков, выявления и конструирования социально-культурных условий для успешной социализации подрастающего поколения.

Литература

1. Лежнина Ю.П. Семья в ценностных ориентациях // Социологические исследования. – 2009. – № 12. – С. 70
2. Макеев П.С. Поколенческий анализ современных детей и подростков: количественный анализ характеристик // Социальная политика и социология. – Т.14. – № 3. – Часть 1. – 2015. – С.52 – 62.
3. Петров А.В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // Социологические исследования. – 2008. – № 2. – С. 85
4. Сиврикова Н.В., Жеребкина В.Ф., Постникова М.И. Взаимосвязь проявлений внутриличностного конфликта и стиля медиапотребления у студентов // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 3. – С. 70–87.
5. Chernikova E., Sivrikova N., Ptashko T. Informal Education of Adolescents / SHS Web of Conferences: International Conference on Advanced Studies in Social Sciences and Humanities in the Post-Soviet Era (ICPSE 2018). 2018. Vol.55.

ВИКТИМНОСТЬ ПОДРОСТКОВ: ИССЛЕДОВАНИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

О.А. Сидоренко

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Красноярск, Россия

И.В. Хабарова

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Красноярск, Россия

С.В. Алибекова

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Красноярск, Россия

В статье обсуждаются сущность, характеристика и типологии виктимности, значимые для организации исследования, факторы возникновения виктимного поведения у подростков. Проведено эмпирическое исследование склонности к виктимному поведению, типов ролевой виктимности, локуса контроля подростков. Показано, что комплексное психолого-педагогическое сопровождение виктимных подростков, предусматривающее развивающий, коррекционный и профилактический аспекты работы с подростками, работы с родителями и педагогами, ориентировано на снижение виктимизации школьников, повышение их социальности.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение, психолого-педагогическое сопровождение.

Проблема виктимизации актуализируется в подростковом возрасте. Необходимость решать самые различные задачи при отсутствии значительного жизненного опыта в сочетании с характерными особенностями подросткового возраста – эмоциональной незрелостью, недостаточным умением контролировать собственное поведение, соразмерять желания и возможности в удовлетворении своих потребностей, повышенной внушаемостью, желанием самоутвердиться и стать взрослым – повышают риск подростка стать жертвой неблагоприятных обстоятельств

жизни и условий социализации. В науке предрасположенность человека стать жертвой тех или иных неблагоприятных обстоятельств получила название «виктимность». Буквально виктимность означает жертвенность, что традиционно понимается как синоним самоотверженности. Поскольку в нашем случае речь идет о людях объективно или субъективно могущих стать жертвами чего-либо, а не приносить себя в жертву кому-либо или чему-либо, постольку виктимность правильнее трактовать с помощью неологизма жертвопригодность [1].

Анализ развития учения о жертве показал, что нет однозначной теоретической и операционной трактовки основных категорий и понятий виктимности.

Например, Д.В. Ривман выделяет «нормальную», «среднюю», «потенциальную» виктимность всех членов социума, обусловленную существованием в обществе преступности и социальных рисков [3].

Б. Холыст вводит в научный оборот понятие «виктимного потенциала», включающего в себя состояние индивидуальной и групповой виктимизации в конкретный исторический момент, процесс виктимизации, виктимологическую стимуляцию, функциональный механизм соотношения «жертва-виновник преступления» [5].

Л.В.Франк рассматривает «виктимное поведение» через категорию виктимности, констатируя, что все типы виктимности существуют в двух формах: потенциальной и реализованной. Он дает следующее определение: «Виктимность – это потенциальная или актуальная способность лица индивидуально или коллективно становится жертвой социально опасного поведения» [4].

«Реализованная виктимность» по словам Л.В. Франка «реализованная преступным актом личная «предрасположенность», вернее, способность стать при определенных обстоятельствах жертвой преступления» [4].

Л.В. Франк выделяет следующие виды виктимности:

- Личностную, как совокупность социально-психологических свойств личности, определяющих способность стать жертвой преступлений.
- Ролевую, или профессиональную, как «безличное» свойство, обусловленное выполнением человеком определенных социальных функций;

- Социальную, определяемую существованием в обществе преступности, которая объективно ставит любого человека в положение потенциальной жертвы.

Проанализировав основные подходы к определению виктимного поведения, можно сделать вывод о том, что виктимность – это биологическое, социальное, психологическое и педагогическое отклонение, закрепленное как в привычках, так и в самом поведении.

Понимание сущности и структуры виктимности определило выбор методов и методик проведенного нами эмпирического исследования: Методика исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой, Опросник «Проявление виктимности в Вашем поведении» М.А. Одинцовой, Тест-опросник субъективной локализации контроля С. Р. Пантелеева и В. В. Столина.

Данные изучения виктимного поведения у подростков по методике исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой показали, что у 35% подростков уровень реализованной виктимности выше нормы, это означает, что испытуемые достаточно часто попадают в неприятные или даже опасные для здоровья и жизни ситуации. Причиной этого является внутренняя предрасположенность и готовность личности действовать определенными, ведущими в индивидуальном профиле способами. Чаще всего это - стремление к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера.

Опросник «Проявление виктимности в Вашем поведении» М.А. Одинцовой позволил выявить такие типы ролевой виктимности, как: игровая роль «жертвы», социальная роль «жертвы», позиция «жертвы», статус «жертвы». Игровая роль «жертвы» преобладает у 20% подростков. У таких подростков одной из характеристик игровой роли жертвы является ее добровольный характер и ситуативность. Наиболее ярко ситуативность проявляется в инфантильном поведении. Социальная роль «жертвы» выявлена у 30% подростков. У таких подростков социальная роль жертвы четко обозначена и привлекает внимание всех, кто вовлечен в процесс взаимодействия с ними. Такая роль доставляет дискомфорт подростку, побуждает к защите, что в итоге способствует развитию конформности, меланхоличности, склонности одиночеству, к депрессивности, тревожности и самостигматизации.

Позиция «жертвы» определена у 25% подростков. Позиция жертвы у таких подростков – динамическое выражение игровой роли жертвы, более прочное и ригидное образование, это совокупность закрепившихся

установок в поведении подростка. У таких подростков с течением времени отмечается рост иждивенческих тенденций, формируется позиция: «Я – пострадавший, мне должны».

Статус «жертвы» был выявлен у 25% подростков. Это группа подростков с негативной коллективной идентичностью, являющаяся результатом социального исключения. Их общие черты: нежелание что-либо менять в жизни, презрение к общественным нормам, моральная деградация, неспособность к адаптации, экстернальный локус контроля, и т.п.

Тест-опросник субъективной локализации контроля С.Р. Пантелеева и В.В. Столина позволил выявить, что у 35% испытуемых склонность к внешнему локусу контроля, это проявляется наряду с такими чертами характера, как неуверенность в своих способностях, неуравновешенность, стремление отложить реализацию своих намерений на неопределенный срок, тревожность, подозрительность, конфликтность и агрессивность.

Опираясь на полученные эмпирические данные, представления о феномене виктимного поведения, понимание сущности стратегии сопровождения, мы разработали программу комплексного (психолого-педагогического) сопровождения подростков с виктимным поведением.

Сопровождение связывают с понятием поддержки, понимают его как обеспечение условий для развития ребенка, помощь ему в процессе вхождения в «зону ближайшего развития». Важнейшим аспектом сопровождения являются отношения. Позитивные отношения педагогов и учащегося влияют на реализацию возможностей ребенка, поэтому необходимо формирование или восстановление особого типа отношений «взрослый-ребенок», которые гарантируют ребенку доброжелательное принятие, поддержку и помощь [2].

Предложенная нами программа психолого-педагогического сопровождения виктимных подростков предусматривает реализацию ее педагогом-психологом в целях обеспечения помощи и поддержки виктимному подростку в развитии его личностных ресурсов, основанную на взаимодействии педагога-психолога и подростка, сопровождающего и сопровождаемого. В то же время учитывается, что часто факторами повышенной виктимности подростков являются способы и стили взаимодействия взрослых, с которыми наиболее часто контактируют подростки, в связи с чем программа включает три содержательных блока: 1. Работа с подростками; 2. Работа с педагогами; 3. Работа с родителями.

Цель первого блока – развитие личностных и социальных ресурсов подростка, обучение способам восстанавливать уверенность в себе и адекватную самооценку после перенесенных неудач, развитие ответственности, формирование у подростков навыков безопасного поведения.

Цель второго блока — расширение представлений педагогов об особенностях и факторах виктимного поведения подростков, «расшатывание» представлений о школьнике как пассивном объекте научения, понимание самостоятельности, самооценности и самоуверенности ребенка в педагогическом процессе как субъекта развития; снятие эмоционального напряжения и обучение приемам расслабления в целях гармонизации психологического состояния педагогов.

Цель третьего блока программы - просвещение родителей об особенностях виктимного поведения, получение сведений об отношениях между детьми и родителями в семье учащихся класса, методах воспитания и способах поощрения и наказания, используемых в семье; повышение воспитательного потенциала и авторитета родителей.

По завершении программы были выявлены следующие результаты: количество подростков с высоким уровнем реализованной виктимности уменьшилось с 35% до 10%. Количество подростков, у которых преобладает игровая роль «жертвы» уменьшилось с 20% до 5%; социальная роль «жертвы» - с 30% до 10%; позиция «жертвы» - с 25% до 10%; статус «жертвы» - с 25% до 15%. Количество испытуемых, склонных к внешнему локусу контроля уменьшилось с 35% до 15%.

Итак, сравнительный анализ данных позволил выявить позитивную динамику по основным показателям виктимности и проявлениям виктимного поведения подростков в исследуемой группе, что подтвердило эффективность разработанной нами программы комплексного психолого-педагогического сопровождения, предусматривающей оказание помощи и поддержки виктимному подростку в развитии его личностных ресурсов, обеспечение вовлеченности в работу педагогов и родителей.

Литература

1. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик / Под ред. В. А. Сластенина. - М. : Издательский центр «Академия», М. – 2005.

2. Практическая психология образования: Учеб. пособие для вузов / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева Н.И., Гуткина и др.; Под ред. И.В. Дубровиной /. – М.: Просвещение, 2003. – 592 с.

3. Ривман Д.В. Криминальная виктимология / Д.В. Ривман. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.

4. Франк Л.В. Виктимология и виктимность / Л.В. Франк. – Душанбе: ОАО "Кафкак", 1972. – 577 с.

5. Холыст Б. Факторы, формирующие виктимность / Б. Холыст // Вопросы борьбы с преступностью. М., 1984. – Вып. 41. – С. 73-74.

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

О.А. Сидоренко

*Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Красноярск,
Россия*

Т.Л. Ядрышникова

*Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Красноярск,
Россия*

Е.Н. Шемберг

*Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Красноярск,
Россия*

В статье обсуждаются сущность, структура, характеристики и типологии виктимности, значимые для организации исследования, факторы возникновения виктимного поведения у подростков, в частности особенности семейного воспитания. Проведено эмпирическое исследование виктимного поведения подростков и семейного воспитания. Результаты исследования позволили конкретизировать особенности и характеристики семейного воспитания (у матерей и отцов отдельно), выступающие фактором, определяющим развитие у подростков различных видов и форм виктимного поведения.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение, семейное воспитание.

Проблема виктимизации актуализируется в подростковом возрасте. Подростковый возраст является возрастом повышенной восприимчивости и чувствительности к разным воздействиям и изменениям. Изменения в социальных ролях, месте в системе социальных отношений, положении, которое подростки занимают в семье и системе отношений в ней, могут повышать риски виктимизации. Виктимное поведение является чрезвычайно сложной формой поведения личности, детерминированное системой взаимосвязанных факторов. При этом характеристики семейного воспитания, занимающего важное место в процессе социализации, часто

становятся фактором, детерминирующим развитие социально-психологической деформации личности подростка по виктимному типу.

Вслед за исследователями (Андрониковой О.О., Змановской Е.В., Ривманом Д.В., Туляковым В.А., Устиновым В.С.), обобщая представления о рассматриваемом феномене, под виктимным поведением мы понимаем устойчивое поведение личности, отклоняющееся от основных норм и правил безопасного поведения, заключающееся в склонности быть жертвой внешних обстоятельств и активности социального окружения, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией. Виктимное поведение, соответствует аутодеструктивной форме девиантного поведения, и объединяет в себе и динамику (реализацию виктимности), и статику (реализованную виктимность).

Виктимная личность характеризуется: снижением критичности к своему поведению, когнитивными искажениями, снижением самооценки и эмоциональными нарушениями, состоянием социальной дезадаптации - сниженной способностью принимать и выполнять требования среды как лично значимые, а также реализовывать свою индивидуальность в конкретных условиях. Выраженность симптомов виктимности может колебаться от слабой до значительной. Уровень развития виктимности зависит от ряда факторов: а) личностных характеристик, б) социального статуса лица, в) степени конфликтности ситуации, особенностей места и времени, в которых эта ситуация развивается.

Виктимность имеет различные варианты проявления: как виктимный потенциал, способствующий дезадаптивному стилю реагирования субъекта; как виктимизация – динамическая категория, обеспечивающая проявление виктимности личности; как виктимное поведение – провоцирующее поведение. Основными компонентами виктимности являются: ситуационный (социально-ролевой), интеллектуально-волевой, аксиологический; деятельностно-практический, эмоционально-установочный, конституционально-биологический (И.Г.Малкина-Пых)

Мы отмечаем такие виды виктимности, как: личностную, ролевую, социальную (Л.В.Франк). Также мы опираемся на классификацию виктимных жертв: 1) позиция «жертвы», 2) игровая роль «жертвы», 3) статус «жертвы», 4) социальная роль «жертвы» (В.И.Слободчиков), и принимаем во внимание типологию виктимных жертв: агрессивные жертвы, активные жертвы, инициативные жертвы, пассивные жертвы, не критичные жертвы, нейтральные жертвы (В.А.Туляков)

В психолого-педагогической литературе предприняты попытки выделить основные факторы виктимизации детей в рамках семейной структуры.

1. Факторы, связанные с психическими особенностями родителей, влияющими на эмоциональное становление ребенка. Сюда относится специфика взаимодействия родителей с детьми, основанная на нарушениях эмоционально-психологического статуса родителя:

- гиперопека матери, основанная на тревожности и чувстве одиночества, ведущая к формированию у ребенка неуверенности в своих силах, неадекватной оценки происходящего;

- нервные срывы в виде крика, физического наказания, жестокого обращения, бесчисленных замечаний и критики, компенсирующих нервное напряжение родителей, их неудовлетворенность собственной жизнью;

- психопатология родителей, приводящая к искажению межличностных интеракций, жестокому психологическому, а зачастую – и физическому обращению с детьми;

- эмоциональные нарушения организации семьи: аффективность, приводящая к хаотичности жизни в доме и чувству вины; тревожность в отношениях, привязывающая детей; недостаточная эмоциональная отзывчивость, создающая у ребенка психологическую депривацию;

- определенные личностные особенности матерей (депрессия, низкая самооценка, жертвенность, нарциссизм, импульсивность, нестабильность идентификации), которые через механизм идентификации приводят к формированию характерного стиля личностного реагирования ребенка.

2. Факторы, связанные с объективным социально-экономическим статусом семьи. Сюда относятся:

- низкий социально-экономический статус, жизненная неустроенность, экономическая нестабильность (Д. Гил), что приводит к виктимизации в семье, а в подростковом возрасте к дополнительной виктимизации в рамках подростковой субкультуры;

- неполная семья, отсутствие необходимой социальной поддержки, приводящее к невротизации и социальной изоляции матери, проецирующей свои чувства на детей в виде жестокого обращения или глубокого чувства вины;

- чрезвычайно молодой возраст родителей, сопровождающийся финансовой неустроенностью, низким уровнем образования и

неадекватными знаниями о ребенке, что приводит к игнорированию потребностей ребенка, его отчуждению, эмоциональной депривации и виктимизации

3. Факторы, связанные с нормами и стилем семейного воспитания. К этой категории относятся следующее:

- особенности стиля семейного воспитания, формирующие виктимную личность;
- расхождение норм и ценностей семьи, абстрактность понятия морали;
- конфликты в семье, в том числе и супружеские сложности;
- алкоголизация одного или обоих родителей, приводящая к формированию созависимых отношений, к заброшенности детей, подверженности брутальным отношениям (Б. Холыст).

Исследования показали, что люди с повышенной виктимностью часто происходят из семей, которые носят название дисфункциональных. Признаки дисфункциональной семьи: отрицание проблем и поддержание иллюзий; вакуум интимности; замороженность правил и ролей; конфликтность во взаимоотношениях; недифференцированное Я у каждого члена («Если мама сердится, то сердятся все»); границы личности либо смешаны, либо наглухо разделены невидимой стеной; все скрывают секрет семьи и поддерживают фасад ложного благополучия; склонность к полярности чувств и суждений; закрытость системы; абсолютизирование воли, контроля (В.П. Коновалов).

Нами было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи виктимного поведения подростков и семейного воспитания. В исследовании приняли 40 подростков возраста 14-15 лет, обучающиеся школах города Красноярска. Также в проведенном исследовании участвовали родители подростков, 40 матерей и 40 отцов.

Были использованы следующие методики: Методика исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андрониковой, опросник «Проявление виктимности в Вашем поведении» М.А.Одинцовой, опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса (АСВ), опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» (ВРР) И.И.Марковской (вариант для родителей подростков), Тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В.Столина (ОРО).

Все полученные эмпирические данные были обработаны и описаны. Для исследования взаимосвязи виктимного поведения подростков и семейного воспитания использовался метод ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ взаимосвязи виктимного поведения подростков и семейного воспитания проводился с учетом пола родителей (матери и отцы отдельно). Рассмотрению и интерпретации подлежали только значимые (уровень достоверности 95%) и высоко значимые (уровень достоверности 99%).

