

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ  
Государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования города Москвы  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# У ИСТОКОВ РАЗВИТИЯ

Сборник тезисов участников  
Четвертой всероссийской научно-практической  
конференции по психологии развития

Москва 2013

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ**  
**Государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего профессионального образования города Москвы**  
**«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

## **У истоков развития**

**Сборник тезисов**  
**участников Четвертой всероссийской**  
**научно-практической конференции**  
**по психологии развития**

**Москва, 2013**

**ББК 88.4  
У11**

**У истоков развития. Сборник тезисов участников Четвертой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития.** – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – 187 с.

***Редакторы-составители:***

*Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр (Корепанова), А.И. Сахарова*

***Редакционная коллегия:***

*Н.Н. Авдеева, Б.Б. Айсмонтас, Т.В. Басилова, О.А. Карабанова,  
Н.Б. Ковалева, О.В. Кузнецова, М.Е. Ланцбург, С.К. Нартова-Бочавер,  
А.С. Обухов, Е.Ю. Пряжникова, Е.О. Смирнова, Н.Н. Толстых,  
Е.В. Филиппова, Л.Б. Шнейдер, Н.Б. Шумакова, Б.Д. Эльконин*

*Сборник включает в себя тезисы докладов участников четвертой всероссийской научно-практической конференции «У истоков развития», состоявшейся 20–22 ноября 2013 года в Московском городском психолого-педагогическом университете. Издание подготовлено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект «Конференция “У истоков развития”» № 13-06-14087. Руководитель проекта – доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета Л.Ф. Обухова.*

**ISBN 978-5-94051-140-6**

**© ГБОУ ВПО МГППУ, 2013.**

## *Предисловие*

Предлагаемый сборник включает в себя тезисы докладов четвертой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития «У истоков развития» (МГППУ, 20–22 ноября 2013). Этот сборник, как и конференция – четвертый по счету (предыдущие вышли в 2007, 2009, 2011 годах).

Центральная тема этого сборника – рассмотрение психического развития ребенка во всем его многообразии: анализ переходов в развитии психики и личности в условиях современного общества, анализ нормы и вариантов развития детей и подростков в современном обществе, выявление специфических особенностей психического развития под влиянием новых общественных задач. Обсуждаются риски психического и личностного развития на разных этапах онтогенеза, а также пути и способы организации психологической поддержки ребенка и семьи в сложных жизненных обстоятельствах.

Все материалы сборника объединены вокруг ключевых тем:

1. Теоретические проблемы и общие вопросы психологии развития
2. Семья и школа в развитии ребенка
3. Развитие личности на разных этапах онтогенеза
4. Практические вопросы психологии развития.

Внутри каждой части тезисы расположены по алфавиту.

Данный сборник (как и конференция) – завершает цикл. Безусловно, нельзя сказать, что поставленные вопросы нашли свои полные исчерпывающие ответы. На страницах сборника подводятся некоторые итоги, намечаются направления новых исследований. Каким точно будет следующий шаг – сказать сложно. Как сложно предсказать и то, каким будет детство, а потом и период зрелости человека, родившегося в 2013 году.

Мы, психологи, можем понимать, со-участвовать, поддерживать, сочувствовать возникающему новому.

*Л.Ф. Обухова,  
И.А. Котляр (Корепанова)*

# **Часть 1**

## **Теоретические проблемы и общие вопросы психологии развития**

### **Обучение искусствам в детском возрасте и особенности формирующейся личности**

*Бережковская Е.Л.,  
Панфилова А.А.*

Развитие личности связано со многими внешними и внутренними факторами, образующими социальную ситуацию развития, различную в зависимости от преобладающих занятий, увлечений и круга общения человека. Выбор занятий и круга общения формирует человека как личность, строит его жизненный путь. В детстве занятия для ребенка чаще выбирают его родители и при этом он нередко оказывается в очень специфической развивающей среде. Это в полной мере касается серьезных занятий детей искусствами: музыкой (в том числе хореографией), рисованием и др.

Так, например, профессиональное обучение танцам требует строгого режима репетиций, сна, питания и учебы. Детям некогда гулять и общаться со сверстниками. Особенностью их деятельности является коллективность, а взаимоотношения часто носят конкурентный характер. В танцевальном классе невозможно дать всем равноценные партии, и дети прекрасно ориентируются как в своем, так и в чужом рейтинге. Не редкостью является атмосфера соперничества, агрессии, эмоционального напряжения, не находящего разрядки. Педагог руководит детьми жестко, буквально поэлементно. Негативные оценки деятельности и способностей зачастую озвучиваются непосредственно в процессе занятий, а ученик должен реагировать на них усилением мотивации и мобилизацией сил. Вместе с тем, занятия хореографией – мощное развивающее и социализирующее средство. Они формируют музыкальность, повышают культурный уровень, учат взаимодействию. Все это не может не влиять на личностные особенности школьников.

Совсем другая социальная ситуация развития складывается в художественной школе. Видение, манера и работа художника сугубо индивидуальны. Руководство педагога здесь не может быть пошаговым, как при постановке танца, скорее, это обсуждение. Конечно, конкуренция есть и тут, но работы разных авторов могут быть совсем не похожи, и их прямое сравнение невозможно. Общая успешность осознается учеником и окружением, но косвенно, и всегда остается перспектива для будущего успеха.

Мы сравнили личностные показатели у девушек 18–22 лет, одни из которых в детстве учились в хореографическом классе, другие начали заниматься танцами после окончания школы, а третьи прежде посещали художественную школу. Все обучавшиеся в школе искусствам бросили это после ее окон-

чания. В четвертую группу вошли те, кто не занимался искусством ни в школе, ни на момент исследования. Всего были обследованы 58 человек. Использовались методики Басса-Дарки, Спилбергера и Исакова, дающие картину как общего развития самосознания (субъектность, Исаков), так и активно-оборонительной (агрессивность) и пассивно-оборонительной (тревожность) позиции личности. Данные разных групп сравнивались с помощью критерия Манна-Уитни для несвязных выборок.

Оказалось, что девушкам, учившимся в хореографическом классе, свойственны достоверно более высокие, чем у других, показатели рефлексии, как общей, так и в ситуациях выбора. Вероятно, в этом сказываются систематические занятия сложной, высокоорганизованной и жестко регулируемой коллективной деятельностью. Кроме того, у этих испытуемых отмечены более высокие показатели вербальной агрессии, и более низкие – косвенной агрессии и раздражимости. Девочки из хореографического класса хорошо усвоили, что говорить можно почти что угодно, но нельзя создавать реальные трудности и неприятности, а также раздражаться по пустякам. Культивируемые в школе особенности саморегуляции закрепились и стали устойчивой личностной чертой, важной для всей дальнейшей судьбы человека.

Что касается бывших учениц художественной школы, они имеют достоверно более низкий уровень личностной тревожности, а также более высокие показатели шкал ответственности и подозрительности, по сравнению с контрольной группой. Это тоже вполне логично соотносится с характером деятельности, которой они занимались в школьном возрасте, и с особенностями социальной ситуации развития, о которых мы говорили выше.

Как показали результаты исследования, выбор доминирующих занятий для ребенка школьного возраста, по большей части родительский, действительно, хотя бы в некоторой мере, предопределяет формирование тех или иных устойчивых, сохраняющихся и после окончания занятий личностных характеристик. Таким образом, детские занятия искусством существенно влияют на будущий жизненный путь человека.

### **Антропологический подход к профилактике зависимого поведения детей и подростков**

*Волохова Н.Г.*

Безусловным приоритетом сегодняшнего образования является духовно-нравственное воспитание и развитие личности обучающихся на основе формирования культуросообразных ценностей и идеалов. Методологической основой духовно-нравственного воспитания являются традиции отечественной культуры и педагогики, представленные в различных педагогических подходах (деятельностном, культурологическом, герменевтическом, антропологическом и

др.). По мнению ученых, одной из причин формирования той или иной зависимости личности является потеря оснований выбора и ценностно-нравственных ориентиров в трудных для подростка ситуациях столкновения с субкультурой или другими дестабилизирующими внешним и внутренним факторами.

Подростковый возраст, выступающий предметом многих исследований в отечественной и зарубежной науке, рассматривается как переходный период от детства к взрослости, когда ребенок всем своим существом впитывает мир, «врастает психикой в объективный и нормативный дух эпохи». С точки зрения формирования личности, это время рефлексии, осмысления жизни, построения ценностной шкалы, присвоения образцов поведения, мышления, творчества (Л.С. Выготский, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин и др.). Личностное развитие во многом определяется тем, какие ценности ребенок принимает для себя как наивысшие (Н.Б. Ковалева, А.С. Обухов и др.). Особую значимость приобретает изучение аддиктивного поведения подростков как одного из видов отклоняющегося поведения, связанного с употреблением наркотиков и других веществ, изменяющих психическое состояние.