Результаты корреляционного анализа данных диагностики склонности к виктимному поведению подростков и родительского отношения позволили сделать следующие выводы. Предпочтение матерями подростков стиля авторитарной гиперсоциализации в воспитании приводит к усилению склонности подростков к самоповреждающему и саморазрушительному поведению. Предпочтение матерями подростков стиля воспитания «Маленький неудачник» приводит к усилению склонности подростков к зависимому и беспомощному поведению. Игнорирование потребностей ребенка, недостаточность требований-обязанностей по отношению к ребенку, расширение сферы родительских чувств со стороны матерей усиливает склонность подростков к агрессивному виктимному поведению. При этом при расширении сферы родительских чувств со стороны матерей снижается склонность подростков к зависимому и беспомощному поведению. Усиление чрезмерности требований-запретов со стороны матерей снижает склонность подростков к гиперсоциальному поведению, неразвитость родительских чувств со стороны матерей усиливает склонность подростков к некритичному поведению. Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания со стороны матерей снижает вероятность возникновения реализованной виктимности у подростков.

Непоследовательность матерей повышает возможность возникновения реализованной виктимности у подростков, последовательность матерей снижает возможность возникновения реализованной виктимности у подростков. Усиление симбиоза с матерью усиливает позицию «жертвы» у подростков. Склонность матерей к гипопротекции снижает вероятность возникновения позиции и игровой роли «жертвы» у подростков. Неразвитость родительских чувств у матерей усиливает вероятность возникновения социальной роли «жертвы» у подростков. Отсутствие сотрудничества со стороны матерей усиливает вероятность возникновения игровой роли «жертвы» у подростков, наличие сотрудничества со стороны матерей снижает вероятность возникновения

игровой роли «жертвы» у подростков. Мягкость у матерей усиливает вероятность возникновения игровой роли «жертвы» у подростков, строгость со стороны матерей снижает вероятность возникновения игровой роли «жертвы» у подростков. Непоследовательность у матерей усиливает вероятность возникновения игровой роли «жертвы» у подростков, последовательность со стороны матерей снижает вероятность возникновения игровой роли «жертвы» у подростков.

При отвержении отцами подростков в ходе воспитания усиливается склонность подростков к некритичному поведению (некритичный тип потерпевшего), при усилении принятия отцами подростков в ходе воспитания снижается склонность подростков к некритичному поведению. Предпочтение отцами подростков стиля авторитарной гиперсоциализации в воспитании приводит к усилению реализованной виктимности у подростков. Склонность отцов к гиперпротекции, недостаточность требований-обязанностей ребенка, расширение сферы родительских чувств со стороны отцов усиливает склонность подростков к агрессивному виктимному поведению. Чрезмерность санкций со стороны отцов усиливает социальную желательность ответов подростков. Склонность отцов к гипопротекции усиливает склонность подростков к агрессивному виктимному поведению. Недостаточные требования-запреты к ребенку со стороны отцов усиливают реализованную виктимность подростков. Отверженность ребенка отцом повышает склонность к зависимому и беспомощному поведению у подростков, принятие ребенка отцами снижает склонность к зависимому и беспомощному поведению у подростков. Усиление авторитарной гиперсоциализации со стороны отцов снижает возможность возникновения игровой роли «жертвы» у подростков. Склонность отцов к гипопротекции снижает вероятность возникновения игровой роли «жертвы» у подростков, в то же время предпочтение в подростке детских качеств, воспитательная неуверенность родителя у отцов усиливает вероятность возникновения игровой роли «жертвы» у подростков. Чрезмерность требований-запретов у отцов снижает социальную роль «жертвы» у подростков. Предпочтение в подростке детских качеств, воспитательная неуверенность родителя у отцов усиливает позицию «жертвы» у подростков. Недостаточность требований-запретов к ребенку у отцов усиливает статус «жертвы» у подростков.

Теоретический анализ и эмпирическое исследование позволили конкретизировать особенности и характеристики семейного воспитания, выступающие фактором, определяющим развитие у подростков различных видов и форм виктимного поведения, заключающегося в склонности быть

жертвой внешних обстоятельств и активности социального окружения. При этом отдельного изучения требует проблема разработки подходов по профилактике виктимизации подростков, а также подходов к работе с родителями в целях коррекции-гармонизации стилей и способов семейного воспитания.

Литература

1. Андроникова О.О. Социокультурные особенности виктимизации подростков/ О.О. Андроникова //Аспирантский сборник НГПУ 2002. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. – 460 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учебное пособие/ Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
3. Коновалов В.П. Виктимность и её профилактика / В.П. Коновалов // Виктимологические проблемы борьбы с преступностью. – Иркутск: ИГУ, 2002. – 165 с.
4. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы/ И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2006. – 1008 с.
5. Ривман Д.В. Виктимология/ Д.В. Ривман, В.С. Устинов. – СПб.: Питер, 2007. – 205 с.
6. Франк Л.В. Виктимология и виктимность / Л.В. Франк. – Душанбе: ОАО "Кафкак", 1972. - 577 с.
7. Хольст Б. Факторы, формирующие виктимность / Б. Хольст // Вопросы борьбы с преступностью. М., 1984. - Вып. 41. - С. 73-74.

СЕМЕЙНЫЙ ЛАГЕРЬ «МИР ДЛЯ НАС» КОМАНДЫ «ПОЕХАЛИ»

О.А. Скочычева

НП «Перекресток Плюс», Проект «Поехали», г. Москва, Россия

Особенность семейного лагеря в том, что детям и подросткам предоставляется возможность большей свободы, самостоятельности и ответственности. Они могут побыть наставниками для младших, освоить полезные навыки с помощью старших, принять участие во взрослых делах или обсуждениях. У взрослых здесь больше времени и пространства для заботы о себе, самореализации, размышлений о жизни и о семье.

Ключевые слова: семейный лагерь, поддержка семей, творческое приспособление.

Семейный лагерь — это хорошая поддержка детей и родителей в их реализации и в творческом приспособлении к жизненным сложностям. В семейные лагеря едут семьи с детьми разного возраста — с грудного до подросткового. Основная идея — в том, что для каждого участника, взрослого или ребенка, для всех вместе, в лагере находится что-то интересное, чем он может и хочет заниматься, двигаясь и развиваясь в выбранном им самим направлении. Отдельных детских занятий нет совсем. Есть группа для родителей с малышами, для родителей с ребятами постарше, есть родительская группа.

В семейном лагере могут встретиться в одном пространстве совершенно разные по возрасту, опыту, профессии, взрослые и дети. Нередко можно наблюдать, например, такую картину: в гамаке качается подросток лет четырнадцати, а рядом пристроилась двухлетняя девчушка — чья-нибудь «чужая» сестричка, и они прекрасно, к обоюдной радости и пользе, общаются. Здесь складываются самые неожиданные взаимоотношения и комбинации в общении, которые в других условиях никогда не могли бы возникнуть — эти люди просто не попали бы в одно поле. А здесь их взаимодействие оказывается развивающим. Например, благодаря возможности играть с подростками, старшие дошкольники успешно осваивают стратегические или командные настольные игры, в которых даже взрослые с трудом разбираются. Старшие помогают им усвоить сложнейшие правила и ролевые стратегии. Если посадить только малышей — они эту игру не поймут, а в разновозрастной среде, где её освоение попадает в зону ближайшего развития, обучение происходит как

бы само собой. Причем таких зон ближайшего развития образуется сразу много: одно осваивается с одним приятелем, другое — с другими...

В каждом лагере после обустройства, более близкого знакомства и построения комфортных отношений проводится церемония “Открытого пространства”, вдохновляющая участников заявлять о своих мечтах, которые они хотели бы реализовать. Затем дети и родители обсуждают имеющиеся ресурсы и необходимые шаги для воплощения задуманного в той степени, в которой это реально. Вот некоторые примеры успешно реализованных детских проектов: “Плот”, “Изучение японского языка”, “Вырезание из сосновой коры”, “Бесплатное мороженое” (дети заработали на него деньги, устроив аукцион своих творческих работ), “Хочу летать”, «Строительство разного типа землянок». Родительские проекты: «Сплав по реке», “Коллекция минералов”, «Чтение по ролям», «Ярмарка», «Тайный ночной ритуал для мужчин», «Норвежская круговая», «Цирковое представление», строительство огромного арт-объекта из деревьев в лесу» и др.

Малышам помогает интегрироваться в жизнь лагеря так называемая «малышковая группа». В ней могут участвовать не только сами малыши и их родители, туда с удовольствием приходят и дети постарше, и подростки, и родители без детей. Это волшебное пространство, в котором старшие, конечно, главные, но без малышей оно состояться не может. Потому что только под их восхищенными взглядами корзина с реквизитом превращается в сундук с сокровищами, парашют для игр в волшебный домик, мамины колени в лошадку, массажные мячи в ежиков, а прозрачные ткани в раскрывающиеся цветы. Зато старшие дети, подростки и взрослые, создавая для малышей это сказочное действо и поддерживая их в соблюдении общих правил, помогают им включиться в сообщество, получить опыт настоящего командного взаимодействия. Здесь осваиваются способы приглашения к сотрудничеству и остановки разрушительных действий.

В семейном лагере есть всё для расцвета сюжетно-ролевой игры: и разновозрастные участники, и разнообразные пространства, и карнавальные костюмы, и строительные материалы, и естественные укрытия. Раньше мы организовывали игру специально, а сейчас дети иницируют ее сами и обращаются к взрослым, если им нужна помощь в создании костюмов или реквизита. Дети сами выбирают персонажей, придумывают сюжет и проживают вместе все его перипетии.

Подростки, в свою очередь, получают уникальный опыт: здесь больше свободы, чем в семье, есть столь важная для них группа сверстников, и есть возможность им с родителями увидеть друг друга в ином качестве. Кроме того, они чувствуют себя старшими, более компетентными по отношению к младшим детям, и имеют возможность играть и проводить время вместе с малышами. Они устраивают для младших кукольный театр, качают их на батуте, просто тискают — приобщаются к тому, чего не имеют в своей обычной жизни. «Добирают» тепло и принятие за счет общения с малышами, которые смотрят на них, открыв рот. Ведь крохи дают огромный заряд энергии, они радуются всему: старший ребенок сделал что-то простое — свечку зажег или фонарь, а у малыша уже фонтан эмоций! И подросток также получает порцию безусловной любви и восхищения, которые в его возрасте так необходимы, но которые так трудно принят от взрослых или сверстников.

Семейный лагерь представляет собой спонтанный родительский клуб, в котором можно говорить о детях или о себе лично, наблюдать, как другие родители реагируют на разные ситуации. Происходит как бы взаимное обучение в полевых условиях, что особенно ценно. Например, одна мама обнаружила, что после летнего лагеря ее дети перестали болеть. Во-первых, она отказалась от теплой одежды, глядя, как другие мамы отпускают детишек бегать босиком, в одних плавках. Во-вторых, она сама внутренне успокоилась, у нее снизился уровень тревоги, и дети это почувствовали.

Многим родителям сложно доминировать, и получается, что ребёнок командует парадом. Но ведь нести ответственность за безопасность ребёнка невозможно, если нет власти. Конечно, детям это зачастую не нравится, они возмущаются или расстраиваются, и это нормально. Так происходит очень важное принятие того, как мир устроен – власть у взрослого. Часто проявление власти ассоциируется у родителей с причинением боли ребёнку, с унижением, подавлением. Но ведь речь идёт именно о властной заботе: «Я не позволю тебе причинять вред себе и окружающим. Я буду держать тебя до тех пор, пока ты не успокоишься и не сможешь управлять собой сам». В семейном лагере можно понаблюдать, как родители проявляют свою власть во благо ребёнка и с уважением по отношению к нему, как они обходятся с ответной бурей эмоций – без раздражения, но не уступая натиску. Такие модели драгоценны, их не много в нашей культуре в связи с нашей сложной историей. Семейное сообщество предоставляет уникальную возможность научиться способам уважительного, но четкого выстраивания границ.

Еще одна ценность в семейном лагере – возможность выработки договоренностей между родителями и единой позиции по важным вопросам: в какой форме мы транслируем общие правила, как мы реагируем на их нарушение, как разрешаем конфликты. Мы помогаем детям договариваться в каких-то спорных или конфликтных ситуациях, не выясняя, кто прав, кто виноват, а предлагая варианты решений или заглаживания причинённого вреда. И, со своей стороны, стараемся также подавать детям пример собственным конструктивным поведением в проблемных случаях. В сообществе это более простая задача: одно дело, когда вокруг много людей и есть, на кого переключится, мальчишкам много пространства для самореализации, для движения — и совсем другое, когда мама с ребенком в квартире, в замкнутом пространстве, одни. Правила в лагере воспринимаются как способ создания безопасности и комфорта в физическом и в психологическом смысле, о правилах напоминают друг другу уважительно, и все заинтересованы в их соблюдении.

Еще замечательный формат в семейном лагере - это время и пространство для родителей после детского отбоя, после 22 часов. Мы можем петь песни у костра, рассказывать истории, играть в настольные игры. Ещё мы смотрим и обсуждаем фильмы. Это особое обсуждение - не столько не про кино и про героев, сколько про себя самих — какие эпизоды нас затронули, какие переживания и личные истории в нас пробудили. Подобное обсуждение, прежде всего, повод для глубокого общения.

Фильмы мы специально подбираем в связи с темами, которые актуальны для участников. Иногда выбор происходит совместно, непосредственно перед просмотром. Есть картины, которые очень интересно обсуждать с родителями, поскольку в них показаны самые разные модели детско-родительских взаимоотношений: «Моя семья и другие звери» по Дарреллу; «Полианна»; «Возвращение» Звягинцева... Последний фильм очень тяжелый, но очень иллюстративный: там видно, как родители по разному выстраивают отношения с детьми, как их стили меняются в зависимости от ситуации, как отец сначала не чувствует сыновей, а потом постепенно подстраивается. В фильме много глубоких тем для размышления и обсуждения родительских задач и позиции, того, что важно и что второстепенно, что и как мы можем детям дать. В обсуждении нет цели прийти к единому мнению, скорее - расширить видение, выявить для себя новые грани и нюансы, встретиться с другим мировоззрением!

Мы стараемся, чтобы наши лагеря не были искусственным тренинговым пространством. Скорее, это пространство для Жизни. Каждый

может прислушиваться к себе, взаимодействовать с другими и двигаться туда, куда ему хочется.

Программа лагеря устроена так, что вначале команда много вкладывается в создание комфортной вдохновляющей атмосферы. А потом проводится Открытое Пространство, на котором участники (и взрослые и дети) заявляют свои проекты. Они и наполняют оставшуюся часть лагеря. Таким образом, семьям предоставляется возможность устроить свою жизнь именно так, как им хочется.

Дети включаются во все сферы жизни лагеря. Например, есть подростки, которые обожают возиться с малышами и придумывать для них всевозможные игры и занятия, целые миры. Есть мальчишки, которые получают «лицензию» на рубку дров — прикладывают усилия, чтобы ее добиться, а потом страшно гордятся. Поскольку взрослые берутся за все дела добровольно и с энтузиазмом, детям тоже хочется к ним присоединиться. Получается эффект Тома Сойера. Да и бусины, которые дети получают за добрые дела, тоже сподвигают их на такие чудеса трудового энтузиазма, что родители глазам своим не верят.

Очень много «трудового» внимания уделяется приготовлению еды. Система поочередных обязательных дежурств по кухне нам не понравилась. Поэтому мы приглашаем людей, которые любят готовить и придумывать новые блюда, им присваивается почётное звание шеф-повара. На каждой стоянке их двое, чтобы они не были заняты исключительно кухней, а имели возможность участвовать в жизни лагеря и реализовывали какие-то свои проекты. На каждый завтрак, обед и ужин у них есть добровольные помощники. Таким образом, вокруг кухни возникает целая «тусовка»: дети что-то чистят, режут, сервируют, тут же обсуждается какая-нибудь животрепещущая тема, рождаются новые рецепты, предлагается, уточняется будущее меню - прекрасный объединяющий, скрепляющий момент. То, что в итоге получается, это произведения высокой кулинарии.

Есть исследования, подтверждающие, что при совместном приготовлении пищи и совместный трапезе вырабатывается гормон привязанности и заботы - окситоцин — тот же, который выделяется у матери при грудном вскармливании.

Вообще семейный лагерь – это целебное пространство, как морской климат для соматически ослабленных больных. Бывает, что приезжает в лагерь ребенок с какой-то проблемой: например, навязчивое мытье рук. Как правило, нет возможности проводить с ним индивидуальную психотерапевтическую работу. А проблема вдруг раз и исчезает сама собой.

Как это происходит, никто не знает. Видимо, из множества активностей и проектов дети интуитивно выбирают именно то, что им помогает исцелиться. Многие родители отмечают, что дети сильно меняются после лагеря. Меняются и взрослые, получая много поддержки и вдохновения для себя как человека, как родителя, как профессионала. Одна мама так сказала о лагере: «Я там могла то, чего я в обычной жизни не могу!»

Благодаря разновозрастности и разнопоколенности сообщества, здесь возможно найти единомышленников, а ещё встретиться с совершенно отличающимися от тебя людьми по возрасту, жизненному опыту, профессии, взглядам и увлечениям. Это очень обогащает общение. И каждый вносит свой орнамент, свой рисунок в этот сложный узор— от младенцев до бабушек и дедушек. Для детей и подростков очень ценной оказывается возможность говорить с разными людьми, в том числе своими родителями чем-то важным и интересным, а не только об уроках и домашних делах. Обсуждаются увлечения, фильмы, истории из жизни, переживания, опыт отношений.

Нас спрашивают, подбираем ли мы семьи специально, благодаря чему создаётся такая радостная, спокойная и доброжелательная атмосфера? Мы зовём любые заинтересованные семьи. Важно только, чтобы жизнь в палатках им не была в тягость. Это летом. Зимой мы размещаемся в корпусе детского лагеря, ведь даже самый большой коттедж для нашего формата не подходит. Нам нужно с одной стороны много отдельных комнат для семей, а с другой, - несколько больших помещений для общих сборов, детско-родительских групп, мастерских активных игр.

Мы рады всем семьям, для которых ценна жизнь в сообществе!

ПОДРОСТОК В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ БОЛЬШОГО ГОРОДА

Н.В. Соловьева

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия

Мегаполис как социокультурная среда предлагает подростку множество возможностей и соблазнов как в материально-вещном компоненте, так и в межличностном общении, формальной и неформальной организации. Процесс воспитания предполагает обретение нормативно-регулятивных средств самоутверждения. Сопровождение подростка разнообразно по многим параметрам, важна комплементарность ролей субъектов воспитания.

Ключевые слова: средовой подход, социокультурная среда, комплементарность ролей, качество проведенного времени

Анализ базируется на средовом подходе, в связи с чем последовательно рассматриваются основные компоненты (структурные и функциональные) мегаполиса как социокультурной среды:

- материально-вещный (и, в частности, те блага и достоинства, которые несет большой город), а также доступность соцсетей и существование подростка в них;
- личностный (сам подросток, семья, школа, референтные группы и др.);
- нематериальный (знания, информация, социально-культурное обслуживание, образ жизни, изменение и дополнение традиций, нормативно-регулятивные средства, порождаемые эмоции, стремления и др.);
- механизмы взаимодействия, пространственной ориентации, создания эмоционального тона.

Мегаполис привлекателен для подростков социокультурным богатством (заключение сделано на основе собственных наблюдений при посещении выставок, театров, музеев города Москвы и Санкт-Петербурга последних лет), широко обсуждается их присутствие в соцсетях (по данным исследовательского центра Pew Research Center в 2016 году среди подростков 13-17 лет 92 % выходят в сеть ежедневно, из них 24 % сказали, что

находятся там практически постоянно) [3,с.42]. В наших аудиториях встречаются единичные студенты, для которых идея оторваться от смартфона (например, привлечение для проведения группового тренинга) воспринимается как катастрофа – это проявление номофобии.

Современный подросток наделяется в связи с исследованиями ученых самыми разнообразными характеристиками:

- поколение Сатори («просветленное») терминологически рождено на просторах Интернета, которому приписано равнодушие к ценностям,двигающими вперед их родителей; отсутствует стремление сделать карьеру, заработать материальные блага, безразлична любовь; отдельные источники называют их цивилизационными отшельниками и даже потерянным поколением;

- подросткам поколения Z приписывается депрессивность и тревожность (и в этом, якобы вина смартфонов), Ларри Розен (2016) обосновывает это явление социальным сравнением с множеством чужих жизней, эмоциональным заражением; по мнению Оскара Ибарра из Мичиганского университета, важна активная позиция: «когда пользователь добавляет информацию и взаимодействует с другими, а не просто наблюдает, предсказывает высокий уровень субъективного благополучия» [3,с.46];

- исследования голландских ученых (942 подростка) свидетельствуют о том, что использование социальных сетей повышают уровень эмпатии, причем в основном за счет сопереживания и аффективной эмпатии, когнитивная несколько снижалась. Это далеко не полный перечень примеров анализа подростка, они многочисленны [7,8].

Семья во многом определяет реализацию личностного потенциала подростка за счет социально-психологического и психологического поля коммуникативно значимых компонентов взаимодействия (личного опыта подростков и родителей, знаний родителей об индивидуальных психолого-физиологических особенностях своих детей, социально-психологической и педагогической культуры родителей, наконец, способности выдерживать и разрешать противоречия).

Проведенный опрос студентов относительно моделей взаимодействия с родителями выявил очевидность принципов и методов, к которым отнесены (назовем отдельные):

- социокультурной обусловленности семейного пространства;

- комплементарности в выстраивании как внутрисемейных, так и проектируемых вне семьи, с референтными группами, отношений;

- взаимовлияния и внутренней ответственности поколений (архитектоника семьи) и др.

Сложностью становятся психологические и структурные деформации семьи, на что оказывает влияние проживание в мегаполисе. У Гузель Ситдыковой есть строки, описывающие одно из таких явлений: «Да, вот такие времена. Сироты нынешнего толка. Одет и сыт сынок сполна, но вся душа его в осколках» (2018). Имеют место такие проблемы как реакции на социальные раздражители как средовая дезадаптация, низкий уровень социальной активности подростков, склонность к девиантному поведению, нарушение половой идентификации и др. Доверие к родителям подорвано или утрачено. Наблюдается особая реакция со стороны окружения, а также становление сознательного одиночества как социального феномена [1].

Референтные группы современного подростка самые разнообразные:

- школьное сообщество - в школьной жизни проявляется социальное расслоение, связанное с обеспеченностью семьи и её положением в обществе; для подростка очень важно признание другими его взрослости и т. к. он не имеет возможности показать, что независимо от родителей что-то из себя представляет, не исключен выход из правового поля;

- улица также является местом социализации подростков (вне школы формальных правил меньше, а также имеет значение несоответствие формальных лидеров и неформальных, к которым относятся музыканты, самые сильные, те, у кого больше контактов с девочками, обладатели связей в виде старших друзей, обладатели эксклюзивных материальных благ и др.[2];

- существуют и необычные организации, широко обсуждаемые в прессе, как неформальное молодежное сообщество АУЕ («арестанский уклад един»), привлекающее некой «романтикой», разъясняющее, как быть сильным [5,6];

- объединение по эмоциональным состояниям, поиск себе подобных (например, в сетях описывают свой страх в большом городе, паники, приступы ужаса, сигналы изнутри о смертельной опасности, панические атаки и др.)

- «профсоюз школьников», в нем сегодня состоит боо школьников в Санкт-Петербурге, Томске, Нижнем Новгороде, Хакасии, Москве; организация «Ученик» в программе минимум предполагает добиться

законного регламента проверки знаний, защиты ровесников от незаконных запретов, максимум — отмена ЕГЭ и ОГЭ и др.[4].

Особого внимания заслуживают характеристики нематериального компонента. Информации у современного подростка значительно больше, чем у его сверстников предыдущих поколений, а знаний меньше. Преподаватели удивляются: почему они так мало знают при доступной информации и сформированных информационных умениях. Почему современный подросток не стремится к усвоению, рефлексии, т. е. приобретению знаний и опыта? Возможно проблема в следующем элементе - социокультурном обслуживании? По каким критериям оценивается качество проведенного времени? А чувствуются ли подростками противоречия и кто им на них должен открыть глаза? Может быть мы рано отошли от традиций? Уже более 50 лет как обнаружено, что явления стереотипизации и стабилизации порядка действий, связанные с определенной национальной культурой и способом обучения, распространяются на всю систему пространственной ориентации человека (и подростка тоже), включая измерение, изображение, построение, моделирование и оценку собственного положения в пространстве (Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф., 1964).

Воспитывая ребенка, родители формируют в его сознании определенную систему нормативно-регулятивных средств, действие которых постепенно становится внутренней потребностью, привычкой и это также один из элементов социокультурной среды, во включении его действия значима комплементарность ролей самого подростка, родителей, школы, референтных групп и всех перечисленных ранее. Создании единого позитивного эмоционального тона отношений - одна из задач психологов, но с учетом действия всех обозначенных компонентов и элементов, а также таких механизмов как: влияния, подкрепления, поощрения, идентификации, психологического противодействия и т.д.

Литература

1. Гончарова Е.В. Социально-психологическая работа с детьми в семьях разведенных родителей (дипломная работа, приложения). М, 2007. С. 135-158.
2. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. Спб.: Петроглиф, М.: МЦНМО, 2011. 325 с.

3. Карлин Флора Действительно ли смартфоны разрушают мозг подростка? // В мире науки. 2018. № 4. С.40-49.
4. Кузнецова Е. Десятиклассник отстаивает права школьников // Мир новостей. 2019. № 3. С.8.
5. Подвицкий И. За логин ответишь // Культура. 2017. № 44.С.3
6. Скойбеда У. В России появилась уголовная организация . Пароль «АУЕ» // Комсомольская правда. 2017. 15.09. С.18-19.
7. Carlin Flora Friendfluence The Surprising Ways Friends Make Us Who We Are, 2013
8. Steinberg Laurence Age of Opportunity T, 2014

РЕКРЕАЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.К. Степанова

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Школа № 705», г. Москва, Россия*

Современный этап развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), характеризующийся интеграцией общего и специального образования, предполагает поиск рациональных путей и эффективных форм совместного обучения таких детей с нормально развивающимися сверстниками.

Год от года отмечается увеличение количества детей с ОВЗ, получающих образование в условиях массовой школы. Среди детей с ОВЗ самую большую и разнородную группу составляют дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР), характеризующиеся, в силу различных этиологических факторов (органической и/или функциональной недостаточности центральной нервной системы, неблагоприятных условий воспитания и др.), сниженной познавательной активностью, отставанием в общем интеллектуальном развитии, пониженными обучаемостью и умственной работоспособностью, трудностями в организации учебной деятельности и/или поведения, неполноценностью социальных коммуникаций [1].

Рекреационно-оздоровительная деятельность в школе представляет собой процесс взаимодействия школьников и педагогов и обладает большими возможностями для проявления активности детей в зависимости от возрастных особенностей, интересов, физических способностей, индивидуальных предпочтений и сориентирована на повышение культуры быта и формирование здорового образа жизни; способствует физической и духовной реабилитации, максимальному развитию инициативы, самостоятельности учащихся, снимающая физическое, психическое и интеллектуальное напряжение.

Основными задачами этого направления являются

1. Оказание помощи в организации рекреационно-оздоровительной деятельности, направленной на физическую и духовную реабилитацию,

обогащение внутреннего мира и укрепление здоровья подростков с задержкой психического развития.

2. Подбор рекреативных мероприятий на основе результатов психофизической обследования школьников.

3. Пропаганда здорового образа жизни в социально-культурной сфере средствами рекреативных технологий. Внедрение рекреационно-оздоровительных мероприятий в деятельность школы позволяет: повысить уровень общения, дружбы, наладить новые контакты; удовлетворить духовные интересы и потребности участников коллектива; получить новые знания о здоровом образе жизни; стимулировать активность и развить инициативу у участников[2,3].

Основные формы работы, реализуемые мной в рекреационно-оздоровительной деятельности:

1. Коррекционно-развивающие занятия

Детям с ЗПР предлагаются доступные, интересные упражнения, проводятся весёлые игры, помогающие проявлению двигательных способностей и приложению волевых усилий. Игровые модули органично включаются в предметно-развивающую среду рекреационных помещений, очень нравятся детям, они с огромным удовольствием выполняют задания с ними. Все занятия ориентированы на психологическую защищённость ученика, его комфортность и потребность в эмоциональном общении с педагогами. Для решения этих задач я используется метод психогимнастики. Она занимает не более 5 минут и используется на любом этапе занятия для активного отдыха, переключения внимания. С психогимнастики начинаются коррекционные занятия, после неё ребята активно включаются в действие и легко переключают внимание на другую деятельность.

2. «Игровой час» после уроков. Игры подбираются с учетом психофизического состояния детей с ЗПР и длительностью игры. На каждом занятии проводится 5-6 подвижных игр и 3 игровых задания. Количество повторов одной игры определяется в зависимости от ее длительности, 15 интенсивности и объема речитатива. Самыми продолжительными являются игры на развитие согласованности и темпо-ритмической структуры движения средней интенсивности. Такие игры повторяются на занятии – 2-3 раза. Средними по продолжительности играми, средней и высокой интенсивности являются игры на быстроту реагирования и пространственное ориентирование, которые повторяются –

3-4 раза. Игры на равновесие средней и высокой интенсивности повторяются 2-4 раза. Игры на мелкую моторику – повторяются 2-3 раза, а игровые упражнения на дыхание – 2-4 раза.

3. Телесно-ориентированные практики. Блок креативных (телесноориентированных) практик представляет собой спонтанный неструктурированный танец под различные музыкальные произведения с произвольной регуляцией собственной активности посредством приема Ф.М. Александера «запрет». КП позволяют оптимально регулировать двигательную активность детей. В процессе практик выразительные движения и образ являются неотъемлемым компонентом эмоциональной и чувственной сферы ребенка. Время, отведенное на одну КП - 5мин., в занятии их может быть 2-3. Каждая КП состоит из 3-4 музыкальных фрагментов, сопровождающихся спонтанным неструктурированным танцем. Для развития произвольности движений и коррекции двигательных привычек, нами применен прием Ф.М. Александера «запрет». Сигналом к 16 запрету движений на занятии была остановка музыкального фрагмента. Через несколько секунд, когда проигрывался новый фрагмент, дети продолжали движение, при этом им необходимо было уловить изменение темпо-ритмического рисунка нового фрагмента, т.к. все 4 музыкальных отрывка содержали музыку различного характера[4,5].

Методика рекреативных занятий в режиме дня, основанной на играх после уроков, подвижных играх в сочетании с креативными практиками, способствуют повышению психофизической подготовленности младших подростков с задержкой психического развития.

Литература

1. Бабкина, Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Н.В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. – 2017. – Том 6. – № 1. – С. 138–156. doi:10.17759/cpse.2017060109.

2. Бабкина, Н.В. Традиции отечественной научной школы дефектологии в современных подходах к образованию детей с ЗПР / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2016. – № 5. – С. 3–9.

3. Инденбаум, Е.Л. К чему приводит стихийная инклюзия / Е.Л. Инденбаум // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 4. – С. 33–38.

4. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.

5. Малофеев, Н.Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 2. – С. 3-10.

ТРИ ГРУППЫ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ АНТИБУЛЛИНГОВЫХ ПРОГРАММ: ЭЛЕМЕНТЫ, УСЛОВИЯ, МЕТОДЫ ОЦЕНКИ

Е.В. Стратийчук

*Московский государственный психолого-педагогический
университет, г. Москва, Россия*

Рассматриваются антибуллинговые программы с точки зрения их эффективности. Высказывается предположение о необходимости учитывать 3 группы факторов для создания эффективной антибуллинговой программы. Предлагается учитывать не только элементы программ, воздействующие непосредственно на детей, но и условия, которые влияют опосредованно, и методы оценки, которые позволяют скорректировать программу.

Ключевые слова: буллинг, антибуллинговые программы, эффективность антибуллинговых программ, подростки, школьники.

Во многих странах (Норвегия, Финляндия, Греция, Италия, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, Бельгия и др.) существуют антибуллинговые программы в школах. Однако мета-исследования эффективности таких программ показывают, что «большинство антибуллинговых программ, прошедших через оценку в настоящее время, демонстрируют незначимые результаты в снижении уровня буллинга и виктимизации» [12]. К похожим выводам приходит и К. Merrell et al [8], М. Ttofi et al [13, 14].

Причину невысокой эффективности антибуллинговых программ М. Ttofi [13] видит в том, что большинство из них руководствуется здравым смыслом, а не научными фактами и результатами исследований. Также остаётся важным вопросом, каковы должны быть требования к исследованию, чтобы на них можно было опираться. Например, австралийская антибуллинговая программа Friendly school [4] опирается на предварительно проведённое исследование, но при этом не является эффективной согласно мета-исследования М. Ttofi [13].

Нами также было проведено мета-исследование 13 программ. На основании 1-ой части нашего исследования нами была предложена модель,

в которой на эффективность антибуллинговой программы влияют 3 группы факторов, а также подтверждено влияние 2-х условий антибуллинговой программы на её эффективность. В дальнейшем планируется проведение интервью с российскими специалистами, работающими с ситуациями буллинга, что позволит проверить, насколько актуальны полученные нами результаты в реалиях российских школ.

Нами были выделены 3 группы факторов, влияющих на эффективность антибуллинговых программ: элементы, непосредственно воздействующие на участников программ, условия, опосредованно воздействующие на участников программ, и методы оценки.

Элементы, непосредственно воздействующие на участников. Исследования [13,14] показывают, что есть элементы, которые связаны с эффективностью программы. К элементам относятся те действия, которые предпринимают организаторы и специалисты в рамках программы, и которые непосредственно воздействуют на участников программы.

Эффективными элементами для снижения уровня буллинга в классе оказались: информация для родителей, правила класса, классный менеджмент, школьные конференции [13].

Эффективными элементами для снижения уровня виктимизации оказались: совместная работа специалистов, работа со сверстниками. В следующем исследовании тех же авторов [14] работа со сверстниками, наоборот, способствовала увеличению уровня виктимизации. Возможно, это связано с тем, что под названием «работа со сверстниками» объединяется большое количество разных активностей, которые могут по-разному воздействовать на участников.

Методами, которые снижают и уровень буллинга, и уровень виктимизации стали: тренинг для родителей, наблюдение на игровой площадке, видео, дисциплинарные методы.

D. Farrington и Ttofi [14] предположили, что на эффективность влияют не только элементы программ, непосредственно воздействующие на участников. И в этой ситуации дисциплинарные методы перестали быть элементом, который снижает уровень буллинга и виктимизации.

Условия, опосредованно воздействующие участников программ. В исследовании Farrington и Ttofi [14] наряду с элементами программ рассмотрели и условия программ: интенсивность и длительность воздействия на участников, количество элементов, использованных в программе, использование теоретического подхода Д. Ольшеуса и другие.

В рамках нашего исследования были также выделены определённые условия. По результатам мета-исследования подтвердилась связь двух условий с эффективностью: 1) опора на теорию, связанную с пониманием буллинга. В первую очередь, это программы, основанные на подходе Д. Ольвеуса [9], и на «participant role approach», предложенном К. Салмивалли [11]. 2) ориентация на класс как целое. Это условие соблюдается в Греческой антибуллинговой программе [3], программах Respect [6] и KiVa [11].

Также мы предположили, что эффективность программ связана с тем, какие элементы программ предлагаются разным возрастам. D.S. Eager [15] показал, что в младшем школьном возрасте буллинг связан с недостатком социальных навыков и навыков эмоционального совладания, тогда как в подростковом и юношеском возрастах буллинг осуществляется теми, кто хорошо понимает социальные нормы и правила и может свободно действовать внутри них. Это соотносится с представлениями Д.И. Фельдштейна [2] о потребности в общественно-значимой деятельности у подростков, которая не удовлетворяется и приобретает разные формы, в зависимости от ситуации.

Также важным условием эффективности программы может быть приверженность участников программы её реализации. E. Anderou пишет, что для успешной реализации программы важно отношение учителей, их ожиданий и намерений [3]. S. Limber пишет о том, что учителя испытывали беспокойство при необходимости начинать и поддерживать разговоры о буллинге, которые являлись частью программы [7]. Также может быть важна приверженность реализации программы среди администрации и самих детей.

Методы оценки. Традиционно эффективность многих из существующих иностранных антибуллинговых программ оцениваются по уровню буллинга и уровню виктимизации [9,10]. Однако эффективность программы может оцениваться через оценку копинговых стратегий и изменения самовосприятия [3, 5]. В российской практике есть опросник риска буллинга (ОРБ) [1], в котором уделяется внимание границам и отношениям внутри класса. Мы предполагаем, что теория возникновения буллинга, на которую опирается программа, и цели программы должны определять то, какие методы для оценки ситуации будут использоваться. Методы исследования, адекватные программе, могут сделать оценку более гибкой и подходящей не только для научных, но и для прикладных задач, например, могут показывать, что необходимо изменить дизайн программы и в каком направлении это надо сделать.