В связи с этим учеными рассматривается специфика общения подростков со взрослыми и сверстниками. Ими описаны такие феномены, как «гедонистическая подростковая культура»; членство в группах «с фокусировкой на гедонистических ценностях»; особые «наркофильные группы», характеризующиеся установкой на пассивную защиту от трудностей (Б.С. Братусь, Е.А. Брюн и др.). Соответственно, на первый план выходят вопросы создания условий для становлению личности, самоопределения и самореализации подростков.

С нашей точки зрения, одним из наиболее продуктивных подходов к решению данной проблемы является антропологический подход, в большой мере созвучный культурологическому, аксиологическому и герменевтическому подходам. По мнению В.И. Слободчикова, главный вопрос складывающейся антропологической парадигмы в психологии – это вопрос о целостности человеческой личности. Антропopsихология в поиске оснований и условий нормального психического развития человека в пределах его индивидуальной жизни выделяет как одну из ключевых категорий «субъективная реальность» («душа», «внутренний мир», «индивидуальный дух», «человеческое в человеке»). Соответственно, в основе психологического здоровья человека лежит такое развитие субъективной реальности, которое захватывает то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях, и запускает процессы творчества. Главное преимущество антропологически ориентированной психологии и педагогики – это проектирование среды, создающей условия для формирования целостной личности, раскрывающейся в соотнесение с ценностями и смыслами самого бытия человека.

Журнал МНЦП наркологии «Независимость личности», выходящий под редакцией Е.А. Брюна, является важным фактором создания такой образовательной среды, которая бы позволяла обретать личности ценностные ориентиры

и опоры в ее становлении и стремлении к познанию смысла бытия. Журнал строится в соответствии с «Инвариантной матрицей последовательности реабилитации» (С.Г. Копоров, Е.А. Брюн, А.А. Глушко), применяемой в МНЦП наркологии и, в первую очередь, проектирует систему ценностных иерархий (А.Маслоу) личности на основе антропологического подхода. Журнал содержит богатый материал для личностной рефлексии подростков и юношества. За счет привлечения высокохудожественного современного иллюстративного материала, яркого дизайна и открытого стиля ведения диалога с читателем позволяет включить читателя в обсуждение оснований поступков разных людей, исторических персонажей и героев рассказов. Обнаружение последствий поступков открывает возможность вводить ответственность за свою жизнь и за будущее людей как важнейшую ценность. Другая ценность – это творчество, определяющее смыслы жизни и возможность самореализации личности.

### **Л.С. Выготский о позиции взрослого в социальной ситуации развития ребенка**

Горлова Е.Л.

В работах Л.С. Выготского<sup>1</sup> социальная среда (как окружающая ребенка действительность со смысловыми связями и отношениями) при описании каждой стадии детского онтогенеза обретает конкретное лицо: мать, взрослый из семейного окружения, экспериментатор, педагог.

Говоря о младенце, Л.С. Выготский пишет, что «отношение ребенка к миру является зависимой и производной величиной от самых непосредственных и конкретных его отношений *к взрослому человеку*». От взрослого исходит все, что получает на этой стадии жизни ребенок, не только удовлетворение потребностей, «но также все развлечения, возбуждения, вызываемые переменой положения, движением, игрой, уговариванием». В текстах развивающий и воспитывающий взрослый – это чаще всего *кормящая и нянчащая мать*, «близость и удаление которой от беспомощного младенца либо вооружает, либо разоружает ребенка».

В кризисе первого года жизни меняется ключевая характеристика взрослого, теперь это *мать-переводчица*, хорошо различающая оттенки значений слов автономной речи ребенка. Посвященность взрослого в шифр детской речи, общение в конкретных ситуациях, когда «предмет находится перед глазами», – важнейшие условия понимания ребенка. Мать непрерывно истолковывает поведение ребенка, чтобы распознать его желания.

Позицию взрослого, воспитывающего ребенка раннего возраста, отличает внешняя и совместная речь с ребенком в форме диалога. Л.С. Выготский уточ-

<sup>1</sup> *Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Вопросы детской психологии / Под. ред. Д.Б. Элькина. – М.: Педагогика, 1984.*



няет, что именно *взрослый из ближайшего окружения*, сотрудничая с ребенком, является источником появления новообразования и генезиса детской речи.

В тексте «Кризис трех лет» увеличивается количество описаний жизненных ситуаций, участниками которых являются оба родителя. «Крушение авторитета матери и отца» – вот наиболее значимая характеристика детско-родительского общения. Здесь встречаем обращение к читателю как к близкому для ребенка человеку, например, у ребенка «мотив отказа, мотив поступка не в содержании самой деятельности, к которой *вы* его приглашаете, а в отношениях с *вами*».

В описании возраста игры – дошкольного детства – в центр внимания автора попадают сущностные стороны развития личности ребенка, о характеристиках взрослых говорится немного. В частности, речь о взрослых идет при выделении источников возникновения правил в игре. Взрослый выдвигает правила (нельзя трогать чужие вещи, надо тихо сидеть за столом) – как внешний закон в отношении к ребенку. Результатом сотрудничества взрослого с ребенком (или детей между собой) является самостоятельное установление правил ребенком.

В первом школьном возрасте (после кризиса 7 лет) центральные изменения сознания ребенка связываются Л.С. Выготским со школьным обучением, в котором *учитель* задает зону ближайшего развития. Значительное внимание уделяется также позиции *ученого-исследователя*, организующего экспериментальную работу по изучению процессов психического развития в школьном возрасте. Родители, семья здесь уходят на авансцену.

Для подростка ближайшее окружение становится частью мира: «подросток вступает в наследование духовного опыта всего человечества». Л.С. Выготский<sup>1</sup> подчеркивает: «Подросток действительно начинает продолжать жизнь человечества, жизнь рода». Сознательное отношение подростка к себе связывается Л.С. Выготским с тем, что «в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественный фактор – *личность самого подростка*». Внимание ученого сосредоточено на описании динамики и структуры личности подростка (личность и учителя, и родителя остается за скобками). Здесь уже читатель (через обращение «мы, взрослые») включен в процесс осознания происходящих внутренних изменений в сознании подростка.

Обобщая характеристики взрослых, выделенных Л.С. Выготским в контексте возрастной периодизации, следует отметить, что вместе с изменением содержания развития ребенка будет претерпевать качественные преобразования и ближайшее окружение. Однако среди базовых, «надвозрастных» качеств взрослого, задающего социальную ситуацию развития ребенка, автором обозначены чуткость, внимательность к переживаниям ребенка в отношении различных моментов среды, способность к восприятию ребенка равным себе в наследовании духовным миром.

<sup>1</sup> *Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Педология подростка / Под. ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984.*

Как показал наш анализ, несмотря на то что Л.С. Выготский вовлекает читателя преимущественно в содержание детского развития, не остаются без внимания автора и качества самих взрослых.

## **Уровни развития способности целеполагания как средство для достижения образовательного результата в рамках проектной деятельности**

*Жилинская А.В.*

Согласно новым Федеральным государственным образовательным стандартам в общеобразовательной школе каждому ученику будет предоставлена возможность участия в проектной деятельности. В то же время очевидно, что степень готовности к ней у разных школьников сильно различается. Описание уровней готовности человека к проектной деятельности позволило бы обеспечить максимальный образовательный результат для каждого ученика с учетом его зоны ближайшего развития.

Г.П. Щедровицкий говорил о двух в корне различных отношениях человека к реальности: естественно-научном и проектном. Согласно первому все в мире рассматривается как протекающее по заранее определенным законам; согласно второму человек может выступить творцом норм и законов. В нашем понимании именно способность к постановке целей вбирает в себя то, что должно быть сформировано у школьника в рамках проектной деятельности – осознанное и созидательное отношение к разным аспектам жизни. Вслед за В.В. Давыдовым мы считаем, что целеполагание включает в себя и постановку, и достижение цели, так как цель мы рассматриваем как образ будущего, которым человек руководствуется в своих действиях (В.В. Давыдов, 1996).

В рамках мыследеятельностного подхода, в котором развитие человека понимается как освоение способов мышления и деятельности, описаны несколько способов целеполагания. Общая идея заключается в том, что цель позволяет преодолеть зафиксированный человеком разрыв между должным и реально существующим в форме преодоления разрыва: между прогнозом естественного превращения и идеалом (Г.П. Щедровицкий, 2003); между деятельностной позицией человека и теми ценностями, которые он считает необходимым воплощать (Н.Г. Алексеев, 2002); между ситуацией и нормой (Ю.В. Громыко, 2001).

На основе анализа способа целеполагания нами были выделены **уровни развития целеполагания** и описан механизм перехода с одного уровня на более высокий.

**Нулевой уровень:** недействительное отношение к ситуации – человек относится к ситуации как единственно возможной, полностью заданной извне, неподвластной личному влиянию.

*Переходу* с нулевого уровня на более высокий способствует обнаружение разных вариантов развития ситуации, возможности человека изменить сло-

жившееся положение; опыт преобразующего действия и постановка перед человеком задачи управления тем процессом, который он считал естественно протекающим, обнаружение им средств управления. Одной из предпосылок перехода может послужить неудовлетворенность сложившейся ситуацией.

**Низкий уровень:** образ будущего результата базируется на неосознанных основаниях; человек соглашается совершить действие, но не задается вопросами о его цели, не восстанавливает ценности, которые в этом действии воплощены.

*Переход* с низкого на более высокий уровень требует обоснования образа будущего результата; осознания, что нормы и ценности, которые должны быть реализованы в действии, не предзаданы, а требуют личного самоопределения.

**Средний уровень:** человек осознает, какие нормы и ценности для него важны, но не выделяет параметры ситуации, преобразование которых позволяет достигнуть желаемого результата.

*Переход* со среднего на высокий уровень развития целеполагания связан с получением более полного и реалистичного представления о своих возможностях, об устройстве ситуации и деятельности, что становится основой для выделения адекватного предмета преобразования.

**Высокий уровень:** образ будущего результата построен на осознанных основаниях, выделены параметры ситуации, преобразование которых позволяет достигнуть желаемого результата.

Перспективу исследования мы видим в изучении закономерностей развития способности целеполагания у индивидуального и коллективного субъектов в условиях совместной деятельности.

## От развития сотрудничества – к генезису знака

*Каминская М.В.*

По Выготскому, категория «знак» вбирает в себя две разные схемы порождения высшей психической функции: схему порождения культурного поведения ЗНАКОМ и схему порождения самого ЗНАКА общением. Вторая схема показывает производность высшей функции от стадий развития знака. Одна из решающих стадий наступает в школьный период. Чтобы ребенок научился «овладевать ходом своих мыслей» [1, с. 332], в его сознании знак прежнего ранга (житейское понятие) должен изменить свою разрешающую способность. Знаком для ребенка теперь будет то, что позволит ему «указать на...» не только обобщенные непосредственно данные исходные качества объекта, но и на их внутреннюю форму, удерживаемую другими знаками [2, с. 84–87]. По мнению В.В. Давыдова, знак, «позволяющий управлять своим поведением» (умственным действием), порождается благодаря сотрудничеству с учителем, а не со сверстниками [2, с. 169]. Но концепции образовательных взаимодействий, созданные в традиции культурно-исторического подхода, оказались

малочувствительными к различению схемы освоения и схемы порождения знака и, как следствие, – к несовпадению его функций в интерпсихических процессах двух типов: 1) при включении в деятельность и вовлечении одного человека в организацию поведения другого; 2) при построении новых форм действия, когда «акт вести» еще невозможен, но уже необходим, фокус опосредствования смещается, и объектом знака становится не действительность вовне, а сам принцип его устройства. Неразграничение этих процессов оборачивается редукцией развития знака к его освоению.

В исследовании 2008–2012 г. г. (школы № 386 и № 1481 г. Москвы и др.) решение проблемы сотрудничества, ведущего к переустройству знака, мы строили на следующей гипотезе. В основе может лежать содержание исследующей дискуссии, образованное: интригой выбора средств учебного поиска (его проблемы, вопроса, гипотезы, результатов и выводов), пригодных для опознания эмпирически не представленного объекта будущего действия; фокусировкой разногласий-согласований на подчинении «значения» этих средств их назначению в моделировании (открывать новое в объекте, устанавливать его производящие и формообразующие свойства, контролировать безошибочность действия до его выполнения); двухфазной процедурой объективации таких разногласий-согласований: за учителем – фаза напряжения в определении «означаемого» по детским версиям «означающего», за учениками – фаза разрешения.

Нами были зафиксированы три феномена недирективного включения педагога в сотрудничество: интеллектуальное провокаторство, педагогическое оппонирование и перекалывание ответственности на учеников. И это было следствием, а не причиной особого содержательного устройства исследующей дискуссии.

По итогам исследования оформилась предварительная версия решения проблемы. Вот ее наиболее важные смысловые акценты:

1. Если школьный период рассматривать как такую же поворотную стадию в развитии знака, как и ту, что была в доречевой, то знак в его движении от житейского к научному способу обобщения значений есть свернутая драма учебно-поискового общения ученика с учителем.
2. Этим общением, если оно детско-взрослое, а не наоборот, и свершается акт развития знака. В переустройстве знаковой операции законное место посредника занимает другое культуротворческое средство – модель, схватывающая ход мысли и являющаяся инструментом обновления отношений между «означающим», «означаемым» и «значением». Перипетии ее использования, вынесенные в пространство исследующей дискуссии, и задают ситуацию опосредствования умственного действия.

### **Литература**

1. *Выготский Л.С.* Развитие личности и мировоззрение ребенка // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. М., 2009. С. 329–333.
2. *Давыдов В.В.* Деятельностная теория мышления. М., 2005.

## **Возможности диагностики процессов культурно-страновой самоидентификации личности**

*Либерман Д.А.*

1. Если говорить о необходимости такой задачи, как формирование идентичности, то нужно отметить следующие обстоятельства. По нашему убеждению, времена, когда национальная или этнокультурная идентичность формировалась естественным образом, прошли, и сейчас для ее формирования нужно прикладывать недюжинные педагогические усилия. Прошли эти времена в силу того, что современный мир без границ с его массовой потребительской культурой и индустрией развлечений не предполагает естественного воспроизводства культурных кодов, что заложено в традиционных национальных культурах, а культивируются и воспроизводятся вещи, связанные с удовольствием, с непроницаемым персонализмом с фрагментарностью – клиповостью сознания. При этом на государственном уровне не делается ничего, так как любая идеология вне закона, и времена замкнутых идеологических обществ тоже прошли – и хорошо, что прошли.
2. При этом задача сложить у ребенка идентичное сознание, причем не просто идентичное, а культурно-идентичное, да такое, чтобы это сознание было дееспособно и конкурентоспособно современной социальной ситуации, то есть не изолированно, никуда не уходит. Для складывания такого сознания в современных условиях необходима рефлексивность. То есть способность отслеживать, что в мире и с моим сознанием происходит, какие формы идентификации предлагаются, и какие ценностные основания за этими формами стоят. Складывание такого рода умения работать со своим сознанием является необходимым компонентом педагогической работы по формированию идентичного сознания, такие ограничения диктуются нам современными вызовами.
3. Второе ограничение – это необходимость формирования способности самоопределения. Как воспитать умение самоопределяться, и, более того, необходимость это постоянно осуществлять – это вопрос открытый. Но очевидно, что, не самоопределяясь в современной ситуации, постоянно попадаешь в положение, когда со всех сторон разное слышится и предлагается, практически никак никем не регулируется, в какие антропопрактики (ценностные программы) ребенка пытаются включить.
4. Помимо рефлексивности и способности самоопределяться существует третий момент. Он связан с тем, как, на наш взгляд, устроено культурно-идентифицированное сознание. Это связано со способностью выстраивать временные рамки и границы внутренней жизни, расширяя их до масштаба прошлых и будущих поколений и осознавая себя в качестве звена в цепи этих поколений. То есть помещение себя в культурно-историческую общность, которая была до тебя и после тебя, должна про-

должаться. То есть способность выстроить свою историческую память, свое гражданское самоопределение и проектное видение на основе единых ценностных оснований, которая обеспечивается особой ролью рефлексии и самоопределения, – такая модель нами закладывается в диагностические методики.

5. Анкета, которую мы разработали на основе этих представлений, представляет собой последовательность открытых вопросов, разделенных на три блока соответственно тем функциям идентичитарного сознания, которые мы выделяем. Вопросы составлены так, чтобы дети давали наиболее субъективные ответы и по максимуму проявляли свое личное отношение, но при этом чтобы не теряли культурность и сложность вопросов и проблем, требующих самоопределения. Это, например, вопросы, связанные с Перестройкой, как этому событию относиться, позитивно оно или негативно, повлияло на семью или не повлияло. Этот вопрос для нас важен как связь исторической памяти и гражданского самоопределения, потому что, выделяя какие-то значимые события, гордые события в прошлом, оказывается, при невыстроенности своего отношения к событиям Перестройки, не удастся востребовать свою память исторических образцов в процессах актуального социально-политического или гражданского самоопределения. Если этого не удастся сделать, то дальше ход на проектное видение будущего страны закрыт, и вот фиксация подобных разрывов во внутренней временной ткани сознания показывает для нас несформированность идентичитарных структур. Потому что отсутствие будущего в сознании, неспособность к нему прорваться – это и есть причина тотального желания «валить», которое в наших анкетах мы тоже фиксируем и можем проследить, откуда оно берется.