Таким образом, мы можем заключить, что на эффективность антибуллинговой программы влияет 3 группы факторов: элементы программ, условия реализации и методы оценки. Осмысленное использование 3-х групп факторов позволяет создать эффективную антибуллинговую программу.

Литература

1. Бочавер А.А., Кузнецова В.Б., Бианки Е.М., Дмитриевский П.В., Завалишина М.А., Капорская Н.А., Хломов К.Д. Опросник риска буллинга (ОРБ) // Вопросы психологии. – 2015. – №5. – С. 146-157.
2. Фельдштейн Д.И. (ред) «Психология современного подростка» - М.: Педагогика, 1987 стр. 46-55
3. Andreou E, Didaskalou E, Vlachou A (2007) Evaluating the effectiveness of a curriculum-based antibullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27, 693–711
4. Cross D., Hall M., Hamilton G., Pintabona Y., Erceg E. «Australia: the Friendly Schools project»// *Bullying in schools: how successful can interventions be?*/ ed. by P. K. Smith, D. Pepler, K. Rigby - Cambridge University Press – 2007
5. DeRosier, M.E. & Marcus, S.R. (2005). Building friendships and combating bullying: Effectiveness of S.S.GRIN at one-year follow-up. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 140–150.
6. Ertesvag, S. K., & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program.// *Educational Psychology*, 27, - p. 713–736
7. Limber, S.P., Naton, M., Tracy, A. J., Melton, G.B., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in the Southeastern United States. In P. K. Smith, D. Pepler, & K Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 55–80). Cambridge: Cambridge University Press.
8. Merrell, K. W., Guelder, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26–42
9. D. Olweus «Understanding and researching bullying: some critical issues» // *Handbook of bullying in schools* / ed. By S.R. Jimerson et al. – Oxford: Routledge, 2010

10. Rahey, L. & Craig, W.M. (2002). Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools. *Canadian Journal of Counselling*, 36, 281–295.
11. Salmivalli C. Karna A. Poskiparta E. «From peer putdowns to peer support: a theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program» // *Handbook of bullying in schools* / ed. By S.R. Jimerson et al. – Oxford: Routledge, 2010 – p. 441-454
12. Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of wholeschool antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547–560.
13. Ttofi , M. M., Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2008). Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review. The Swedish National Council for Crime Prevention. Retrieved January- электронный ресурс http://www.bra.se/extra/faq/?module_instance=2&action=question_show&id=474&category_id=9 (дата обращения 03.06.2018)
14. Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56
15. Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36–51.

ОБУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ИЗ ПРИЁМНЫХ СЕМЕЙ НАВЫКАМ ХХІ ВЕКА

Б.М. Таловская

Благотворительный проект «Шалаш», г. Москва, Россия

У детей из приёмных семей наблюдаются трудности в обучении. А современное образование и рынок труда требуют от людей высокого уровня сложных навыков критического и творческого мышления, коммуникации и коллаборации («4К»). Начальные позиции приёмных детей значительно слабее детей без опыта депривации и пребывания в детском доме. Из этих предпосылок сложилась идея образовательного проекта «Шалаш», в котором младших подростков из приёмных семей обучают навыкам «4К».

Ключевые слова: подростки, приёмная семья, приёмные дети, навыки ХХІ века, критическое мышление, креативное мышление, коммуникация и коллаборация.

В России значительно больше приёмных детей и детей под опекой, чем детей под надзором учреждений. По данным за 2017 год в семьях содержится больше 430 тысяч детей. Без попечения родителей в учреждениях находится около 50 тысяч человек [1]. У детей, устроенных в семьях, остаются проблемы в обучении и адаптации, однако разнообразные проекты в сфере работы с детьми-сиротами чаще направлены на поддержку детей в учреждениях, а не в новых семьях [2].

Исследователи отмечают, что опыт нахождения в детском доме (независимо от времени пребывания) негативно сказывается на памяти и учебных навыках детей [3; 4]. Опекуны и соцработники подчёркивают, что у приёмных детей могут проявляться нервные расстройства, трудности обучения, проблемы с самоорганизацией [5; 6].

Исследования также показывают, что у детей, имевших опыт проживания в приютах и детских домах, наблюдаются проблемы со скоростью восприятия и удержанием концептов в памяти [4]. Для педагогов это означает, что дети из детских домов не могут удержать в голове абстрактную мысль, связать её со своим опытом и затем применять на практике. Кроме этого, детям, жившим в приюте или детском доме, трудно долго удерживать концентрацию и внимание на чём-то одном [7; 8].

Трудности детей из приёмных семей распространяются на разные предметы, потому что у них часто не развиты учебные и жизненные навыки.

В целом люди с опытом депривации и травмы в детстве имеют более низкие шансы быть успешными в школе, а затем конкурентными на рынке труда [9–11].

При этом, современное образование и рынок труда требуют от людей высокого уровня сложных навыков критического и творческого мышления, коммуникации и коллаборации [12–14]. В результате уже в школе начальные позиции подростков из приёмных семей оказываются значительно слабее детей из кровных семей.

Из этих предпосылок и сложилась идея проекта «Шалаш». Это образовательный проект, в котором младших подростков (9-13 лет) из приёмных семей обучают навыкам критического, креативного мышления, коммуникации и коллаборации.

«4К» (критическое, креативное мышление, коммуникация и коллаборация) – это относительно новая теория обучения, которую тяжело принимают в российском формальном образовании [15]. При этом именно такие «метанавыки», используемые в различных дисциплинах, помогают подросткам из приёмных семей решать разнообразные учебные и жизненные задачи.

На основе исследований обучения навыкам XXI века и изучения трудностей в обучении подростков из приёмных семей мы, команда «Шалаша», разработали собственную методику написания курсов. Каждый курс программы создаётся специально для проекта приглашёнными экспертами. В каждом курсе заложено от двух до четырёх навыков, которые планомерно развиваются на протяжении 14 занятий курса. Так, курс по социально-эмоциональному интеллекту посвящён развитию навыков распознавания и выражения эмоций.

Исследователи отмечают, что обучение навыкам XXI века рождает проблему корректного оценивания. Навыки – это применение определённого набора действий, и тесты с контрольными не могут измерить уровень развития навыка. Эту проблему решает измерение, основанное на свидетельствах – проявлении поведения, связанного с определённым уровнем развития навыка [16; 17]. Это измерение проводится в формате рубрикаторов [18]. Кроме этого измерения в проекте используются дневники занятий, которые заполняются ведущими курсов. Дневники позволяют выявить прогресс участников, который не

охватывается рубриками. Кроме этого, мы получаем отзывы от родителей, которые свидетельствуют об усилении навыков у их детей.

Проблематичным остаётся измерение долгосрочных эффектов обучения навыкам XXI века. Пока не появилось исследований, которые бы изучили компетенции людей, обучавшихся в подобных программах. И задача нашего проекта сейчас добавить к системе обучения и измерения навыков XXI века исследование устойчивых долгосрочных эффектов этого обучения.

Литература

1. ЕИС Минобрнауки России. Воспитание и социализация - Опек и попечительство. Формы [Электронный ресурс]. URL: http://eis.mon.gov.ru/education_socialization/SitePages/Опека_и_попечительство.Формы.aspx (дата обращения: 31.01.2019).

2. Алмазова Е. Дети со статусом и без [Электронный ресурс]. URL: <https://www.asi.org.ru/news/2018/09/05/deti-sirotty-statistika/> (дата обращения: 31.01.2019).

3. IJzendoorn M.H. van, Juffer F., Poelhuis C.W.K. Adoption and Cognitive Development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Nonadopted Children's IQ and School Performance. // Psychological Bulletin. 2005. Т. 131. № 2. С. 301–316.

4. Ricker A.A. и др. Examining the influence of perceived stress on developmental change in memory and perceptual speed for adopted and nonadopted individuals. // Developmental Psychology. 2018. Т. 54. № 1. С. 138–150.

5. Zetlin A., Weinberg L., Shea N.M. Caregivers, school liaisons, and agency advocates speak out about the educational needs of children and youths in foster care // Social Work. 2010. Т. 55. № 3. С. 245–254.

6. Петрановская Л. В класс пришел приемный ребенок. Москва: Издательство АСТ, 2017. 250 С.

7. Pollak S.D. и др. Neurodevelopmental effects of early deprivation in postinstitutionalized children // Child Development. 2010. Т. 81. № 1. С. 224–236.

8. Carlson M., Earls F. Psychological and neuroendocrinological sequelae of early social deprivation in institutionalized children in Romania // Annals of the New York Academy of Sciences. 1997. Т. 807. С. 419–428.

9. Bruskas D. Children in Foster Care: A Vulnerable Population at Risk // Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing. 2008. Т. 21. № 2. С. 70–77.
10. Stone S. Child maltreatment , out-of-home placement and academic vulnerability : A fifteen-year review of evidence and future directions // Children and Youth Services Review. 2007. Т. 29. С. 139–161.
11. Соломатина Г.Н., Суменко Л.В. Трудности обучения приёмных детей в условиях общеобразовательной школы // KANT. 2017. № 1 (22).
12. Davidson K. EMPLOYERS FIND «SOFT SKILLS» LIKE CRITICAL THINKING IN SHORT SUPPLY // The Wall Street Journal. 2016. С. 1–3.
13. OECD. The Future of Education and Skills. Paris: , 2018. 23 С.
14. Лошкарева Е. и др. Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире. Москва: , 2018. 93 С.
15. Добрякова М.С., Юрченко О.В., Новикова Е.Г. НАВЫКИ XXI ВЕКА В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ: ВЗГЛЯД ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ. Москва: , 2018. 72 С.
16. Griffin P., Care F. Assessment and Teaching of 21st Century Skills / под ред. P. Griffin, E. Care. Dordrecht: Springer Netherlands, 2015.
17. Association M.S.L. Recommended Standards for PreK – Grade 12 Information Literacy Skills. Lunenburg: , 2009.
18. Brookhart S.M., Chen F. The quality and effectiveness of descriptive rubrics // Educational Review. 2015. Т. 67. № 3. С. 343–368.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСТВА И ВЗРОСЛЕНИЯ В МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬЕ

М.Д. Тимакова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Республика Мордовия, Россия

В статье рассматриваются особенности воспитания детей в многодетных семьях, возникающие при этом проблемы и пути решения детско-родительских конфликтов.

Ключевые слова: детство и взросление, детско-родительские отношения, многодетные семьи.

Учитывая специфику средовых факторов в многодетной семье, многие исследователи (Андреева Т.Н., Баландина Л.Л., Джандосова Ж.С.) установили, что некоторые личностные и поведенческие характеристики детей зависят от размера семьи, то есть существуют различия по определенным свойствам личности между единственными детьми и детьми малого и большого семейства. Размер семьи и очередность рождения определяют своеобразно типичные черты личности ребенка.

Семья считается значимой средой развития личности, а кроме того основным институтом обучения, отвечающим за воссоздание конкретного образа жизни. Процедура обучения детей в многодетной семье порождает много сложностей.

В такой семье, с одной стороны, у ребенка прививается способность считаться с интересами других; ни у кого из детей нет повода для формирования эгоизма; возможность для заботы о младших; успешнее у детей появляются такие высоконравственные качества, как отзывчивость, гуманность, надежность, уважение к людям. Ребенок, имеющий братьев и сестер, точно знает, когда и к кому обратиться за помощью или советом. Ему не приходится искать поддержки среди посторонних людей или друзей, которые возможно не всегда его понимают [2].

Дети в многодетной семье, в особенности первенцы, наиболее ответственны и инициативны, чем их сверстники из стандартных семей. Постепенно дети без принуждения и наставления самостоятельно обучаются справляться с домашними делами, в то время как маме из

малодетной семьи проще самой выполнить все без исключения бытовые обязанности, без привлечения помощников. Отцы в многодетных семьях часто выступают регулятором всех взаимоотношений в семье, преимущественно они принимают решения о взаимодействии семьи с большинством других социальных институтов.

Дети, воспитывающиеся в многодетной семье, обладают наиболее мобильной психикой, устойчивее к стрессам и лучше приспосабливаются в любом коллективе. Многие исследователи, при изучении особенностей многодетной семьи, определили, что у малыша в такой семье больше шансов вырасти социально приспособленным человеком, этому имеется объяснение. Дело в том, что с ранних лет ребенок чаще всего находится в окружении своих братьев и сестер, с которыми он играет, общается, взаимодействует при общей игре, вместе проходят трудности – все это содействует тому, что ребенок общителен и раскрыт, готов помогать и обретать новые познания.

Зачастую в многодетной семье дети наиболее подготовлены к браку и самостоятельности. Они уже с детства могут преодолевать разные межличностные конфликты и не имеют какие – либо завышенные запросы. Дети могут идти на компромисс. Споры, конечно же, случаются и важно принять правильную сторону, ориентироваться в инциденте, попытаться сберечь добрые отношения, поэтому роднее брата и сестры элементарно нет.

Имеются, конечно, и трудности в многодетной семье, такие как недостаток внимания каждому ребенку. Родителям элементарно не хватает времени «поговорить по душам» с каждым малышом из-за многих бытовых вопросов или работы, и это приводит к появлению у детей ощущения «брошенности» и «ненужности». Данную проблему можно исправить, если уделять внимание тактильным контактам (объятия, поцелуи, поглаживания) в течение дня [1].

Для старших детей в многодетной семье характерно стремление к лидерству. Они стремятся к превосходству над младшими братьями и сестрами, которое порождает чрезмерную уверенность в себе и самолюбие. Если мама не работает, а папа не получает долгое время зарплату, нерегулярны и не достаточны пособия на детей, возникает проблема устройства на работу родителей. Уровень материальной обеспеченности семьи имеет крайне существенное значение. Мониторинг социально-экономического потенциала семей продемонстрировал, то, что большинство многодетных семей живет ниже порога бедности.

Финансовый вопрос является откровенным минусом в случае, если семья не является состоятельной. Расходы на одежду и питание для такого количества домочадцев очень внушительны, поэтому средств на развлечения и разнообразные нужды (как репетитор, личный планшет, карманные деньги) попросту не хватает.

Состояние здоровья детей и уход за ними в таких семьях могут быть недостаточны. Если заболевает один ребенок, то, скорее всего, скоро «слягут» и остальные, а так как детей много, то и риск частых ОРВИ существенно возрастает. Отмечается высокий уровень заболевания центральной нервной системы у детей высоких порядков рождения: задержка нервно-психического развития, различной степени олигофрения, неврозы. Подростки имеют здоровье ниже средних показателей.

Когда рождается третий малыш в семье, у старших деток может появиться ревность, появляются конкурентные отношения между детьми. У ребят, воспитывающихся в многодетной семье, может быть занижена самооценка. Они воспринимают себя как часть огромного коллектива и недостаточно задумываются о ценности собственного «я».

У ребенка нет уединения. Нет возможности остаться один на один со своими делами и думами, постоянно рядом находятся кто – то из братьев или сестер, не поразмыслить в тишине, не остаться в одиночестве. У каждого члена семьи должно быть личное пространство: какой-то уголок, полка в шкафу, тумбочка, ящик письменного стола, портфель, куда без приглашения хозяина никто не должен иметь доступ, но не в каждой семье возможно осуществить это [1].

Исходя из вышеперечисленных проблем, можно выделить основные «правила воспитания» в многодетной семье во избежание конфликтов и девиантного поведения детей:

1) В многодетной семье необходимо постараться обеспечить каждого ребёнка зоной уединения - пространством, без которого жить просто невозможно.

2) Малыши должны чётко понимать, что главными в семье являются именно родители, и к ним нужно всегда прислушиваться.

3) Каждому ребёнку в многодетной семье должно уделяться одинаковое количество внимания, причём желательно, чтобы родители находили возможность побыть наедине с каждым ребёнком.

4) Чтобы дети стали друзьями, сплотить их нужно ещё в тот момент, пока в семье их двое.

5) У каждого из детей в многодетной семье должны быть определённые обязанности по силам и возрасту, которые необходимо выполнять.

Требуется повышенное внимание к проблемам воспитания детей в многодетных семьях не только с психологической стороны, но и со стороны как государственных учреждений и социальных служб, так и благотворительных организаций, поскольку данный уникальный институт включает практически все население и испытывает почти все социальные недуги. В основе деятельности некоммерческих организаций лежит потребность государства в обеспечении эффективной защиты населения от нестабильного социально-экономического развития, улучшении адресности социальной помощи и поддержки [3]. В отличие от государственных структур социального обслуживания некоммерческие организации обладают некоторыми преимуществами в помощи многодетной семье: оперативность и быстрое реагирование на проблему, применение новых технологий социальной работы, адресность и индивидуальность оказываемой помощи, разнообразие предоставляемых услуг. К сожалению, в органах социальной защиты населения сегодня отсутствует комплексный подход к решению проблем многодетных семей – основное внимание уделяется материальному положению семей. Поэтому для оказания разносторонней помощи многодетным семьям успешно применяется деятельность социальных педагогов.

Литература

1. Азарова Е. Г. Социальное обеспечение детей: теория и реальность // Пути реализации в России достойного труда и достойного социального обеспечения: Матер. IX междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Н. К. Гусова. – М. : Общество с ограниченной ответственностью «Перспектив», 2013. – С. 154 – 156.
2. Дороница А. А., Салмина А. А. Семейно-демографическая дифференциация и социальная несправедливость относительно многодетных семей в различных регионах Российской Федерации // Социальная несправедливость в социологическом измерении: вызовы современного мира : Материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. «Сорокинские чтения». – М. : Макс Пресс, 2018. – С. 558 – 560.

3. Палибина А. С. Некоммерческие организации в системе социального обслуживания населения / А. С. Палибина, Е. Г. Панькова, Т. В. Соловьев, Д. А. Бистяйкина // Дискуссия. – 2017. – № 10. – С. 3 – 4.

ТИП ПРИВЯЗАННОСТИ К РОДИТЕЛЯМ И ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ К ДРУГОМУ У ПОДРОСТКОВ

Е.В. Филиппова

*Московский государственный психолого-педагогический
университет, г. Москва, Россия*

Н.А. Золотарева

*Московский государственный психолого-педагогический
университет, г. Москва, Россия*

Феномен детско-родительской привязанности и ее роль в последующем развитии ребенка трудно переоценить. Исследованиями в этой области занимались такие ученые как Дж. Боулби, М. Эйнсворт, К. Бриш, Криттенден, Е.О. Смирнова, Н.Н. Авдеева, Н.А. Хаимовская и другие. Известно, что отношения с родителями, в первую очередь с матерью, влияют на отношения ребенка к миру в целом и другим людям в частности и на основе детско-родительских отношений формируется доверие или недоверие к другим. В нашем исследовании предпринята попытка разобраться, сохраняется ли эта связь в подростковом возрасте, связан ли тип привязанности к родителям и особенности доверия к другому у подростков. Ведь именно в этот период интимно-личностное общение со сверстниками становится ведущей деятельностью человека.

Ключевые слова: подростки, теория привязанности, доверие, детско-родительские отношения

Цель данного исследования — выявить наличие связи между типом привязанности к матери и к отцу и особенностями доверия к другому у подростков. Мы предположили, что существует связь между типом привязанности к отцу и матери и особенностями доверия к другому у подростков, а также, что характер связи особенностей доверия и типа привязанности к матери отличается от характера связи особенностей доверия и типа привязанности к отцу.

В нашем исследовании приняли участие 52 подростка в возрасте от 13 до 16 лет средний возраст 14,5. 17 мальчиков, 35 девочек

Методики исследования:

1. Опросник М.В. Яремчук на определение типа привязанности к матери и отцу
2. Опросник ASQ
3. Методика оценки доверия/недоверия личности другим людям А.Б.Купрейченко
4. Шкала межличностного (социального) доверия Дж.Б.Роттера (адаптация С.Г. Достовалова)

Результаты исследования:

Распределение типов привязанности к отцу статистически отличается от распределения типов привязанности к матери у подростков. В распределении типов привязанности к отцу значимо чаще представлен тревожно-избегающий тип. Возможно, это связано с особенностями взаимодействия подростков с отцами, с недостаточностью эмоционального контакта. Значимых различий между юношами и девушками по признаку «распределение типа привязанности к отцу» также не выявлено. Следовательно, пол респондента не влияет на тип привязанности как к отцу, так и к матери.

Связь доверия к другому и типа привязанности к матери

Есть различия между группами подростков с тревожно-амбивалентным и тревожно-избегающим типом привязанности к матери по параметру «Приязнь» на уровне тенденции. Для подростков с избегающим типом привязанности к матери этот параметр доверия более значим, чем для подростков с тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери.

Есть различия между группами подростков с надежным и тревожно-избегающим типом привязанности к матери по параметру «Расчет» на уровне тенденции. Для подростков с тревожно-избегающим типом привязанности к матери этот параметр доверия более значим, чем для подростков с надежным типом привязанности к матери. Подростки с избегающим типом привязанности более склонны просчитывать риски и опасаться доверительного взаимодействия.

Связь доверия к другому и типа привязанности к отцу

Есть различия между группами подростков с тревожно-амбивалентным и тревожно-избегающим типом привязанности к отцу по параметру «Надежность» на уровне тенденции. Для подростков с тревожно-амбивалентным типом привязанности к отцу этот параметр доверия более значим, чем для подростков с тревожно-избегающим типом привязанности

к отцу. Подросткам с тревожно-амбивалентным типом привязанности к отцу важнее быть уверенным в объекте привязанности, нежели подросткам с избегающим типом привязанности.

Есть различия между группами подростков с надежным и тревожно-амбивалентным типом привязанности, а также между группами подростков с тревожно-амбивалентным и тревожно-избегающим типом привязанности к отцу по параметру «Расчет» на уровне тенденции. Для подростков с тревожно-амбивалентным типом привязанности к отцу этот параметр доверия более значим, чем для подростков с надежным и тревожно-избегающим типом привязанности.

Связь уровня социального доверия и пола респондентов

У юношей уровень социального доверия значительно выше, чем у девушек. Возможно, это объясняется тем, что юноши более включены в общественно-политическую жизнь страны, нежели девушки

Значимых различий между типами привязанности к отцу и к матери и уровнем социального доверия у подростков не выявлено. Мы предполагаем, это связано с тем, что в то время, когда возникает интерес к социальной и общественной жизни, влияние детско-родительской привязанности компенсируется привязанностью и значимостью сверстников.

ОБРАЗ ТЕЛА И ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ТЕЛУ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Ю.А. Филиппова

Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

Е.В. Филиппова

Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

В работе представлены результаты исследования, направленного на изучение образа тела современных подростков и на их отношение к своему телу. В работе участвовало 32 человека, 16 – младших подростков и 16 – старших. Показано, что существует связь образа тела с отношением к себе, способностью общения с другими, собственными ценностям и жизненными ориентирами.

Ключевые слова: образ тела, отношение к телу, подростки, Я-концепция.

Подростковый возраст – это самый сложный период, в течение которого происходят фундаментальные психологические и физиологические изменения, затрагивающие все стороны жизни человека. Главной задачей подросткового возраста являются развитие самосознания, обретение идентичности, сепарация образа-Я от образа родителей. Гормональная перестройка, которая происходит в подростковом возрасте, приводит к физическому росту, изменению формы тела, пропорций, внешности. Эти изменения должны быть осмыслены и эмоционально пережиты подростком. Внешность, физическая привлекательность, становятся важным фактором формирования образа-Я и отношения к подростку сверстников. Изменение тела влечет за собой перестройку образа тела, происходит утрата привычного представления о собственном теле и обретение нового, подросток должен прийти к принятию уникальности своего тела. Искажения образа тела, недовольство внешним обликом и негативная его оценка сказываются на многих сферах жизнедеятельности подростка, могут приводить к серьезным личностным проблемам и даже психическим нарушениям.

Целью нашего исследования являлось изучение представления о собственном теле и отношения к нему в подростковом возрасте. Исследование было проведено на базе одной из московских школ, всего в нем приняли участие 32 человека, 16 человек – учащиеся 7 класса (возраст 13-14 лет) и 16 подростков из 10 класса (возраст 16-17 лет).

В работе были использованы следующие методики: «Опросник образа собственного тела ООСТ» (О.А. Скугаревский); «Тест геометрических фигур» (Д. А. Бескова, А. Ш. Тхостов); методика «Изучение особенностей Я-концепции» (Е.Пирс, Д.Харрис, адаптация А.М. Прихожан); самоописание «Кто я»; «Тест ценности» (Шварц). Также для оценки отношений со сверстниками были использованы методики: «Социометрия» и «Аутосоциометрия».

С помощью опросника ООСТ были получены следующие данные: удовлетворенность своей внешностью обнаружили 5 подростков; легкую неудовлетворенность внешностью – 19 подростков; выраженную неудовлетворенность собственным телом продемонстрировали 6 подростков; неудовлетворенность внешностью – 2 подростка.

«Тест геометрических фигур» показал следующее: образ тела с неустойчивыми телесными границами, с искаженным построением контакта с миром при низком контроле своего внутреннего пространства встретился у 4 подростков; достаточно сформированные телесные границы – у 10 подростков; сформированные устойчивые телесные границы, интегрированный, целостностный образ тела – у 18 подростков.

По показателям этих двух методик участники исследования были объединены в 2 группы. В первую группу вошли подростки, удовлетворенные собственным телом (по результатам Опросника образа собственного тела) и с достаточно сформированными телесными границами (по результатам Теста геометрических фигур). Вторую группу составили подростки, результаты которых оказались ниже нормы по этим методикам, то есть эту группу характеризует выраженная неудовлетворенность собственным телом и/или недостаточно сформированные телесные границы.

Далее было проведено сравнение двух групп по показателям других методик.

Данные, полученные в ходе исследования, были подвергнуты количественному анализу. Обработка результатов проводилась при помощи статистической программы SPSS. Для проверки значимости

различий использовался критерий Манна-Уитни, для установления взаимосвязи показателей методик – коэффициент корреляции Спирмена.

Были получены следующие результаты. Подростки с искаженным образом тела по сравнению с подростками другой группы менее удовлетворены собой в целом ($U=47,5$; $p=0,006$); оценивают себя ниже в умении общаться ($U=53$; $p=0,012$); считают себя менее счастливыми и удовлетворенными ($U=62$; $p=0,034$); оценивают себя как менее уверенных в себе ($U=51$; $p=0,009$).

У подростков с сформированными телесными границами и удовлетворенных собственным телом, по сравнению с подростками с искажениями в образе тела, оказались более выражены следующие ценностные ориентиры: конформность ($U=66$; $p=0,051$), традиции ($U=57$; $p=0,02$), доброта ($U=57$; $p=0,02$), достижение ($U=60,5$; $p=0,027$), безопасность ($U=57,5$; $p=0,02$). Эти результаты, с нашей точки зрения, могут служить подтверждением того, что образ тела человека – это базовый, глубинный компонент Я-концепции, который является основой для формирования других компонентов самосознания.

Полученные данные позволяют говорить о том, что отношение с собственным телом, его принятие или непринятие, влияет на выбор стратегических жизненных целей и мировоззренческих ориентиров. Подростки, которые в большей степени принимают свое тело, более внимательны и чутки к другому, способны к гибкости, уважению и принятию традиций, стремятся к сохранению благополучия других, более способны дружить и любить. При этом они стремятся к личному успеху и заботятся о безопасности своей и окружающих.

Анализ взаимосвязи показателей неудовлетворенности собственным телом с результатами других методик обнаружил, что существует статистически значимая **обратная** связь между: 1) общей удовлетворенностью собой и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр} = -0,487$, $p=0,05$); 2) интеллектом и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр} = -0,38$, $p=0,032$); 3) общением и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр} = -0,524$, $p=0,002$); 4) ощущением счастья и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр} = -0,396$, $p=0,025$); 5) уверенностью в себе и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр} = -0,589$, $p=0,000$). Это означает, что недовольство своим телом и негативная его оценка связаны почти со всеми показателями Я-концепции и отражаются на многих сферах жизнедеятельности подростка.

Сравнение юношей и девушек по показателям выбранных методик обнаружило следующие значимые различия между ними: девушки, по сравнению с юношами, менее удовлетворены собственным телом ($U=57,5$; $p=0,007$); они более тревожны, чем юноши; девушки оценивают себя как менее общительных ($U=66,5$; $p=0,019$) и менее уверенных в себе ($U=73$; $p=0,039$). Юноши больше, чем девушки стремятся к самостоятельности ($U=66$; $p=0,019$).

При сравнении групп младших и старших подростков не было выявлено различий по выбранным нами методикам, то есть в исследуемых группах подростков сформированность границ тела, удовлетворенность собой и собственным телом не различаются на протяжении подросткового возраста. Возможно, это связано с активным навязыванием в СМИ и в социальных сетях представлений о стандартах красоты, часто совсем не реалистичных. Несоответствие стандартам ведет к неадекватным оценкам собственной привлекательности и создает трудности, даже в старшем подростковом возрасте, в принятии собственной внешности, уникальности и завершении формирования образа тела.

ВОЗМОЖНЫЕ ФОРМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

А.В. Фокина

Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

Профессиональное самоопределение подростка происходит в современных социокультурных условиях, среди которых повсеместное проникновение технологий, откладывание взросления, «гламурное мышление человека общества потребления» и др. Традиционные пути профориентации стали малоэффективны. Предлагаются возможные формы успешной профориентационной работы с современным подростком.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, современные подростки, подростковый возраст, методы профориентации, ресурсы профориентации.

Что может сделать профориентационную работу с подростками современной? Полагаем, понимание отличительных черт современного подростка, а не использование внешне современных средств (гаджетов, веб-ресурсов и проч.). Таким путем легче найти, что будет созвучно проблемам и выборам подростков нашего времени, и вероятнее дать то, что подросток использует, примет в опыт.

Профессиональное самоопределение подростка происходит в современном социокультурном пространстве. В нем есть свои темы, образцы, идеалы. Значимые параметры современности — это повсеместное проникновение технологий, глобализация, вестернизация, отложенное взросление, широкое признание индивидуализации [3]; плюрализм ценностей, популярность насилия; общество потребления, культ тела, ритуализация бессмысленных знаков (аксессуаров и проч.) [2]. В культуре не хватает образов счастливого «маленького человека». «Самое главное достижение СССР – в уважении «маленького человека» [5]. Вместо уважаемого маленького человека сейчас супергерои, светские львицы, блогеры, преуспевающие стартаперы, гении со странностями и проч. Современный подросток, пытающийся спланировать ближайшие образовательные и карьерные шаги, отличается от «хрестоматийного». Он:

- откладывает взросление, окончательные решения, ответственность и самодостаточность [3];
- растет в культуре, несущей идею недолговременного употребления — устаревшим все — в том числе, образование — становится быстро;
- «гламурно» мыслит: считает «акты потребления достижениями» [2];
- воплощает в какой-то мере черты поколения Z: пребывание между реальным и виртуальным миром, поверхностность, идею «селфмейд» и др.;
- использует «наскальный» (креолизированный) язык интернета, в котором визуальные средства речи преобладают над вербальными и характерна прецедентность — отражение в меме, речевом обороте и т.д. специфики какой-то культурной ситуации [1];
- особенно уязвим, эмоционально нестабилен, о чем свидетельствует, например, нарастание клинических девиаций среди нормотипических подростков (депрессивные расстройства, суициды, самоповреждения, гендерные дисфории, буллинг и проч.).

В итоге у современного подростка не так много ресурсов (в том числе, исходящих от взрослых), на которые он может опереться в профессиональном самоопределении. Высокий уровень владения гаджетами сам по себе не помогает найти то, что могло бы помочь. Образцы для подражания схематичные и однобокие. Труд понимается «гламурно». Едва ли профориентация, построенная на определении склонностей, на опросных методах и т.п., может помочь современному подростку. Практика работы показывает: подростки, посещавшие профориентационные мероприятия в центрах и т.д., как правило воспринимают предложенные им результаты в лучшем случае как очевидные. Они не способствуют профессиональному самоопределению и не интересны.

Что предложить современным подросткам вместо традиционных профориентационных методик? Мы полагаем, что психологической помощью будет анализ и пополнение конструктивных ресурсов, которые задействуются подростком и взрослыми в решении задач профессионального самоопределения. В своей практике мы отметили, что выраженные затруднения в разных составляющих выбора профессии характерны подросткам там, где мощно задействованы «неправильные» ресурсы: решение за подростка, давление, уговоры, угрозы,

поторапливание, провокация тревоги и т.п. Соппротивление такой «помощи-вторжению» ведет к тому, что подростки часто не способны принять рекомендации от семьи и педагогов. Конструктивные ресурсы, напротив, в дефиците. По данным опроса 50 старших подростков (15—16 лет), почти всем не хватает разговоров с родителями (подразумевается диалог с возможностью сказать правду и не подвергнуться осуждению, перевоспитанию, навязыванию взрослой точки зрения и др.). Не говорят так, в частности, о профессиональной деятельности. Не менее половины респондентов не могут дать точного ответа о профессии родителей («менеджер», «работает в компании»). Многие отмечали непрямую негативную трансляцию о работе от родителей: «постоянная усталость и нервы», приходят и падают с ног, ругают работу и коллег, уходят «еще ничего», а возвращаются «с испорченным настроением», продолжают обсуждение недоделанного на работе, на детей и радость времени нет, семья — фон для нелюбимой работы и т.д. Нерадостной и скучной кажется и взрослость в целом: ничего хорошего, одни обязанности и проблемы.

Что могло бы скомпенсировать это? В нашей практике мы используем наряду с просветительскими мероприятиями и предоставлением доступа к диагностическим инструментам (не только непосредственно профориентационным, а обогащающим самопонимание) реальное знакомство с профессиональным опытом взрослых. С этой целью на базе школы мы организовали цикл профориентационных вечеров. На вечер приглашается профессионал в какой-то области и желающие подростки (для многих первое посещение привлекательно не столько его прямой целью, сколько «тусовкой», поздним временам начала мероприятия — 18.00, возможностью пообщаться с ровесниками из других классов и т.п.). Среди приглашенных профессионалов были программист, банковский работник, предприниматель, журналист, визажист, биолог, актер, автогонщик и др. Профессионал рассказывает о себе: о причинах увлечения профессией, образовании, карьерных решениях, типичных задачах на работе и т.п. Подростки задают вопросы, принимают участие в заданиях или обсуждениях, подготовленных для них профессионалом. Отводится время на свободное общение между собой и с профессионалом.

Сходный формат использовался в организации экскурсий подростков в крупные (Яндекс, Google, Mail) и небольшие (рекламное агентство) компании. Подростки знакомятся с условиями труда в компании, с разнообразием должностей и требований к ним, посещают open space или другие рабочие места, зоны отдыха и т.д. Представитель компании рассказывает о ней, отвечает на вопросы подростков, описывает принципы

отбора персонала: на что обращают преимущественное внимание, что может быть решающим на собеседовании, с какими российскими и зарубежными организациями сотрудничает компания, в чем превосходит конкурентов и проч. Могут быть затронуты вопросы профессиональной этики (например, о социальных сетях, виртуальных играх, разрабатываемых компаниями). В конце экскурсии участники получали сувениры от компании (например, брелоки и ручки с логотипом и т.п.).

Организовывались также совместные поездки на дни открытых дверей в вузы, целью чего было знакомство не только с конкретным вузом, современными специальностями, условиями поступления, но и со студенческой жизнью.

Дополнительно в работе со взрослыми участниками образовательного процесса мы в форме семинаров и консультаций обсуждали значение таких ресурсов помощи подростку в выборе профессии, как насыщение жизни событиями [4], повышение качества общения; укрепление самоотношения подростка (умения выбирать, доверие себе, адекватно воспринимать трудности), репрезентацию позитивного образа зрелости и труда.

Мы наблюдали заметный положительный эффект такой работы. С каждым разом увеличивалось количество участников, их самостоятельность и скорость в решении организационных вопросов (запись в число желающих, получение согласий от родителей, пунктуальность, подготовка благодарственного письма гостю профориентационного вечера и проч.), инициирование подростками таких событий, конструктивное обсуждение профессиональной самореализации человека, реальная примерка на себя приобретенного опыта (а что мог бы я, а что я могу сделать, чтобы быть там или попробовать это), повышение осмысленности дальнейших шагов в выборе профессии, принятие их на себя, желание управлять ими.