## **Самоопределяющие нарративы в развитии личности**

*Нуркова В.В.,  
Василенко Д.А.*

Развитие личности можно понимать как становление способности активно конструировать свою деятельность в горизонте личных ценностей – действовать вопреки ограничениям ситуативной детерминации, опираясь в своих поступках на лично значимое «там и тогда», произвольно игнорируя «здесь и сейчас». Иными словами, в жизни лично зрелого человека должно доминировать планомерное воплощение самостоятельно сформулированного проекта самосозидания. Поиск психических механизмов, делающих «технически» возможным реализацию данной уникальной человеческой потенции реально вводит проблему свободы человеческой личности в поле научной практики.

В антропогенезе сложилась специфическая функциональная психологическая система – автобиографическая память личности, которая, в первую оче-



редь, в осознаваемой нарративной форме и является субстратом построения и удержания единой структуры личности – ее самоидентичности, я-концепции и самооценки. В понятии «самоидентичности» фиксируется целостное переживание разновременного тождества личности, производной от которой является описание системы значимых для личности свойств («я-концепция») и степени их выраженности («самооценка»).

Особую роль в процессе личностного развития играют «самоопределяющие воспоминания» (Singer, Salovey, 1993; Singer, Blagov, 2008). Самоопределяющие воспоминания – это яркие детальные и субъективно достоверные нарративные описания эпизодов прошлого, в которых фиксируется самооценка по значимым параметрам я-концепции.

Формирование корпуса самоопределяющих воспоминаний происходит в диалоге со взрослым, где культивируется схема определения себя через селективно представленный прошлый опыт. Показано, что старшие подростки успешно эксплицируют параметры своей я-концепции и оценивают себя по индивидуально значимому набору свойств, объясняя эти оценки с помощью самоопределяющих нарративов (Fivush, 2010; Bertsen, 2007; Bower, 2011). Отвечая на вопрос «какой я?», они апеллируют к случаям из прошлого, в которых им удалось проявить те или иные важные для них качества.

Устойчивость совокупности самоопределяющих воспоминаний, с одной стороны, необходима человеку в качестве идеального орудия поддержания тождественности личности во времени. С другой стороны, ригидность автобиографической «базы данных» может ограничивать развитие личности, так как препятствует постановке целей, которые неконгруэнтны парциальной логике сложившегося нарратива. Например, носитель яркого травматичного воспоминания о провале при публичном выступлении, скорее всего, будет избегать схожих ситуаций и таким образом закроет для себя путь совершенствования ораторских способностей. Однако поскольку само присутствующее в данном воспоминании качество (способность выступать перед людьми) останется высоко желательным, он будет испытывать психологический дискомфорт из-за несоответствия своим притязаниям.

Многочисленные данные о потенциальной пластичности автобиографических воспоминаний позволили нам сформулировать гипотезу, что искусственное включение в автобиографическую память новых эпизодов, которые отражают высокий уровень проявления целевых для испытуемого самооценочно значимых качеств, ведет к снижению личностной тревожности и к расширению поведенческого репертуара.

В проведенном нами экспериментальном исследовании приняли участие 120 испытуемых. Вследствие присвоения искусственно сконструированных в измененном состоянии сознания самоопределяющих воспоминаний, обеспечивающих фактологическую поддержку желаемых показателей я-концепции, испытуемые приобрели вариативный ресурс регуляции самоидентичности.

Положительное воздействие экспериментальной процедуры проявилось как в данных самоотчетов, так и в объективном снижении личностной тревожности при отсроченной диагностике.

## **Современные тенденции в печатных изданиях для детей**

*Полилова О.В.*

Роль книги в процессе формирования ребенка трудно переоценить, она влияет на речевое, эстетическое, личностное и познавательное развитие. Приобщение ребенка к отечественной и мировой культуре без художественной литературы невозможно.

В настоящее время выпускается огромное количество самых разных печатных изданий для детей. Современные издатели, в связи с высокой конкуренцией на рынке детской книжной продукции, стараются сделать свой товар необычным и привлекательным, что приводит к появлению новых форм печатных изданий для детей, которые далеко не всегда имеют художественную или психолого-педагогическую ценность.

В связи с этим, возникает необходимость в психолого-педагогической экспертизе изданий для детей, которая предполагает разработку критериев оценки. Мы полагаем, что в основе такой экспертизы должна находиться основная задача книги – передать её содержание. Главное, чтобы книга помогала, а не мешала восприятию текста, чтобы её оформление способствовало пониманию содержания и включало ребенка в контекст произведения.

Между тем, многие инновации в оформлении изданий для детей препятствуют восприятию и пониманию содержания. В своём исследовании мы рассмотрели два варианта подобных инноваций, а именно характер иллюстраций и наличие звуковоспроизводящего устройства.

1. Для детей дошкольного возраста важной опорой для понимания произведения являются иллюстрации. Мы попытались выяснить значение детализированности книжных иллюстраций для понимания текста.

Для проведения исследования был разработан специальный наглядный материал – три серии иллюстраций. Каждая серия состояла из пяти картинок, на которых был изображен сюжет одной и той же сказки. Все серии иллюстраций были одинаковыми по изображенному на них сюжету, различия состояли лишь в степени детализированности изображения.

Каждому ребенку индивидуально рассказывали сказку и показывали картинки определенной серии. После прослушивания сказки детей просили ее пересказать и задавали вопросы на понимание сказки.

Результаты эксперимента убедительно показали, что избыточность деталей в иллюстрациях затрудняет запоминание персонажей, отвлекает ребенка от основного сюжета и мешает пониманию причинно-следственных связей в



сказке. Напротив, схематичные изображения, соответствующие событиям в тексте, способствуют усвоению сюжета, запоминанию героев произведения, дают опору для понимания причинно-следственных связей.

2. Весьма популярным вариантом книг для дошкольников является книга-плеер, т. е. книжка, воспроизводящая звучащий текст и музыку. Производители данной книги предполагают, что ребёнок сможет обойтись без помощи взрослого – переворачивая страницы, он сам слышит напечатанный текст, слушает музыку, рассматривает картинки.

Мы попытались выяснить, как относятся старшие дошкольники к звуко-воспроизводящим книжкам, что они с ними делают, и насколько звуковое сопровождение способствует восприятию содержания текста. Для этого 20 дошкольникам 5–6 лет показывали книжку-плеер «Гадкий утёнок» (по мотивам сказки Андерсена).

Наблюдения показали, что действия большинства детей при прослушивании книги-плеера представляли собой манипулирование и экспериментирование с предоставленным материалом. В процессе знакомства с книгой наблюдалась достаточно высокая вербальная активность детей, однако ни одно из высказываний детей не было связано с содержанием сказки.

Результаты наблюдений свидетельствуют о том, что дошкольники не могут воспринимать звучащий текст, музыку и картинку одновременно. Избыток сенсорных впечатлений быстро утомляет детей, никто из них не смог прослушать сказку до конца. Во время предъявления книги всё внимание и активность детей были направлены не на восприятие содержания текста, а на экспериментирование с разноцветными кнопками.

Таким образом, книга-плеер, которая создавалась для самостоятельного восприятия сказки, совершенно не пригодна для данного вида деятельности.

Полученные результаты, дают основание предполагать, что современные инновации в детских печатных изданиях явно не способствуют восприятию литературы. При избыточном оформлении издания содержание художественного произведения уходит на второй план, становится фоном и, следовательно, основная задача книги не реализуется.

## **Границы Я в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте**

*Силина О.В.*

Актуальность исследования продиктована недостаточностью знаний об онтогенезе психологических границ у детей от 2 до 10 лет, в силу чего неясны направления развития эмпирической личности детей, затруднен прогноз возможных сфер бытия, обладающих наибольшей ресурсностью для развития личности.

Научная новизна работы состоит в эмпирическом исследовании динамики личностных границ на протяжении детского возраста, операционализации таких

свойств границ, как активность, осознанность, контроль, регуляция и способы защиты Я, так как до сих пор изучалась только прочность границ (С.К. Нартова-Бочавер), разработана батарея качественных методов диагностики, экологически валидных и адекватных изучаемым возрастам, определена система индикаторов свойств границ на основе экспертной оценки и получены новые данные о специфике личностных границ в четырех возрастных группах, у мальчиков и девочек.

Практическая значимость: обозначены основные линии развития психологических границ в онтогенезе, рассмотрены факторы и условия формирования устойчивых границ Я.

Основные результаты: феномен психологических границ формируется прижизненно, обусловлен речью, возрастом и полом. Имеет определенные условия и механизмы развития, собственную динамику становления и уникальные гендерные характеристики.