Литература

1. Афанасова Н.В «Наскальный» текст интернета и его значение в формировании орфографической грамотности школьников // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2. – С. 137-140.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. – М.: Республика, 2016. – 174 с.
3. Поливанова К.Н. Практики развития: взросление в современном мире [Электронный ресурс] // Материалы научно-

экспертного семинара «Новое детство». URL:
<http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml> (дата обращения:
19.02.2019).

4. Поливанова К.Н. Школьное образование и социализация
[Электронный ресурс] // <https://www.youtube.com/watch?v=Dav-mccDF74>
(дата обращения: 19.02.2019).

5. Пономаренко А. Было время – и цены снижали // Литературная
газета. 2018. 21 ноября.

СЕЛФ-ХАРМ КАК ОСОБАЯ ФОРМА НЕВРОТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

М.В. Фокина

*Государственное бюджетное профессиональное образовательное
учреждение Московской области «Долгопрудненский техникум», г.
Долгопрудный, Московская обл., Россия*

Селф-харм лиц подросткового и юношеского возраста с эпизодическим или систематическим самоповреждением рассматривается как отдельная форма невротического поведения, коренящаяся в неспособности к психологически здоровой реализации фрустрированных потребностей и к переживанию экзистенциальной полноты жизни, закрепляемая причастностью к группам ровесников, склонным к аналогичному поведению.

Ключевые слова: селф-харм, самоповреждение, экзистенциальная пустота, невротическое поведение, подростки.

Селф-харм, самоповреждение – преднамеренное и осознанное повреждение своего тела без суицидальных намерений, при котором тяжесть наносимых себе повреждений не имеет прямой однозначной связи с тяжестью вызвавших такое поведение эмоциональных состояний [4]. Несмотря на то, что некоторые исследователи относят селф-харм к парасуицидальным расстройствам [3], в нашей практике мы не наблюдаем прямой связи между селф-хармом и суицидальным поведением, выражающимся в стремлении субъекта лишить себя жизни. Согласно нашим данным, селф-харм представляет собой особую форму невротического поведения, обусловленного специфическими целями, мотивами, способом реакции на жизненные трудности, принципиально отличную от суицидального поведения.

Наши данные базируются на обобщении результатов консультативной и развивающе-коррекционной работы с лицами старшего подросткового и юношеского возраста, и на данных о наблюдении динамики их поведения и социализации в процессе взросления.

По нашим данным, однократное самоповреждающее поведение встречается в анамнезе не менее чем 16% молодых людей в возрасте 15-20 лет (в среднем, каждый шестой подросток из наблюдаемых в практике

работы психолога образовательного учреждения хотя бы однократно совершал самоповреждающие действия). При этом отмечена тенденция к повторению самоповреждающих действий более чем у половины из этой группы подростков. То есть, селф-харм имеет тенденцию закрепляться в поведении подростков как периодически повторяющаяся форма реагирования на психотравмирующие события.

Абсолютно все подростки из выборки открыто сообщают о случаях селф-харма в прошлом и настоящем утверждают, что самоповреждения не имели суицидальной направленности и изначально не были рассчитаны на причинение угрозы собственной жизни. Вместе с тем, каждый подросток признает, что взрослые (в том числе, школьные психологи и, в ряде случаев, психиатры, к которым направляли подростка с селф-хармом), а также ровесники, не подвергающие себя селф-харму, преимущественно расценивают их случаи самоповреждения как демонстративные суицидальные действия. При этом сверстники, совершавшие разовые или неоднократные самоповреждения, не рассматривают селф-харм ровесников как вид суицидального поведения. Таким образом, селф-харм выступает отдельным, осознанным видом аутодеструктивного поведения подростков, причем для лиц, совершавших его хотя бы однократно, он имеет собственный смысл и цель, отличные от суицидальных.

Основными мотивами самоповреждений в прошлом и настоящем молодые люди называют следующие:

- острые и затяжные негативные эмоциональные состояния субдепрессивной модальности (грусть, печаль, тоска, одиночество, скука, апатия). В основном, эти негативные эмоциональные состояния подростки связывают с социальным неблагополучием, спровоцированным острыми кризисными событиями (потеря любимого родственника, болезненный разрыв первых романтических отношений) или хронически негативной социальной ситуацией (семейное неблагополучие, конфликты и отчужденность в семьях, родительские и детско-родительские конфликты, изоляция и отвержение в коллективе ровесников);

- потребность во внимании со стороны значимых близких: фактически все подростки, у которых самоповреждения остались в прошлом, и более двух третей тех, кто осуществляет самоповреждения в настоящем, признают, что селф-харм – попытка обратить на себя внимание близких людей. При этом все подростки признают на рациональном уровне, что такое поведение не относится к числу адекватных способов привлечения внимания к себе;

- экзистенциальная пустота: потеря/отсутствие смысла жизни [1, 5]. У подростков выражается в отсутствии подлинного интереса к жизни, отсутствии или неосознанности личных, а не навязанных извне целей, потере ярких позитивных переживаний, увлечений, стремлений. Экзистенциальная пустота - достаточно типичное состояние множества современных подростков, близкое к субдепрессивному, окрашивающее пассивно-негативным фоном всю сферу поведения и эмоционального самочувствия подростка. Селф-харм, по признанию большей части подростков, дает временное, но яркое и острое переживание «Я жив», противоположное экзистенциальной пустоте. Это переживание, хотя и связано с физической болью и осознанием собственного поведения как отклоняющегося, дает псевдо-позитивный жизненный импульс: в момент самоповреждения резко возрастает субъективное осознание подростком вовлеченности в собственную жизнь. Таким образом, селф-харм становится психологически нездоровым, но в контексте личностного неблагополучия подростка ситуативно эффективным средством достижения переживания полноты бытия.

Кроме перечисленного, селф-харму подростков присущи следующие черты:

- полное осознание намерения нанести себе повреждение;
- осознанный выбор способа самоповреждения (нередко связанный с особой жестокостью к себе, например, нанесение себе порезов-ожогов раскаленным ножом);
- восприятие полученного ранения как эстетически двойственного: признавая, что рана выглядит пугающей и некрасивой, все подростки используют разные способы демонстрации самоповреждений окружающим (фото раны или крови, вытекающей из нее, в социальных сетях; намеренно короткие рукава, открывающие поврежденные места на руках, и подобное). При этом подростки признают, что эта демонстрация направлена на достижение как минимум одной из целей: привлечь внимание и вызвать жалость определенных значимых лиц; показать широкому кругу окружающих степень своего эмоционального неблагополучия; продемонстрировать свою причастность к условной группе других подростков, совершающих селф-харм;
- скорая утрата достигнутого иллюзорного переживания экзистенциальной наполненности жизни, ведущая к новым актам самоповреждения, поискам иных способов преодоления личностных проблем, или к апатично-депрессивному состоянию.

Отмечена также тенденция ряда подростков, не совершающих селф-харма, но переживающих тяжелое эмоциональное состояние и трудности социализации, и испытывающих острую потребность в сочувствии и внимании, демонстрировать легкие случайные повреждения (бытовые царапины, порезы, ссадины и т.п.) подобно подросткам с самоповреждениями. В этом случае молодые люди также склонны нарочито демонстрировать свои ранения, полученные в быту, или делать фотоснимки этих ран и кровотечений, зачастую сопровождая подобное поведение замечаниями, подчеркивающими псевдо-уникальность таких ран («Так мог только я», «Посмотрите, сколько крови у меня вытекло»). Нередко в подобных случаях подростки демонстрируют неопасные кровоточащие раны взрослым или ровесникам, отказываясь при этом от медицинской помощи (обработки раны). При этом в случае реальной угрозы здоровью подростки с описываемыми особенностями реакции на телесное повреждение не отказываются от необходимых лечебных процедур.

Обобщая, мы склонны рассматривать селф-харм как особую, уникальную форму невротического поведения подростков [2]:

1. в центре самоповреждающего поведения подростков стоит внутренний конфликт, обусловленный накопившимся эмоциональным и социальным (объективным или субъективным) неблагополучием, экзистенциальной пустотой, нереализованными потребностями в социальной поддержке и социальном признании, – с одной стороны - и неспособностью найти адекватные внешние и внутренние ресурсы для разрешения этих психологических проблем, с другой;

2. селф-харм возникает и нередко фиксируется как жесткая, единственная для множества ситуаций, актуализирующих описанный внутренний конфликт, форма ролевого поведения, обеспечивающая кратковременное, искаженное, амбивалентно окрашенное (понимание «ненормальности» поступка – самолюбование и демонстративность поступка) удовлетворение фрустрированных потребностей;

3. постепенное усиление и нарастание частоты невротической симптоматики как поведенческого ответа на разнородные стрессовые факторы;

4. демонстративный и подражательный компонент невротического поведения (мысленное или реальное включение подростка в группы ровесников, совершающих селф-харм, или попытка представить случайные телесные повреждения как селф-харм).

Соответственно, психологическая коррекция самоповреждения подростков должна строиться по принципам психотерапии неврозов.

Литература

1. Василенко Л.И. Краткий религиозно-философский словарь. – М.: Истина и жизнь, 1996.
2. Карвасарский Б.Д. Неврозы. – М.: Медицина, 1980.
3. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Психологические механизмы намеренного самоповреждающего поведения у подростков // Инновации в науке: сб. ст. по матер. LI междунар. науч.-практ. конф. № 11(48). Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2015.
4. Селф-харм (самоповреждение): мифы и правда [Электронный ресурс]. URL: <http://prodepressiju.ru/obshee/self-harm.html> (дата обращения 18.02.2019).
5. Причины экзистенциальной пустоты [Электронный ресурс]. URL: <https://infopedia.su/15xa2ac.html> (дата обращения 18.02.2019).

МАСТЕРСКАЯ ТЕАТРА И ТАНЦА «SEVEN SEAS»: РЕСУРСЫ ВНУТРИ НАС

А.А. Харитонова

Г. Москва, Россия

Смысл уроков Актерского Мастерства для детей заключается не столько в передаче ученику опыта прошлого, сколько в расширении его собственного опыта, обеспечивающего как личностный, так и общекультурный рост ребёнка.

Ключевые слова: актерское мастерство, работа с телом, движение.

Дети не только играют спектакли, но и становятся конструкторами своего образования – становятся режиссерами некоторых сцен. Ставят цели и задачи, учатся их достигать и осознавать свои результаты.

- Прими все, что есть в ребенке, как естественное, сообразное его природе, даже, если это и не соответствует твоим знаниям, культурным представлениям и нравственным установкам.

Все, что делает ребенок или не делает, есть внешнее выражение его внутренней сущности. - Всегда старайся понять внутреннее через внешнее. Будь "переводчиком" всех его поступков и работ. Вглядывайся, вслушивайся, почувствуйся и вдумывайся в ученика. Обсуждай с ним его успехи и проблемы.

Танец – это не только физическая сторона развития тела (его гибкости и координации), но и снятие блоков и зажимов в теле, которые порой очень мешают нам в повседневной жизни обрести свободу и новое качество движения.

Осознанная работа с телом. Ненапряжение в балансе с напряжением. Ощущение легкости и возможность сделать сложное - простым. Динамичные связки и импровизационные задания. Работа в расслабленной атмосфере, но иногда - очень энергично.

ПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОЙ ДЕПРЕССИИ

Е.Ю. Хохлатова

Г. Москва, Россия

Профилактика депрессии в подростковом возрасте вызвана проблемой идентичности и постановкой проблемы самореализации. Чтобы снизить факторы, вызывающие и поддерживающие депрессию возможен ряд профилактических действий, направленный на прохождение других возрастных кризисов.

Ключевые слова: возрастные кризисы, депрессия, профилактика, самостоятельность, опыт, выбор.

Подростковый возраст известен своей противоречивостью, которая связана с формированием идентичности. Чтобы на подростковый возраст не пришелся весь груз психологического самоопределения, важно, чтобы другие возрастные кризисы были пройдены максимально мягко.

Впервые идею кризиса как необходимое условие развития высказывает Выготский. Впервые о возможности сделать кризис максимально развивающим и менее травматичным, высказывает антрополог Маргарэт Мид, обнаружив, что возрастные кризисы не выражены так остро в обществах, живущих натуральным хозяйством. Например, возрастной кризис 3 лет минимизирован тем, что у детей были свои орудия труда и ребенку предоставлялось широкое поле для самостоятельной деятельности так, что требовать самостоятельности и автономности не оставалось ни единого шанса, дети легко могли подражать взрослым. И подростковый возраст как кризисный обнаружить было невозможно, потому что при вступлении в половую зрелость ребенок считался взрослым, а переход обозначался ритуалом, что являлось психологической инициацией взрослой жизни. Подростки заключали браки, начинали трудовую жизнь. В наши дни – подростковый возраст – это продленное детство. И судя по реакции детей, это необходимое в современной культуре удлинение детства доставляет немалый дискомфорт. В наше время подростки активно интересуются способами заработать, мечтают о самостоятельности. Проявляют высокий интерес к интимной жизни. Как известно, успеваемость в период полового созревания падает, ребенок становится конфликтным. Таким образом, можно сделать предположение, что благоприятные условия для сепарации с родителем в

обществах, живущих натуральным хозяйством максимально минимизировали возрастные кризисы.

Важным новообразованием в возрасте 2-3 лет является самостоятельность в вопросах самообслуживания. Это также важное условие сепарации в этом возрасте. Если ребенок прошел этот этап без конфликтно, то есть вероятность, что в подростковом возрасте он также приобретет новые навыки самостоятельности в быту и они станут опорой для предотвращения депрессивных состояний, вызванных беспомощностью и низкой самооценкой. Таким образом, для предотвращения кризиса трех лет, важно помочь ребенку быть активным в бытовых вопросах и предоставить условия для творчества, это самое необходимое для успешного прохождения этого этапа. Если кризис трех лет прошел не гладко, то есть вероятность, что активизация не пройденного удовлетворительно этапа сепарации и взросления, то произойдет активация этой задачи в подростковом возрасте, но сделать это будет уже сложнее. Например, родители знают как трудно научить ребенка складывать свои вещи, делать уборку, если он к этому не привык с 3 лет. Поэтому умение быть самостоятельным и активным в быту это важный навык, на который стоит обращать внимание в течении всего периода взросления ребенка, и постепенно, с каждым годом увеличивать круг ответственности.

Депрессию может вызвать фактор разочарования в выборе. Опыт выбора необходим и лучше, если опыт пробовать себя в разных сферах, он сможет получить еще в начальной школе и ранее. Это опыт понимания того, что нужно уметь делать выбор, опираясь на свои ощущения удовлетворения, а также личные результаты. Этот навык понадобится для выбора профессии, который основан на чувстве удовлетворения, удовольствия от того, что делаешь, а также на профессиональном результате. Опыт в хобби и спорте может познакомить с умением балансировать между удовольствием и результатом.

Для профилактики депрессии подростку важно иметь достаточно хорошие результаты в спорте, либо получать радость от самого процесса занятия спортом. Известно благотворное влияние физической активности на человека и в профилактике депрессии спорт не должен быть исключен.

Депрессивные состояния часто вызывают проблемы в отношениях полов. Поэтому разговаривать на эти темы нужно не дожидаясь сложностей. На каждом возрастном этапе родитель может оценивать уровень зрелости и сформированной гендерной идентичности.

Также, подростки увереннее себя чувствуют, если получают предварительно информацию о вреде алкоголя и курения. И благодаря этому в подростковом возрасте готовы к более серьезной информации об опасностях раннего секса и наркомании. Что помогает избежать им проблем и последующих за ними депрессивных состояний.

Депрессия подростка связана также с тем, что самооценка может переходить от завышенной до заниженной в течении короткого времени. Подросток не видит ясно возможных перспектив, он еще не умеет это делать и не верит в себя. В этот период важна поддержка взрослых. Ребенку нужно внушать, что он ценен и подчеркивать его достижения. Самооценка в этот период легко ранима, снизить ее может любое событие. При этом переоценка своих возможностей в будущем является естественной и сменится со временем на более реальный взгляд на себя. Поэтому не стоит обесценивать завышенные притязания подростка, они менее опасны в этот период, чем заниженные. Родителям важно помнить, что то, что им кажется мелочью, может таковым не быть для самого ребенка. Нужно быть аккуратными в высказываниях, избегать осуждения и обесценивания.

Для повышения мотивации, которая важна в профилактике депрессии, может оказаться полезной серия книг о жизни замечательных людей, исторических личностях, профессионалах своего дела. Полезны будут встречи с людьми профессионалами из разных сфер. Но внешняя мотивация это только этап для формирования внутренней мотивации, которая может быть основана на способности видеть себя успешным специалистом в какой либо сфере.

Комплексные и своевременные меры по борьбе с депрессией могут обеспечить мягкое прохождение подросткового кризиса.

КРОС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ВОЗРАСТА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Т.А. Швец

*Московский государственный психолого-педагогический
университет, г. Москва, Россия*

В работе представлены результаты эмпирического исследования особенностей возрастной идентификации подростков, проживающих в разных регионах РФ. В исследовании приняли участие 337 учащихся 3-8 классов. Подростки оценивали свой возраст в разных сферах отношений и деятельности. В результате было выявлено, что в целом для подростков характерно завышение своего возраста относительно хронологического. Однако для каждого региона выявлены особенности субъективного возраста, которые определяются спецификой социальной ситуации развития.

Ключевые слова: подростковый возраст, чувство взрослости, субъективный возраст

Развитие в подростковом возрасте, понимаемом как переход между детством и взрослостью, всегда характеризовалось сложностью и противоречивостью. Однако сегодня вхождение молодых людей в мир взрослых связывается исследователями с такими тенденциями общественного развития, как продление подросткового возраста, появление социального феномена «исчезающей взрослости», исчезновение «образцов взросления» и обрядов «культурной инициации» из общественных практик, изменение роли взрослого в освоении среды [3,7,9]. Все вышеперечисленное формирует представление о детстве как о пространстве возможностей и ставит перед учеными новые задачи по изучению подросткового возраста [5].

Одной из таких задач является изучение субъективного возраста подростков. Эта характеристика самосознания, по мнению ученых, может выступать в роли психологического механизма регуляции, а в подростковом возрасте иметь ключевое значение для выбора пути вхождения во взрослость [5]. Такая точка зрения согласуется со взглядом отечественных психологов на этот возраст, так Д.Б. Эльконин основным его новообразованием считал «чувство взрослости».

В то же время, в наше исследование мы включили детей, проживающих в разных культурных и социо-экономических условиях, исходя их положения Л.С. Выготского о том, что психическое развитие ребенка определяется социальной ситуацией развития.

Таким образом, целью представленного исследования стало сравнение субъективного возраста учащихся 3-7 классов, проживающих в разных регионах России, а также соотнесение различных аспектов субъективного возраста с особенностями поведения и деятельности подростков.

Основной гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что субъективный возраст детей, взрослеющих в разных условиях, будет отличаться друг от друга, и отдельные стороны субъективного возраста будут соотноситься с различными чертами социальной ситуации развития в подростковом возрасте.

Методы исследования

В исследовании была использована шкала когнитивной оценки возраста Б. Барака [10], в основе которой лежит модель возраста Р. Кастенбаума, согласно которой представление человека о своем возрасте оценивается по 4 параметрам: биологический возраст (на сколько лет человек ощущает себя), эмоциональный (на сколько лет он думает выглядит), социальный (на сколько лет он действует) и интеллектуальный (к какому возрасту относятся его интересы).

В нашем исследовании подросткам было предложено оценить биологический и эмоциональный возраст в разных сферах отношений, социальный возраст в обязательных для подростков видах деятельности, интеллектуальный возраст в тех видах деятельности, в которых инициатива принадлежит самому подростку.

Мы анализировали соотношение субъективного и хронологического возраста у каждого подростка в каждой сфере, рассчитывая средние значения завышения возраста среди тех, кто свой возраст завышал, и средние значения занижения возраста среди тех, кто свой возраст занижал. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программ «MS Excel 2013» и «IBM SPSS Statistics 22». Оценка значимости различий проводилась с помощью теста Манна-Уитни для независимых выборок. Различия показателей считали значимыми при $p < 0,05$.

Выборка исследования

Всего в исследовании приняло участие 337 учащихся 3-8 классов, из которых 164 проживают в г. Лобня Московской области (80 мальчиков и 84 девочки, средний возраст – 11,8 лет), 98 – в селе Нижегородской области (48 мальчиков и 50 девочек, средний возраст 11,9 лет), 43 – в селе республики Коми (22 мальчика, 21 девочка, средний возраст 12,3 лет) и 33 – в селе республики Тува (19 мальчиков и 14 девочек, средний возраст – 11,7 лет).

Результаты исследования и выводы

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. В целом, подростки, проживающие в разных регионах России, склонны свой возраст завышать.
2. Большинство подростков завышают свой биологический возраст, причем в основном завышение касается сферы отношений со сверстниками, особенно с близким другом.
3. Подростки не склонны занижать свой эмоциональный возраст, в основном считая, что выглядят на свой возраст либо старше. Тувинские подростки чаще считают, что выглядят для учителя старше.
4. Тувинские и Коми подростки чаще завышают свой социальный возраст. Однако для жителей Центральной России (и малого города, и села) чаще характерна оценка социального возраста в соответствии с хронологическим.
5. В целом, сельские подростки в большей степени завышают свой возраст в сфере обязанностей по дому. В то время как дети из города чувствуют себя взрослее при оценке своей учебной деятельности: подготовки домашних заданий к школе и работы на уроке.
6. Для подростков, проживающих в Европейской части России, характерно завышение интеллектуального возраста. При этом тувинские дети чаще оценивают его в соответствии с хронологическим.

Заключение

По результатам проведенного исследования можно заключить, что

- а. в целом для всех подростков характерно отношение к себе как более взрослым
- б. подростки склонны завышать свой возраст в тех сферах, которые субъективно менее подконтрольны взрослым;
- с. подростки считают, что к ним относятся в соответствии с их возрастом в тех отношениях, которые считают менее свободными;

d. оценка себя на более младший возраст возможно связана с фрустрацией потребности действовать на более старший возраст.

Таким образом, представленное кросс-культурное исследование дополняет работы, направленные на изучение, с одной стороны, субъективного возраста у лиц разных возрастных категорий [2,4,10], а с другой, становящейся взрослости у современных подростков [1,6].

Литература

1. Гаврилова Т.А., Швец Ф.А. Самооценка взрослости у школьников 1980-х и 2010-х гг. // Вопросы психологии. 2015. №5. С. 13-21.
2. Курышева О.В. Взаимосвязь субъективного возраста и самоотношения пожилых людей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Том 15. №2(2). С. 392 – 397.
3. Майорова-Щеглова С. Н. Противоречия и парадоксы воспитательной ситуации в России начала XXI века // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2009 № 1. С.45-53
4. Мелёхин А.И., Сергиенко Е.А. Субъективный возраст как предиктор жизнедеятельности в поздних возрастах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 3. С. 6–14. doi:10.17759/jmfp.2015040301
5. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. doi:10.17759/jmfp.2016050201
6. Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Нисская А. К. Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 185-205. doi:vo.hse.ru/en/2017--2/207116214
7. Сапогова Е.Е. Территория взрослости. Горизонты саморазвития во взрослом возрасте. – М.: Генезис, 2016. – 370 с.
8. Сергиенко Е.А. Субъективный и хронологический возраст человека // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.06.2017).
9. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 7–24. doi:10.17759/cpp.2015230402

10. Barak B. Age identity: A cross-cultural global approach // International journal of behavioral development, 2009, 33(1), 2-11.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ЗНАЧИМЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Шмелева Е.А.

*Российский государственный социальный университет, г. Москва,
Россия*

Прияткина Н.Ю.

Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия

Кисляков П.А.

*Российский государственный социальный университет, г. Москва,
Россия*

Исследование проводится в рамках гранта РФФИ № 18-413-370002.

В статье рассматривается проблема удовлетворенности старших подростков значимыми характеристиками образовательной среды как одного из показателей ее психологической безопасности (по методике И.А.Баевой). Обнаружена взаимосвязь удовлетворенности и защищенности личности в образовательной среде. Но связь между удовлетворенностью и социокультурными потребностями личности, обуславливающими ее позитивную идентичность, не обнаружена. Это обуславливает необходимость разработки программ формирования социокультурных потребностей подростков.

Ключевые слова: образовательная среда, старшие подростки, удовлетворенность, социокультурные потребности.

В октябре 2018 г. российская действительность столкнулась с жестоким проявлением экстремизма в образовательной среде технологического колледжа в Керчи, когда студент 4 курса взорвал бомбу, а затем открыл стрельбу из охотничьего ружья, после чего покончил с собой. События вызвали волну обсуждения причин, которые могли подвигнуть этого молодого человека, не отличавшегося асоциальным поведением, с виду тихого, вполне успевающего студента, на свершение зверского теракта. В фокусе обсуждения – вопросы: Какие проблемы могли привести к таким страшным последствиям? Почему студент оказался без поддержки педагогов и сверстников? Какие жизненные ценности важны для современного студента?

Все образовательные учреждения – детские сады, школы, колледжи, вузы – реализуют комплексные программы по обеспечению безопасности образовательного учреждения. Но как показал керченский случай, угрозы и риски возникают внезапно и даже в тех местах, где имеется и охрана, и специальные устройства для контроля. Значит, опасность таится не только в организационном и технологическом компоненте образовательной среды, но и в ее социальном-психологическом компоненте.

В выборку вошли 68 подростков, среди них 28 подростков мужского пола (41,2%) и 40 подростков женского пола (58,8%). Возраст респондентов составил 17 лет, представляя старший подростковый возраст. Опрос проводился с помощью специального интернет-ресурса с использованием методики И.А.Баевой и анкеты «Социокультурная идентичность в противодействии возникающим угрозам и рискам». Респондентами стали обучающиеся колледжей (39,7%), первокурсники вузов по направлениям подготовки «Образование и педагогические науки» (32,3%), «Гуманитарные науки» (14,7%), «Технические науки» (10,3%), «Медицинские науки» (2,9%).

Мы поставили цель – оценить взаимосвязь удовлетворенности старших подростков образовательной средой как показателя ее психологической безопасности с социокультурными потребностями, обуславливающими социокультурную идентичность.

Социокультурную идентичность рассматривают в качестве одного из факторов психологической устойчивости жизненного мира человека в период социальных трансформаций [1, 4]. В ходе ранее проведенных нами исследований выявлено, что позитивную социокультурную идентификацию в существенной степени обуславливают социокультурные потребности личности [3,5].

Удовлетворенность участников образовательной среды основными характеристиками взаимодействия в ней выступает одним из показателей психологической безопасности личности. Определяющим принципом здесь является «удовлетворенность/неудовлетворенность», который несет в себе возможность снятия или аккумуляции внутриличностного и межличностного напряжения. К значимым характеристикам социального компонента образовательной среды И.А.Баева относит взаимоотношения с педагогами, обучающимися, возможность высказать свою точку зрения, уважительное отношение, сохранение личного достоинства, возможность обратиться за помощью, возможность проявлять инициативу, активность, учет личных проблем и достижений [2]. Подросткам было предложено

оценить по пятибалльной шкале свою удовлетворенность образовательной средой учебного заведения.

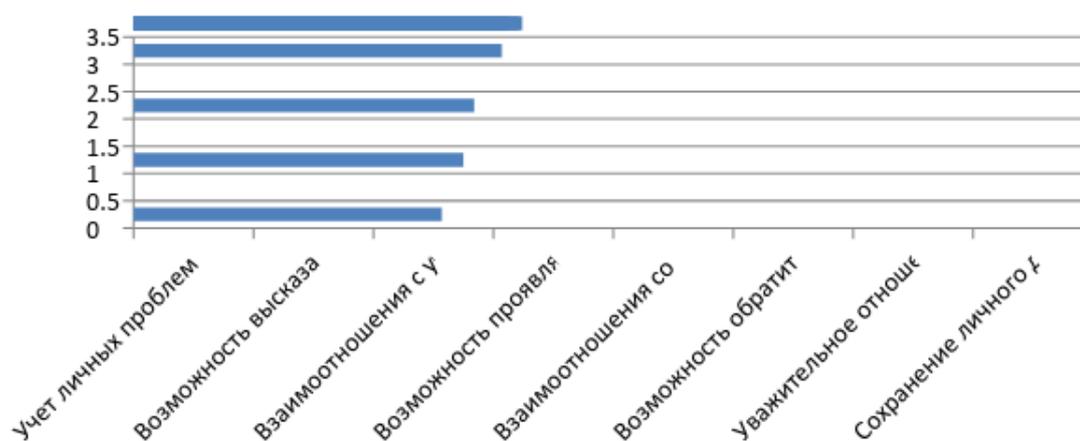


Рис.1. Удовлетворенность старших подростков образовательной средой учебного заведения

Анализ уровня удовлетворенности по отдельным значимым характеристикам социального компонента образовательной среды показал, что в наибольшей степени подростки удовлетворены уважительным отношением к себе и выражают спокойствие за сохранение своего личного достоинства. Подростки ценят возможность обратиться за помощью, что свидетельствует о том, что в образовательной организации отношения выстраиваются на доверии и понимании.

В достаточной степени подростки удовлетворены взаимоотношениями со сверстниками, они комфортно чувствуют себя в их среде, имеют общие интересы и темы для общения. Однако 4,0% подростков не удовлетворены взаимоотношениями со сверстниками. Довольны подростки взаимоотношениями с педагогами, они знают, что могут спросить мнение педагога, положиться на его опыт при решении проблем; знают, что их могут выслушать, не акцентируя внимание на своем субъективном восприятии; знают, что будет дана объективная оценка их действиям и поступкам. Следовательно, образовательный процесс строится на доброжелательных отношениях «педагог – обучающийся», подростки, в целом удовлетворены объективной оценкой своих действий и поступков со стороны педагогов, возможностью обратиться за консультацией и рекомендациями, как по вопросам обучения, так и личного характера. Но есть подростки (9%), которые не удовлетворены взаимоотношениями с педагогами. Это может быть связано либо с имеющимися конфликтами с

преподавателями (студенты колледжа), либо с адаптацией к новым условиям образовательного процесса (первокурсники вуза).

Их оценки были распределены по уровням удовлетворенности. Высокий уровень удовлетворенности значимыми характеристиками среды образовательной организации высказали 31,1% опрошенных; средний уровень удовлетворенности – 47,1% подростков, низкий уровень удовлетворенности – 7,3% подростков и уровень ниже среднего показали 14,7% участников опроса. Таким образом, преобладающими уровнями удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды являются средний и высокий, следовательно, подростки, в целом, имеют позитивное отношение к среде, где они обучаются. Подростки отмечают возможность проявить инициативу, поддержку их активности.

В уровнях удовлетворенности средой образовательной организации подростков мужского и женского пола не выявлено значимых различий.

В наименьшей степени подростки удовлетворены учетом личных проблем и затруднений, что свидетельствует о том, что образовательном процессе не достаточно осуществляются индивидуализация и персонафикация обучения, не в полной мере учитываются личностные характеристики и особенности состояния здоровья. Эти обстоятельства должны стать зоной особого внимания для обеспечения психологической безопасности подростков.

Диагностика показала, что социокультурные потребности выражены у старших подростков преобладающе на среднем и низком уровне, свидетельствуя о том, что в значительной степени они пока не актуализированы. Нами проведено исследование взаимосвязи уровней удовлетворенности, защищенности и сформированности социокультурных потребностей. Корреляционный анализ показал, что существует статистическая взаимосвязь между удовлетворенностью и защищенностью студентов в образовательной среде колледжа ($p \leq 0,01$). Но статистически значимой взаимосвязи между рассмотренными характеристиками среды и социокультурными потребностями подростков не выявлены. Это обстоятельство дает основания к разработке программ психологического сопровождения, направленных на развитие социокультурных потребностей студентов, обуславливающих их социокультурную идентичность, выступающую одним из факторов психологической устойчивости жизненного мира человека к социокультурным угрозам и иным источникам опасности для общества,

выражающимся все более обостряющимися социокультурными рисками в российском обществе.

Литература

1. Живаева Ю.В. Социокультурная идентичность как фактор устойчивости жизненного мира человека. Автореферат дис. ... кандидата психологических наук / Нац. исслед. Том.гос. ун-т. Томск, 2014

2. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство/ Под ред. И.А.Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.

3. Шмелева Е.А., Стрункина Т.С. Факторная структура социокультурных потребностей студенческой молодежи // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 1 (45). С.91-99.

4. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A., Kovaleva M.A., Savchenko D.V., Belyakova N.V., Denisenko S.I., Pchelinova V.V. Health and Safety in the Structure of Value Orientations and Needs of the Student Youth // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2018. Т. 10.№8.С. 1976-1979.

5. Kislyakov P., Shmeleva E., Gowin O. Formation of Socio-cultural Needs and Civil Identity of Young People as a psychological Condition of National Security. В сборнике: Economic and Social Development Book of Proceedings. Editors: Aleksander Maloletko, Natasa Rupcic, Zoltan Baracska. 2018. С. 691-697.

**СОВРЕМЕННЫЙ ПОДРОСТОК В СЕМЬЕ И ОБЩЕСТВЕ:
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛАХ
ИССЛЕДОВАНИЙ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ СЕМЬИ ГБУ ДПО
СПБАППО)**

О.В. Эрлих

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия

К современным факторам, оказывающим влияние на специфику социализации ребенка в семье и обществе, относятся:

- расширение типологических моделей семьи («традиционная», «детоцентристская», «супружеская») и снижение стабильности семьи на фоне распространения многообразия типов семейного поведения и организации семьи
- широкое разнообразие различных систем ценностей и семейных практик на территории современной России.
- продолжение процессов институционализации материнской семьи, как основной социальной ячейки в российском обществе, в которой происходит социализация молодого поколения, и снижения влияния института отцовства;
- огромное разнообразие фактических моделей семей, определяющих разнообразие и лоскутность моделей социализации ребенка в семье (внебрачное материнство, сожительствующие семьи, добровольно бездетные семьи, гостевые, пробные, неполные т. д.).
- «трансформационные» (переходные) модели семейного воспитания, отражающие неустойчивость и мозаичность ценностных установок родителей как источник формирования мировоззрения детей в семье.
- трансформация гендерных ролей в семье и формирование эгалитарных отношений, как ключевой вектор развития семьи в России, характеризуемый как переход к приоритетам качественных параметров перед количественными.

Вместо прежних разрушенных каналов семейной социализации, по мнению А.В. Верещагиной, в качестве механизма формирования семейных ценностей и отношений в современной России, выступают т.н.

«индивидуальные ограничения семейных отношений»: субъективные представления акторов семейных отношений о желаемых для них моделях данных отношений. Несмотря на то, что семья в России динамично меняет свои формы и ценностные основания, она по-прежнему остается значимой в иерархии ценностей россиян (А.В. Верещагина, А.Г. Вишневский, С.И. Голод и др.). Попытки системы образования проводить деятельность по «ресоциализации» сложившихся в семье многообразных моделей семейных ценностей, например, воспитание ценностей традиционной семьи, в связи с этим объективно затруднены. «Семейное консультирование» также отражает большую пестроту взглядов консультантов на «здоровые семейные отношения» и желательные модели семейных отношений. Ухудшение характеристик развития когнитивной, эмоциональной, волевой сферы, поведения и состояния здоровья современного ребенка («Современный ребенок», исследования под руководством Д.И.Фельдштейна): современного ребенка стало исключительно трудно обучать, воспитывать, социализировать традиционными педагогическими методами как в семье так и в школе. Произошло ухудшение характеристик развития когнитивной, эмоциональной, волевой сферы, поведения и состояния здоровья современного ребенка («Современный ребенок», исследования под руководством Д.И.Фельдштейна): современного ребенка стало исключительно трудно обучать, воспитывать, социализировать традиционными педагогическими методами как в семье, так и в школе. Воспитанники НП, по данным исследования, обладают нормативным уровнем социализации в рамках индивидуально-психологических характеристик, направленности и эмоционального состояния личности подростков. Однако нормы и запреты не выступают для современных детей и подростков фактором регулирования поведения, нельзя говорить о сформированности у них чувств ответственности и долга, стойких моральных принципов, осознанного соблюдения норм и правил поведения. Таким образом, произошло возрастание «асоциальности» поведения современного ребенка с точки зрения сложившейся модели социализации. Фактически-это появление ситуации, в которой отклонение от сложившейся в педагогическом сообществе модели социализации выступает как норма.