#### Выводы

1. Психологические границы развиваются в промежутке онтогенеза от раннего к младшему школьному возрасту в направлении расширения репертуаров защиты, повышения осознанности, формирования гендерно обусловленной структуры границ Я.
2. Развитие психологических границ обладает гендерно специфичными траекториями: для мальчиков характерны тенденции к расширению границ, использованию ситуативных способов их защиты, выраженным процессам контроля границ Я, что отражается в ранней фиксации границ Я, большей их ригидности, преобладанию активности при защите границ Я. Для девочек характерно раннее развитие осознанности, стремление удержать существующие границы, чувствительность к границам других людей, преобладание регулятивных процессов в структуре границ Я и стремление сбалансировать процессы активности и пассивности при защите границ Я, т. е. лучшая проницаемость и гибкость границ.
3. Феномен границ Я был проанализирован с точки зрения динамических и инструментальных характеристик, каждая из которых связана с такими интегративными личностными качествами как онтологическая уверенность, базовое доверие и психологическое благополучие. Эти взаимосвязи обладают психологическим смыслом адаптации ребенка к изменяющимся условиям среды.
4. Основные новообразования, сформированные в изучаемые возрастные периоды:
  - а. 2–3 года: формирование «чувства границ Я» в стрессовых условиях, границы Я выступают как биологическое образование, служащее целям самосохранения;
  - б. 4–5 лет: возникновение «чувства границ Я» на неосознаваемом уровне, границы Я начинают выступать как психологическое образование, обеспечивающее комфорт и безопасность личности ребенка;

- с. 6–7 лет: появление децентрации (признание существования факта границ Я у окружающих). Границы Я наполняются социальным смыслом, служат целям коммуникации;
- d. 8–10 лет: возникновение осознанности границ Я, принятие социального. Границы Я начинают формироваться как личностное образование.

Используемые методы: опрос, беседа, наблюдение, кейс-метод. Конкретные методики нестандартизированы, носят качественный характер. Разработаны критерии оценки понимания феномена психологических границ, их динамических характеристик и состояния в интерперсональном пространстве. Математическая обработка данных проводилась с помощью контент-анализа, корреляционного анализа Спирмана. Непосредственно эксперимент проводился в виде серии психологических занятий, на которых присутствовали эксперт и наблюдатель, протоколирующие данные наблюдения.

## **Часть 2**

### **Семья и школа в развитии ребенка**

#### **Применение пазлов в развивающем обучении дошкольников**

*Алексю В.А.*

Показатели развития дошкольного возраста включают умение ребенка создавать простые конструкции, владеть несколькими простыми обобщенными способами конструирования, целостно-расчлененному анализу объектов, конструирование объекта по заданным условиям, определение пространственных характеристик. В настоящее время невозможно встретить человека, который бы хоть раз не слышал, что такое пазлы. С одной стороны, суть игры в пазлы является построение изображения. Наличие схемы, картинки-образца приводит к тому, что ребенок должен собирать, постоянно соотнося выделенные им признаки в изображении. С другой стороны, изменение условий сборки – конструирование без картинки-образца, с нашей точки зрения, позволяет ребенку не только воссоздавать заданное изображение, но и самостоятельно находить, придумывать, угадывать новые образы на основе представленных частей и, предвосхищая, воображать. Для выявления развивающего потенциала пазлов было проведено исследование, в котором участвовали дети 5 лет. Дети были разделены на две группы. Игровой материал – пазлы, способы сборки разные: в группе № 1 (ГСО) пазлы предлагались с образцом, в группе № 2 пазлы (ГБО) – без образца. Цель исследования – анализ разных способов сборки пазлов и их влияние на развитие зрительного восприятия, воображения, умения выделять структуру. Предполагалось, что собирание пазлов без образца создает ситуацию неопределённости, загадки, решая которую, активизируется детское воображение, творчество и приводит к принципиально другим результатам, чем при выполнении задания по образцу. Освоение пазлов в группе с образцом и без образца шло неравномерно. Дети в группе ГСО, собирая пазл с 24 деталями и более, быстро копировали образец, переходя на следующий, более сложный материал. Дети смотрели на детали, выбирали первый, случайно попавший им в руки кусочек, находили ему место на картинке-образце и на столе располагали его в месте, соответствующем образцу, в зависимости от конкретной картинки, брали другой кусочек и искали его аналог на картинке-образце. Так продолжалось до тех пор, пока ребенок не заинтересовывался одним из кусочков и уже к нему подбирал искомые детали, все время сравнивая его с образцом. К концу эксперимента на одном занятии дети могли собрать две-три картинка-пазла, причем стратегия сборки не менялась. Трудности возникали, когда предлагалась картина с большим количеством деталей одного оттенка. В группе ГБО в пазлах с 24 деталями и более анализировалась практически каждая деталь, находился самый информативный кусок (т. е. изображение с хорошо прорисованным объектом – это

мог быть нос, глаз и т. п.), и к нему пристраивались другие части, далее построение шло фрагментарно. Затем, анализируя каждый фрагмент, они соединялись. Часто это сопровождалось рассказом ребенка о том, что изображено, например, «Здесь лисичка собирает ягодки» и т. п. На вопрос о том, «как они собирали?» большинство детей говорили, что всегда начинают собирать пазлы «с лица» (имея в виду также мордочку животного или другого персонажа, какую-то значимую деталь картинки). Дети собирали картинку, группируя отдельные детали, получая маленькие фрагменты изображения, затем соединяли их. Получены данные о том, что систематическая игра в пазлы под руководством взрослого позитивно влияет на формирование компонентов зрительного восприятия (зрительно-моторной координации, константности, пространственных отношений и умения определять положение в пространстве). Способность к восприятию сложной фигуры и ее частей повысилась у детей, участников группы, собирающей пазлы с образцом. Составление пазлов без использования образца также положительно влияет на развитие – прежде всего, воображению и креативности.

### **Привязанность к матери и взаимоотношения сиблингов в детстве и во взрослом возрасте**

*Алмазова О.В.*

Даже в зрелом возрасте нередко прослеживается наследие раннего опыта человека. Одним из фундаментальных механизмов такого рода влияния служит привязанность ребенка к матери (Боулби). Исследования показывают, что влияние типа привязанности распространяется на романтические и дружеские отношения во взрослом возрасте (Shaver, Hazan, Bartholomew, Fraley, Waller, Mikulincer). Нас интересовало, оказывает ли влияние качество привязанности к матери на взаимоотношения взрослых сиблингов. В цели исследования входило: 1) проверка гипотезы о связи характера взаимоотношений взрослых сиблингов и типа привязанности к матери в детском возрасте; 2) анализ многообразия особенностей взаимоотношений взрослых сиблингов; 3) оценка социокультурной специфики сиблинговых отношений в российской выборке.

В исследовании приняли участие 277 человек старше 18 лет, у которых есть хотя бы один сиблинг. Особенности отношений к сиблингу оценивались при помощи двух адаптированных опросников (Adult Sibling Relationship Questionnaire (Stocker et al., 1997) и Lifespan Sibling Relationship Scale Items (Riggio, 2000)). При помощи первого опросника были получены значения по трем факторам: 1) сердечность; 2) конфликтность и конкурентность; 3) ревность по поводу отношения родителей. Во втором опроснике оценивались три параметра: 1) частота и позитивный либо негативный характер общения; 2) эмоциональный аспект отношений; 3) доверие. Все три па-

раметра оценивались не только в момент проведения исследования, т. е. применительно к взаимоотношениям во взрослом возрасте, но и в детстве. Тип привязанности к матери определялся модифицированным опросником М. Яремчук (2006).

В результате статистической обработки результатов было выделено четыре значимо различающихся типа взаимоотношений взрослых сиблингов (BBC): 1) сердечные, неконфликтные (39% выборки), 2) сердечные, конфликтные (32% выборки), 3) безразличные (18% выборки) и 4) не близкие, конфликтные (враждебные) (11% выборки). Мы сравнивали результаты нашего исследования с результатами, полученными в работах американских (Steward et al., 2001) и индийских (Nandwana, Katoch, 2009) коллег. При общей схожести профилей взаимоотношений различия (а именно, более высокие показатели по некоторым из позитивных и более низкие показатели по негативным проявлениям взаимоотношений) мы объясняем национально-культурной спецификой.

Надежный тип привязанности к матери был определен у 52%, а ненадежный у 48% респондентов.

Таблица 1

Распределение респондентов по разным типам привязанности к матери и типам взаимоотношений с сиблингом

		Тип привязанности к матери		Итого
		Надежная	Ненадежная	
Тип взаимоотношений с сиблингом	1	68	39	107
	2	54	35	87
	3	14	36	51
	4	6	25	31
Итого		143	134	277

В таблице 1 приведено распределение респондентов с разными типами привязанности по типам взаимоотношений с сиблингом. Значение критерия Хи-квадрат (Pearson Chi-Square) – 34,106 со значимостью ,000. Это говорит о том, что есть значимые различия в попадании в определенный тип BBC респондентов с надежной и ненадежной привязанностью. Участники исследования с надежной привязанностью значимо чаще имеют взаимоотношения с сиблингом, определенные нами как сердечные (1 и 2 типы), чем безразличные или враждебные (3-й и 4-й типы). Около двух третей респондентов с первым и вторым типом BBC имеют надежную привязанность к матери. Тогда как только треть участников исследования с третьим типом BBC и пятая часть респондентов с четвертым типом BBC описывают свою привязанность к матери как надежную. Мы можем сделать вывод, что есть связь между качеством привязанности к матери и взаимоотношениями между взрослыми сиблингами.

## Особенности взаимодействия мальчиков со старшими братьями и сёстрами

Булыгина М.В.,  
Кириченко Н.Н.

Неоспоримую роль в развитии ребенка играют члены семьи – родители, прародители и сиблинги. Отношения с братьями и сестрами существенно отличаются от отношений ребёнка с представителями старших поколений – родителями, бабушками, дедушками. Положение «на равных», особенно когда разница в возрасте невелика, часто сопровождается у сиблингов ревностью, соперничеством, конфликтами, но в то же время сильной привязанностью и эмоциональной близостью. Несмотря на значимую роль сиблинговых отношений в личностном развитии ребенка, в контексте психологических исследований семьи этому вопросу уделяется мало внимания. Так, практически мало исследован вопрос о специфике отношений однополых и разнополых сиблингов.

В настоящем исследовании мы исходили из предположения о том, что разница в возрасте и половая принадлежность старшего сиблинга являются существенным фактором, влияющим на характер взаимодействия и отношений в сиблинговой паре. В работе сфокусировано внимание на особенностях взаимоотношений в парах, где младший сиблинг – мальчик младшего школьного возраста, а старший сиблинг (брат или сестра) подросткового возраста. В исследовании приняли участие 30 пар сиблингов из двухдетных семей: 15 пар однополых сиблингов и 15 пар – разнополых (средняя разница в возрасте 5 лет). Исследование проводилось с помощью методик: 1. Проба совместной деятельности. Совместный рисунок на заданную тему; 2. Модифицированный вариант методики «Неоконченные предложения»; 3. «Шкала соперничества между детьми» (А.И. Баркан).

Статистическая обработка и анализ данных, полученных в ходе исследования, показал, что уровень соперничества у старших сиблингов значимо выше, чем у младших. Наиболее высокий уровень конкурентности с младшими братьями отмечен у старших девочек.

Результаты по методикам «Неоконченные предложения» и «Совместный рисунок» показали, что в группе однополых сиблингов (брат–брат) эффективность коммуникации в целом выше, чем в группе разнополых сиблингов (старшая сестра–младший брат). Однополые сиблинги лучше понимают даже неявные послания, адресованные друг другу, чем разнополые сиблинги. Так, в группе однополых сиблингов совпадающие ответы на незаконченные предложения встречались значимо чаще, чем в группе разнополых сиблингов; при выполнении совместной деятельности однополые сиблинги действовали слаженнее, хотя речевых высказываний было меньше, чем в парах «брат–сестра».

Также было показано, что *старшие братья* подросткового возраста, характеризуя отношения с младшими братьями, чаще говорят о дружеских от-



ношениях с ними, о желании проявлять о них заботу и выражают чувства тоски и ожидания, когда младших братьев долго нет рядом. *Младшие братья* признают за старшими братьями лидирующую позицию. Описывая отношения со старшими братьями, они чаще отмечают наличие у них общих увлечений, в которых старшему брату отводится ведущая роль, это же отмечается и при реальном взаимодействии. *Старшие сёстры* более критично относятся к младшим братьям, отмечая их «недостаточную занятость». Они более склонны делать замечания при непосредственном взаимодействии, претендуя на роль лидера. *Младшие братья* реже признают за старшими сёстрами лидирующую позицию и чаще вступают с ними в конфронтацию.

Полученные результаты позволяют дополнить представления об особенностях взаимодействия между сиблингами и использовать эти данные в консультативной и терапевтической работе с семьями.

### **Факторы риска развития послеродовых депрессивных переживаний**

*Блох М.Е.*

Повышение эффективности перинатальной помощи невозможно без учета психического состояния матери. Колебания эмоционального состояния могут быть разной интенсивности вплоть до развития послеродовой депрессии, показатель распространенности которой 10–15 %. Негативные эмоциональные переживания матери снижают не только ее качество жизни, но и влияют на особенности взаимодействия в системе «мать–дитя», формирование привязанности, развитие ребенка как в краткосрочном, так и долгосрочном периоде. Рассматривая факторы риска развития депрессивных переживаний, необходимо учитывать генетические, соматические, психосоциальные предпосылки.

В исследование были включены случайно отобранные 102 женщины, имевшие практически здоровых детей первого года жизни. Возраст детей на момент обследования составлял от 1 до 12 месяцев (средний возраст  $4 \pm 2$  мес.). Экспериментальную группу составили 25 женщин (24,5 %), у которых диагностированы депрессивные состояния разной степени выраженности с помощью шкалы депрессии Бека S-P. У остальных 77 женщин не выявлено депрессивных переживаний и они составили контрольную группу. Были использованы следующие экспериментально-психологические методики: Шкала депрессии Бека; Шкала самооценки тревоги Цунга; 16-факторный опросник Р. Кеттелла (форма С); Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси; Методика «Цветовой тест отношений».

Проведенное исследование позволило установить, что депрессивные переживания в послеродовой период достоверно чаще возникают у женщин, имевших незапланированную беременность (случайная беременность у 64 %



женщин экспериментальной группы в сравнении с 24 % женщин без депрессивной симптоматики); сопутствующую соматическую патологию (заболевания щитовидной железы, сахарный диабет беременных, почечная патология); негативно оценивающих условия воспитания в собственной родительской семье. 24 % женщин с депрессивными переживаниями находятся в незарегистрированном браке, имеют проблемы во взаимоотношениях с отцом ребенка или негативное к нему отношение, среди женщин без депрессивных переживаний только 8 % женщин оценили свои взаимоотношения с отцом ребенка как имеющие трудности. Оценивая наличие помощи в уходе за маленьким ребенком, было выявлено следующее: в экспериментальной группе 44 % женщин не получают помощи в уходе за ребенком, столько же получают помощь от мам и только 8 % от мужей. В контрольной группе помощь не получают 16 % женщин, 24 % получают ее от мам, 56 % от мужей и 8 % женщин помогают нанятые люди – няни. Таким образом, женщины экспериментальной группы достоверно чаще оказываются в ситуации недостатка поддержки, в первую очередь со стороны партнера, что может являться одним из значимых психогенных факторов развития депрессивных переживаний.

Также выявлено значимое различие по наличию аборт в анамнезе (среди матерей с депрессивными переживаниями 60 % женщин имели аборты, в контрольной группе – 16 %) и осложненному течению послеродового периода (56 % против 24 %). Личностные особенности женщин с депрессивными переживаниями в послеродовой период отличаются от здоровых родильниц большей зависимостью, застенчивостью, чувствительностью, тревожностью, поглощенностью интеллектуальными проблемами, сомнениями по различным фундаментальным вопросам, конфликтностью, внутренней недисциплинированностью, неуверенностью в себе, напряженностью, меньшей эмоциональной устойчивостью. Более высокие показатели депрессивных переживаний выявлены у женщин, которые негативно относятся к материнству, родам, отцу ребенка, своей жизни сейчас, имеют пессимистичное отношение к будущему.

Таким образом, к факторам риска развития послеродовых депрессивных переживаний относятся соматические, социальные, психологические аспекты, что диктует необходимость комплексного подхода как к профилактике послеродовых расстройств, так и коррекции эмоциональных нарушений после родов.

## **Семья и школа: распределение ответственности в развитии современных детей**

*Буровихина И.А., Лобанова Н.А.,  
Молоткова Л.С., Сулова М.Л., Яковлева А.С.*

Налаживание взаимодействия между семьей и школой – одна из приоритетных задач школьной психологической службы, успешность решения кото-

рой во многом зависит от того, насколько четко и согласованно воспринимается родителями и учителями распределение ответственности в решении вопросов воспитания и обучения ребенка в школе. Изучение взглядов основных участников образовательного процесса на то, от кого же и в какой степени зависит благополучное развитие ребенка-школьника, стало целью нашего исследования.