Произошло сближение содержания поведенческих моделей подростков с «нормативным» и «отклоняющимся» поведением. Так, воспитанники учреждений по социальной адаптации для подростков, совершивших правонарушения и склонных к правонарушениям, по данным наших исследований, обладают нормативным уровнем социализации в

рамках индивидуально-психологических характеристик, направленности и эмоционального состояния личности подростков. Однако нормы и запреты не выступают для современных детей и подростков фактором регулирования поведения, нельзя говорить о сформированности у них чувств ответственности и долга, стойких моральных принципов, осознанного соблюдения норм и правил поведения.

Таким образом, произошло возрастание «асоциальности» поведения современного ребенка с точки зрения сложившейся модели социализации. Фактически, это появление ситуации, в которой отклонение от сложившейся в психологическом и педагогическом сообществе модели социализации выступает, как норма. Новой нормой, к которой пока не могут удовлетворительно адаптироваться семья и школа стало появление ребенка со «спецификой социализации». Данное явление является глобальным, и выступает, в том числе, следствием деформации прежних моделей социализации ребенка в семье. Произошло стирание четких границ между реальным и потенциальным (ожидаемым) поведением подростков из «неблагополучных» и формально «благополучных» семей. Основные (амбивалентные, внутренне противоречивые, ведущие к невротизации ребенка) тенденции в поведении родителей по отношению к ребенку: повышение требовательности, одновременно, увеличение уровня фактической безнадзорности ребенка ввиду занятости и «либерализации» родительского мировоззрения, частое непонимание психологических и возрастных особенностей ребенка, отсутствие возможности отразить сложившиеся модели воспитания и детско-родительских отношений.

В результате: с увеличением требовательности, внутренней противоречивости воспитательных подходов в семье современный ребенок не справляется: повышение уровня тревожности, агрессивности, конфликтов с родителями, социальных рисков.

Особенности социально-психологического климата в семье: большинство респондентов (61,1%) отметили, что в их семьях **достаточно часто** («иногда») происходят конфликты, демонстрация взаимного неуважения, ребенок становится свидетелем придирок членов семьи друг к другу; 3,6% респондентов отметили, что подобное в их семьях происходит «часто».

Наиболее частыми в структуре конфликтов родителей с детьми выступают (по мнению родителей):

- конфликты, связанные с тем, что ребенок слишком много времени проводит с гаджетом, в сети интернет – отметили 46,9% респондентов

- конфликты, связанные с недостаточной успеваемостью ребенка в школе – 29,5%

- конфликты, связанные с нежеланием ребенка выполнять посильные трудовые обязанности по дому (например, мыть за собой посуду, убирать свою комнату) – 26,9%

- с нарушением ребенком норм, правил поведения – 25,9%

- конфликты, связанные с завышенными по мнению респондентов, потребностями ребенка (просьбами о покупке гаджетов, новой модной одежды и пр.) – 5,3%

Положительно ответили на вопрос «Воспитание ребенка - это мое осознанное удовлетворение потребности в отцовстве и материнстве, в заботе о ребенке» суммарно 72,4% респондентов. Однако суммарно 27,5% в этом не уверены, (ответы «не знаю»), или отрицают это (ответы «скорее нет», чем «да и нет»). *Это свидетельствует о недостаточной или низкой степени сформированности ценностей ответственного родительства у более чем четверти респондентов-петербургских родителей.*

Требуется организация систематической работы с родительским сообществом в целях формирования у современных родителей ценностей ответственного родительства, на первом этапе – информирование их об этих ценностях, их структуре и содержании.

Повысилась требовательность родителей, семьи, как к учебной деятельности ребенка, так и к деятельности школы, что приводит к высокому уровню конфликтов родителей с детьми, и школьными педагогами, оказывает влияние на активизацию суицидальных проявлений в детской среде

Самооценка детьми своих ощущений в семье противоречива. С одной стороны, степень заботы родителей о ребенке в семье (по параметрам «тепло и забота», «советы по поводу учебы», «возможность обсудить личные проблемы», помощь в делах, в том числе материальная»), по мнению петербургских школьников-подростков, за последние годы возросла. При этом, при ответе на вопрос «Возможность обсудить свои личные проблемы с родителями» ответы «трудно» дали 12% ; «затрудняюсь ответить» 24%: респондентов. С другой стороны, на фоне «возросшей заботы» родителей, в течение 2016 г., по сравнению с 2015 г., увеличилась,

группа подростков, отметивших, что в «течение последней недели» они «почти никогда» не чувствовали, что «полезны и необходимы» (в 2018г. так ответили 17% подростков-школьников). Порядка 16% респондентов указали, что на них «кричали, оскорбляли, унижали в семье».

«Я чувствовал, что всем не до меня» 2016 г. - 13%, 2018г.- 21% (ответы иногда 32%, часто 10%).

Серьезный конфликт с родителями (законными представителями), который длительно не разрешается - 17%; «Я чувствовал, что полезен и необходим» - ответ «почти никогда»: 2016г. - 22%; 2018г. - 17%. «Знают ли Ваши родители (законные представители), где Вы проводите свободное время?» Формулировка «почти всегда»: 2016 г.- Ответ «Да» - 61% (в 2015 г. - 79%; в 2014 г. - 82%), 2018 г. - 79%. Формулировка «Иногда»:19% (2018г.). 31% подростков отметили, что имели место ситуации, когда они «находились без надзора взрослых, т.е. проводили ночь (ночи) вне семьи без уведомления взрослых».

Т.е. наблюдается высокий уровень фактической безнадзорности у детей со стороны родителей обучающихся **всех типов** образовательных организаций. По субъективным ощущениям 24% подростков стиль детско-родительских отношений в их семьях – это гиперопека.

Степень влияния семьи на поведение ребенка в интернете: используют систему «родительский контроль» - 48%; знают «ник», «аватар», «статус» своего ребенка в интернете - 55% родителей; ограничивают активность ребенка в интернете - 50% родителей; признали, что нет возможности ограничить время пребывания ребенка в Интернете - 25% родителей; знают о существовании закрытых Интернет-сообществ в среднем 48% родителей Санкт-Петербурга.

По мнению родителей, в среднем у трети петербургских подростков – школьников имелся опыт общения в Интернете, побудивший его к нежелательной, по их мнению, встрече с незнакомыми людьми, сборам по призыву участников групп, сообществ, блогов.

При этом 21% школьников-подростков отметили, что в 2016 г. в их жизни за истекший год имели место «Травля/буллинг со стороны других детей/подростков».

Потребности подростков в помощи и поддержке (ответы на вопрос «В какой именно помощи или поддержке Вы испытывали потребность?») - в 2016г. 46% подростков выбрали формулировку «доверительная беседа с близким человеком (14% - психологическая помощь, 9% - помощь врача). В

2018 г. 92% подростков выбрали формулировку «доверительная беседа с близким человеком (24% - психологическая помощь, 15% - помощь врача).

Таким образом, специфика современных детско-родительских отношений: родители в целом готовы «помогать» своим детям в различных ситуациях, требовать, контролировать, но они слабо представляют, как «доверительно общаться» со своим ребенком- современным подростком. Современным родителям сегодня необходима систематическая помощь и поддержка со стороны государства и общества (в первую очередь, систем образования, здравоохранения, и др.) в сфере построения компетентных детско-родительских отношений в семье, для оказания компетентной помощи и поддержки своим детям, сохранения и восстановления эмоционального контакта с ними.

ОСНОВНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ В ИЗУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОГО МОШЕННИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Н.П. Ячменёва

*Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия*

К.К. Климова

*Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия*

Решетников М.Л.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа
экономики», г. Москва, Россия*

В данной работе рассматривается академическое мошенничество, как социо-психологический феномен. Проводится анализ существующих в настоящее время исследовательских направлений разработки данной тематики, обозначаются основные трудности, связанные с изучением академического мошенничества, а также предлагаются основные траектории развития научно-исследовательского и практического интереса в рамках данной проблематики.

Ключевые слова: академическое мошенничество, нечестное поведение, читинг, разновидности академического обмана

Формы поведения, нарушающие установленные правила, являются распространенной проблемой во многих сферах нашей жизни. В рамках данной статьи мы хотели бы сконцентрировать внимание на поведении в сфере образования, рассматривая в качестве объекта анализа недобросовестное поведение обучающихся (академическое мошенничество).

*Академическое мошенничество (англ. *academic fraud / cheating*) - «разновидность мошенничества, реализуемая в рамках образовательной и/или научно-исследовательской деятельности актора (студента, преподавателя, научного сотрудника и т.д.) и происходящая в условиях необходимости созидательной (творческой) деятельности и являющаяся способом личности представить результат, не отвечая за его качество и новизну» [1].*

3. Эрсеговак и Д. Ричардсон описывают в своих работах такие обобщенные формы академического мошенничества, как фабрикация (фальсификация данных, ссылок и т.д.); обман (ложная информация, сообщаемая преподавателю дисциплины или своим коллегам по работе/ учебной деятельности); саботаж (действия, целью которых является вмешательство в выполнение работы других, например, срыв экспериментов, удаление электронных писем от преподавателями с материалами для подготовки и т.д.). Однако данный список форм академического обмана вряд ли можно назвать полным в том числе и потому, что не ясно основание для подобной классификации. К примеру, можно выделить несколько видов списывания: а) списывание с интернет-ресурсов с использованием различных гаджетов (мобильные телефоны, наушники и т.д.); б) списывание с хрестоматий и учебников; в) списывание с заготовленных заранее своих или чужих шпаргалок; г) списывание у соседа. Можно также выделить и другие формы академического мошенничества, например, подмена экзаменационных листов на уже заполненные ранее, фиксация отсутствующих студентов в листе посещаемости как присутствующих на занятиях и т.д. Ситуация усугубляется развитием современных технологий, обуславливающих появление новых форм читинга (скажем, использование микро-наушников и т.д.). Таким образом, в качестве одного из направлений в изучении академического мошенничества можно выделить разработку теоретико-методологической основы (определение понятия и т.д.).

Проявления феномена академического мошенничества в образовательной среде поддерживает также то обстоятельство, что для многих школьников и студентов высшее образование - «пропуск», необходимый для соответствия заманчивому образу успешного человека [2][3]. Подобное акцентирование внимания на престиже и успехе может приводить к демонстрации нечестного поведения, когда на пути к цели (успеху) появляются препятствия, мешающие ее достижению [8]. Данный тезис подтверждается исследованием С.М. Герцен, результаты которого показали, что большинство студентов ориентировано не на освоение учебного содержания, а на итоговые оценки своих работ [1].

Подобные результаты позволяют предположить, что еще одним условием, влияющим на уровень распространенности академического мошенничества, является отношение обучающихся к данному феномену. С одной стороны, результаты кросс-культурных исследований свидетельствуют о явных различиях в отношении к академическому мошенничеству у старших школьников и студентов разных стран.

Например, в России толерантность к академическому мошенничеству выше, чем в Израиле и Голландии, в США же наблюдается, скорее, абсолютная нетерпимость. При этом можно увидеть, что в России эта толерантность повышается с удаленностью от Москвы (в регионах она значимо выше) [7]. С другой стороны, анализируя результаты многочисленных исследований, проведенных в различных странах, о распространенности нечестного поведения среди студентов, можно сделать вывод, что интолерантность не является сдерживающим механизмом (ни в одном исследовании показатели количества студентов, прибегавших к подобным практикам читинга не опускались ниже 50-60%)[9][10][13][15][16] и др.

Можно заметить, что основной интерес в имеющихся на сегодняшний день исследованиях отдается анализу отдельных многочисленных факторов и условий, способствующих или препятствующих проявлениям академического мошенничества (диспозициональные и мотивационные характеристики, толерантность к обману, ситуационные факторы и т.д.), однако работ, касающихся описания объяснительных механизмов этого явления, практически нет. Таким образом, еще одним направлением в исследовании проблематики академического мошенничества может стать не просто создание перечня предикторов академического мошенничества, а разработка и создание комплексной объяснительной модели.

В качестве еще одного направления изучения проблематики академического мошенничества можно выделить изучение его взаимосвязи с другими поведенческими особенностями личности, а также устойчивость переноса подобного поведения на различные сферы жизни. Одним из наиболее интересных исследований здесь выступает работа А. Кона и М.А. Маришала [5]. Их основной целью была проверка предсказательных возможностей показателей склонности к читингу в лабораторном исследовании в отношении нарушений школьной дисциплины, т.е. насколько читинг в эксперименте может предсказывать склонность к девиантному поведению у школьников в рамках учебной деятельности. Для достижения этой цели они сопоставили склонность к нечестному поведению, выявленную в исследовании с подбрасыванием монетки, с оценками поведения учеников в школе (оценки давались учителями в соответствии с показателями ненадлежащего школьного поведения по данным Национального продольного обследования США (срыв занятий в классе, невыполнение домашней работы и прогулы)). Ими была обнаружена положительная корреляция между обманом в лабораторном эксперименте и плохим поведением учащихся в школе (связь между читингом в исследовании и недобросовестным поведением в школе остается прочной

даже после добавления контроля по возрасту, полу, национальности, школьному уровню и образованию родителей. Таким образом, эти результаты свидетельствуют, что академический обман в лабораторном исследовании обеспечивает достоверное измерение нарушений правил поведения в обычной жизни. В связи с этим можно предположить наличие переноса подобной модели поведения с академической ситуации на другие сферы жизни (работа, взаимоотношения с людьми и т.д.).

Последним из предлагаемых нами направлений в контексте психологического интереса к проблематике нечестного поведения является работа, направленная на разработку мер профилактики и борьбы с академическим мошенничеством. В качестве наиболее частотных мер снижения академического мошенничества можно выделить: усиление внешнего контроля (повышение риска быть пойманным), ужесточение мер наказания, обучение учащихся эффективным навыкам обучения [11][14], понижать толерантность к академическому мошенничеству путем личного примера преподавателя [12] и т.д. Однако статистика распространенности академического мошенничества позволяет сделать предложения о неэффективности подобных мер, либо неэффективного их внедрения в образовательную практику.

Обобщая сказанное выше, мы можем прочертить следующие траектории развития научно-исследовательского и практического интереса изучения академического мошенничества: во-первых, создание теоретико-методологической основы, (разработка понятийного аппарата, выделение критериев для создания общей классификации/классификаций различных форм академического мошенничества и т.д.); во-вторых, экспериментальные исследования психологических механизмов, позволяющих создать или приблизиться к созданию объяснительной модели подобного поведения; в-третьих, изучение роли академического мошенничества и его динамики на разных ступенях образования, а также его взаимосвязь с другими видами деятельности человека (например, читинг в профессиональной деятельности, в романтических отношениях и браке и т.д.); в-четвертых, разработка эффективных систем работы с «мошенниками» в аудитории, т.к., на наш взгляд, создание систем профилактики подобного поведения носит скорее характер утопии, чем реальности.

Литература

1. Герцен С. М. Меры предотвращения академического мошенничества (из опыта зарубежных вузов) //Интернет-журнал Науковедение. – 2013. – №. 4 (17).
2. Логун К.А. Отношение к высшему образованию старшеклассников г. Магадана: некоторые результаты социологического исследования. Казанский педагогический журнал, 2016
3. Рыченков М.В., Рыченкова И.В., Киреев В.С. исследование факторов, оказывающих влияние на выбор вуза абитуриентами на различных этапах процесса поступления, Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6
4. Bunn, D.; Caudill, S. and Gropper, D. (1992). "Crime in the Classroom: An Economic Analysis of Undergraduate Student Cheating Behavior", Research in Economic Education (Spring), 197–207
5. Cohn A., and Maréchal M. A.. Laboratory Measure of Cheating Predicts School Misconduct. University of Zurich, Department of Economics, Working Paper No. 205, 2016.
6. Farnesea, M.; Tramontanob,C.; Fidaa,R. and Paciello, M. (2011). "Cheating Behaviors in Academic Context: Does Academic Moral Disengagement Matter?", Procedia - Social and Behavioral Sciences 29 (2011) 356 – 365.
7. Jan R. Magnus, Victor M. Polterovich, Dmitri L. Danilov, and Alexei V. Savvateev. Tolerance of Cheating: An Analysis Across Countries, JOURNAL OF ECONOMIC EDUCATION, 2002
8. Karlan, Dean S. (2005): Using Experimental Economics to Measure Social Capital and Predict Financial Decisions, American Economic Review, Vol. 95, No. 5, pp. 1688- 1699.
9. King P.M., Mayhew M.J. Moral judgement development in higher education: insights from the Defining Issues Test // Journal of Moral Education. 2002. Vol.31. No.3.
10. Korb, K. A. (2010). University students' judgments of the acceptability of cheating behavior in Nigeria. Journal of Educational and Applied Psychology, 3, 101-109.

11. Murdock, T. B., Miller, A., & Kohlhardt, J. (2004). Effect of classroom context variables on high school students' judgments of the acceptability and likelihood of cheating. *Journal of Educational Psychology*, 96, 765-777.
12. Passow, H.; Mayhew, M.; Finelli, C.; Harding, T. and Carpenter, D. (2006). "Factors influencing engineering students' decisions to cheat vary by type of assignment", *Research in Higher Education*. 47(7), 643- 684
13. Weinstein, C. E., Meyer, D. K., Husman, J., Van Mater Stone, G., & McKeachie, W. J. (2006). Teaching students how to become more strategic and self-regulated learners. In W. J. McKeachie & M. Svinicki Eds.), *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (12th ed.; pp. 300-317). Boston: Houghton Mifflin.
14. Whitley, B. (1998). "Factors associated with cheating among college students: A review", *Research in Higher Education*, 39, 235-274.;
15. Whitley, B. and Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic Dishonesty: An Educator's Guide*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Научное издание

**ПОДРОСТОК В МЕГАПОЛИСЕ:
ПРОДОЛЖЕННОЕ ВЗРОСЛЕНИЕ**

Сборник трудов

ХII-й Всероссийской научно-практической конференции с

международным участием

9-11 апреля 2019 года

Электронное издание

Москва

2019