Исследование было проведено на базе общеобразовательных школ г. Королев Московской области с участием 123 педагогов среднего и старшего звена школы, а также 94 родителей учеников 5–11-х классов. Выборка учителей была сбалансирована по стажу педагогической деятельности ( $M = 24,7$ ,  $s = 8,2$ ) и однородна по признаку пола (участвовали только женщины). В выборке родителей достоверно преобладали матери 36–42 лет ( $M = 38,5$ ,  $s = 7,0$ ). Основным исследовательским инструментом стала авторская анкета, четыре шкалы которой обозначают основные направления нормативного развития ученика среднего и старшего звена массовой школы: познавательное (усвоение школьных знаний и учебная успеваемость), социальное (умение строить конструктивные взаимоотношения со сверстниками), культурное (готовность принимать и следовать общественным нормам и правилам внутреннего распорядка школы как их виду), личностное (формирование ценностно-смысловых установок и личностных качеств). В ответе на вопросы анкеты респондентам предлагалось обозначить процентное соотношение долей ответственности школы и семьи в осуществлении определенных аспектов воспитания детей.

Анализ результатов позволил выявить: 1) направления развития детей, распределение ответственности за которые согласованно воспринимается и родителями и учителями; 2) направления развития детей, ответственность за которые не принимается ни семьей, ни школой; 3) направления развития детей, в представлениях о распределении ответственности за которые между учителями и родителями существует конфликт. Так, ответы респондентов позволяют с уверенностью судить о том, что ответственность за формирование у подростков представлений о будущей семейной жизни и семейной этике, установок заботиться о своем здоровье и укреплять его перекладывается школой на семью, которая, к счастью, полностью берет этот груз на себя. Уточним, что распределение ответов учителей здесь ( $M_o = 20\%$ ) позволяет судить о неготовности современной школы руководить процессом личностного развития учеников и нежелании родителей ( $M_o = 80\%$ ) обращаться за поддержкой школы в формировании у детей адекватных ценностно-смысловых установок и личностных качеств. Интересно, что также велика самостоятельность родителей ( $M_o = 80\%$ ) в решении вопросов выбора дальнейшего образовательного маршрута ребенка и формировании у него готовности следовать социально одобряемым примерам поведения. Единственное, за что, по единому мнению сторон, преимущественно должна отвечать школа, – это процесс усвоения учениками знаний, тогда как его результат (успеваемость ребенка в учебе) зависит, по мнению учителей, в большей степени от родителей (!), а родителями рассматривается как зависящий от равного вклада семьи и школы.

Важно, что социальное развитие современных учеников в таких аспектах, как: умения поддерживать дружеские отношения с одноклассниками, искать компромиссные пути разрешения возникающих в общении со сверстниками трений, воздерживаться от попыток выделять в классе изгоев, – пущено и семьей, и школой на самотек. Ответы учителей и родителей демонстрируют здесь широкий разброс мнений внутри каждой из подгрупп, не позволяющий описать целостную, четкую позицию каждой из сторон. Аналогично, никто не отвечает в нынешней школе за соблюдение учениками установленных в ней правил, а также формирование положительного отношения к учителю.

Результаты исследования позволили сформулировать четкие рекомендации каждой из сторон по преодолению расхождений во взглядах на распределение ответственности в современной школе.

### **Особенности общения и проявления кризиса трех лет у детей в связи с характеристиками семьи**

*Василенко В.Е.,  
Яблочкина А.А.*

Возрастной кризис связан с кризисом системы отношений. Значимость детско-родительских отношений для специфики протекания возрастного кризиса отмечали Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, в настоящее время этот вопрос поднимается К.Н. Поливановой. Однако эмпирических исследований по данной теме недостаточно.

Цель данного исследования – изучить сформированность навыков общения детей со взрослыми и сверстниками, симптомы кризиса трёх лет у детей и их взаимосвязь с особенностями материнского отношения к ребёнку.

Использовались анкета сформированности коммуникативных навыков у детей Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, методика «Сделаем вместе» Р.Р. Калинин, опросник выраженности симптомов кризиса трёх лет В.Е. Василенко, ОДРЭВ Е.И. Захаровой и АСВ Э. Эйдемиллера и В. Юстицкиса. Применялись дисперсионный анализ по факторам пола, семьи (полная или неполная) и наличия сиблингов; корреляционный анализ по Спирмену; регрессионный анализ.

В исследовании приняли участие 88 человек: 40 детей (18 мальчиков и 22 девочек), 40 матерей и 8 воспитателей. Средний возраст детей – 3 года 2 месяца.

Наиболее выраженными оказались конструктивные симптомы кризиса, связанные с изменением отношения к взрослым и к предметному миру и негативистские симптомы: упрямство, строптивость и деспотизм-ревность.

Выраженность симптомов кризиса трех лет выше у мальчиков. Негативистские симптомы более выражены у детей из полных семей. У детей, имеющих сиблингов, более выражены ревность, изменение отношения к себе и соматические реакции.

При более сформированных навыках общения со взрослыми и сверстниками менее выражены соматические реакции, что позволяет рассматривать коммуникативную компетентность ребёнка как ресурс, помогающий ему справиться с невротизацией.

Взаимосвязи между характеристиками общения у детей и показателями материнского отношения позволяют предположить, что дети, родители которых характеризуются менее зрелыми стилевыми характеристиками, отчасти компенсируют это за счет более ранней социализации. Требовательность матерей к ребёнку взаимосвязана с большим учётом ребёнком интересов партнёра по взаимодействию. При недостатке контроля со стороны родителей дети демонстрируют меньшую коммуникативную компетентность при совместной работе. Чем выше у матерей «способность к сопереживанию», тем выше «заинтересованность в деятельности» у детей при совместной работе.

Эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия оказалась тесно взаимосвязанной с симптомами кризиса. Чем более выражены принятие себя как родителя, стремление к телесному контакту, умение воздействовать на состояние ребенка, безусловное принятие ребёнка, чувства при взаимодействии, тем меньше выражены протест-бунт, деспотизм-ревность, соматические реакции и тем более выражено изменение отношения к предметному миру.

Кризисные проявления взаимосвязаны со стилевыми характеристиками воспитания. Чем чаще проявляются в воспитании потворствование, игнорирование потребностей ребенка, недостаточность требований-запретов, недостаточность обязанностей, тем менее выражена конструктивная составляющая кризиса трех лет (изменение отношения к взрослым и к предметному миру), и тем выше негативизм, протест-бунт и признаки психического напряжения.

Регрессионный анализ выявил, что 31,5 % дисперсии «общего показателя кризиса» обусловлено влиянием трёх предикторов: безусловное принятие, понимание причин состояния ребёнка и проекция нежелательных качеств на ребёнка. Кризис трёх лет более выражен у детей, матери которых демонстрируют меньшее «безусловное принятие» детей и в то же время у матерей, способных лучше понять причины состояния ребёнка.

Таким образом, эмоциональное благополучие в детско-родительском взаимодействии и большую зрелость стилевых характеристик воспитания можно рассматривать в качестве ресурсов для благополучного протекания возрастного кризиса: сформированности его конструктивной составляющей и меньшей выраженности невротических реакций у ребёнка.

*Исследование поддержано грантом РГНФ, проект № 13-06-00480 «Семья как ресурс психического развития детей в стабильные и критические периоды онтогенеза».*

## **Возрастные особенности регуляции поисково-познавательной деятельности у детей 5–7 лет**

*Васильева Н.Н.*

Способность ребенка к организации и произвольной регуляции деятельности является одним из важнейших факторов, определяющих его готовность к обучению [2]. Программирование, регуляция и контроль являются основными составляющими управляющих функций и лежат в основе усвоения знаний. От степени их сформированности зависит специфика познавательной деятельности ребенка.

Целью данного исследования было изучение особенностей регуляции поисково-познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста. Работа выполнялась на базе МБДОУ «Детский сад № 89» г. Чебоксары, было сформировано две группы испытуемых: первая группа 5,5–6,5 лет (средний возраст 5 лет 9 мес.,  $n=20$  чел.), вторая группа – 6,5–7,5 лет (средний возраст 7 лет 1 мес.,  $n=20$  чел.).

В работе была использована методика «Угадайка» [3]. Учитывая особенности психического развития детей дошкольного возраста, буквы были заменены на геометрические фигуры (круг и квадрат), количество карточек в каждом наборе было равным 20). Размер карточек и принципы их чередования в наборах, количество наборов, предъявляемая инструкция и способы анализа данных остались неизменными. Обработка результатов осуществлялась на основе показателей, направленных на оценку ориентировочно-мотивационного, операционно-технического и регуляционно-оценочного компонентов поисково-познавательной деятельности [1].

Характеризуя ориентировочно-мотивационный компонент, следует отметить, что между группами отсутствовали достоверные различия в динамике эмоционального состояния ( $p=0,11$ ) и степени эмоциональной насыщенности ( $p=0,21$ ). Все участвующие в эксперименте дети с желанием принимались за решение предложенной задачи и имели позитивное эмоциональное состояние на всех этапах деятельности независимо от ее результатов. При этом между группами были обнаружены статистически значимые различия в характере ориентации в задаче ( $p=0,004$ ). Для большинства испытуемых первой группы была характерна импульсивность и выполнение задания без предварительного обдумывания.

Анализ показателей операционно-технического компонента поисково-познавательной деятельности свидетельствует о наличии между группами достоверных различий в эффективности поисково-прогностических действий ( $p=0,006$ ), характере стратегии собственной деятельности ( $p=0,02$ ), гибкости переключения с одного элемента программы на другой ( $p=0,0001$ ), степени самостоятельности ( $p=0,004$ ), способности к самоконтролю ( $p=0,002$ ). Испытуемые первой группы часто нуждались в помощи взрослого в форме пояснений, имели сложности в переключении от одного набора карточек к другому и давали персевераторные ответы.

Различия между группами также были установлены в показателях регуляционно-оценочного компонента: способность вербализовать принципы, процесс и результат деятельности ( $p=0,03$ ), наличие ошибок в выявлении порядка и ошибок отвлечения ( $p=0,01$ ), степень сосредоточенности ( $p=0,03$ ). На просьбу экспериментатора объяснить принцип чередования карточек испытуемые первой группы ошибались в назывании геометрических фигур, затруднялись с ответом и, как правило, только в третьей серии могли выразить словесно порядок чередования фигур. О большей истощаемости первой возрастной группы свидетельствует наибольшее число ошибок отвлечения в третьей серии эксперимента. Во второй группе наблюдалась легкость переключения и относительная быстрота усвоения принципа чередования фигур, большинство детей вслух проговаривали порядок чередования карточек.

Полученные результаты свидетельствуют, что возраст от 5 до 7 лет является значимым для формирования механизмов, обеспечивающих быстроту и точность восприятия информации, преднастройку и антиципацию, способность осуществлять самоконтроль. Учет этих данных будет способствовать разработке адекватных возрастным особенностям методов и приемов развития операционно-технического и регуляционно-оценочного компонентов поисково-познавательной деятельности детей.

### *Литература*

1. Баранова Э.А. Психологическая система изучения и формирования познавательного интереса в структуре общей способности к учению в дошкольном и младшем школьном возрасте: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Э.А. Баранова. – Н. Новгород, 2006. – 52 с.
2. Безруких М.М. Какой он – современный первоклассник? / М.М. Безруких // Школьный психолог. – 2013. – № 2. – С. 25–26.
3. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности: дошкольный и младший школьный возраст / Л.И. Переслени. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 64 с.

## **Изучение интерпретаций метафор в дошкольном возрасте**

*Веракса А.Н.*

Исследование проводилось на базе детского сада г. Москвы в период с марта по май 2012 года. В качестве испытуемых выступали учащиеся двух старших ( $N=45$ , из которых 28 мальчиков и 17 девочек; средний возраст равен 66,20 месяцам) и двух подготовительных групп детского сада ( $N=43$ , из которых 19 мальчиков и 24 девочки; средний возраст равен 81,13 месяцам).

Задача исследования особенностей метафорической репрезентации у дошкольников решалась посредством вербального предъявления разработанного авторами набора метафор с различными базовыми конструктами: «структура» («стебель растения – водопровод», «сердце – мотор» и др.), «внешний признак» («солнце – апельсин», «слезы – вода») и «функция» («воспитатель –



дождик, поливающий цветы», «Россия – дом» и др.). Всего было предложено 10 метафор.

В качестве инструкции к заданию ребенку предлагалось ответить на вопросы следующего типа: «Представь, что папа рассказывал мальчику, как работает сердце человека. Для того чтобы мальчик лучше понял его, он нарисовал мотор автомобиля. Как ты думаешь, зачем он нарисовал именно мотор? (инструкция к метафоре «сердце – мотор»)). Вопрос-инструкция варьировался в зависимости от конкретной метафоры.

Ответы детей записывались, фиксировались основания, по которым ребенок осуществлял объяснение предложенных метафор. Как видно из примеров, метафора могла содержать в себе более чем один конструкт (например, стебель растения и водопровод помимо структурного сходства обладают внешним сходством и функциональным сходством). Метафоры были подобраны таким образом, что каждый конструкт мог проявить себя в равной степени. Для нас важно было увидеть, какому (каким) конструктам отдает предпочтение ребенок в своих ответах.

Для анализа понимания ребенком метафор использовались следующие четыре показателя: интерпретации на основе конструкта «структура», «внешний признак», «функция», суммарный показатель интерпретаций.

Подобранные метафоры предварительно оценивались 3 экспертами-лингвистами на предмет их соответствия заявленным конструктам. Путем дисперсионного анализа было показано, что оценки специалистов-экспертов не имеют между собой значимых различий ( $p > 0.05$ ). Другими словами, дальнейшее использование разработанных метафор оказалось правомерным.

В рамках диагностической работы с дошкольниками использовались: батарея тестов NEPSY, цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена, русскоязычная версия шкалы «The Preschool Anxiety Scale».

Проведенное исследование показало, что метафорическая репрезентация является существенной формой отражения действительности детьми дошкольного возраста. При этом выделяется три типа интерпретации метафор, которые различаются между собой по характеру представленности содержания: интерпретация на основе внешнего признака, структурного и функционального сходства. Полученные результаты позволяют говорить о том, что метафора выступает в роли средства познавательной деятельности в старшем и подготовительном дошкольном возрасте.

Усвоение метафор положительно связано с памятью, беглостью и гибкостью мышления, способностью к переключению внимания и произвольному торможению автоматических реакций.

Наблюдаемые высокие показатели тревожности у дошкольников с более выраженной способностью к оперированию метафорами (с опорой на «структуру» и «внешний признак») может рассматриваться с точки зрения необходимости ребенка к спонтанному обращению к символическому образу с це-

лью опосредствования собственных переживаний. Другими словами, мы предполагаем, что переживания ребенком повышенной тревоги в данном случае способствуют возможности его выхода за пределы актуальной ситуации.

Можно утверждать, что существует два типа задач, которые решаются с помощью метафорической репрезентации: первый тип задач связан с решением познавательных задач, а второй – с эмоциональной регуляцией познавательной деятельности. Это подтверждается различием в знаках корреляций между конструктами интерпретаций метафор и показателями тревожности.

Обнаружена динамика освоения метафорической репрезентации детьми дошкольного возраста. Она выражается в различиях корреляционных связей детей старшей и подготовительной групп по результатам понимания метафор и выполнения субтестов NEPSY.

### **Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ**

*Голерова О.А.,  
Григолашвили И.С.*

Данные социально-психологических исследований за последнее десятилетие свидетельствуют о неуклонном росте количества семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии. Такие семьи оказываются в сложной жизненной ситуации, связанной с психологическими и социально-экономическими трудностями, появляющимися с рождением «особенного» ребенка. Все это приводит к качественным изменениям жизнедеятельности семьи, нарушению адаптации отдельных её членов и семьи, как системы, в целом (В.В. Ткачева, 2004).

Как известно, семья играет важную роль в социализации ребенка. Первый социальный опыт, приобретенный через взаимодействие с родителями и другими членами семьи, становится важной основой для развития его социальной компетентности и жизненной активности.

Большинство авторов, занимающихся изучением детей с проблемами в развитии (Т.А. Добровольская, А.С. Спиваковская, В.В. Ткачева, Н.Б. Шабакина, Turnbull & Н.Р. Turnbull и др.) показывают, что для таких детей семья приобретает особую значимость, поскольку они нуждаются в большей опеке и заботе со стороны всех его членов. Перед семьей стоят непростые задачи совладания с хроническим стрессовым воздействием и нахождения адекватных воспитательных стратегий.

Многие зарубежные и отечественные научные исследования рассматривают семью, воспитывающую ребенка с нарушениями в развитии, как дисфункциональную (Р.Б. Дарлинг, М. Митчелл, Е.М. Мастюкова, Э.Г. Эйдемиллер). Авторы показывают, что таким семьям свойственны дисфункции в супружеских и детско-родительских взаимоотношениях.



Вместе с тем, существует ряд исследований, где в семьях, воспитывающих детей с проблемами в развитии, не обнаруживается отчетливых нарушений в структуре и распределении функций (Н. Lundeby, J. Tossebro). Есть данные о том, что в некоторых семьях наличие «особенного» ребенка оказывает положительное влияние на личностное развитие других членов (G. Hornby).

В этой связи представляется важным изучение факторов, способствующих повышению ресурсов семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями. Современный взгляд на такую семью как на реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (В.В. Ткачева, 2009), является приоритетным в разработке практико-ориентированных технологий сопровождения таких семей.

Одной из задач в оказании психологической помощи по адаптации таких семей является, на наш взгляд, гармонизация детско-родительских взаимоотношений через поиск и развитие потенциальных ресурсов родителей и детей в их коммуникации. Наиболее эффективным методом для решения этой задачи нам представляется коррекционная работа в совместной детско-родительской группе.

Для осуществления индивидуально-ориентированного психолого-педагогического сопровождения ребенка и семьи в процессе групповой работы и поиска потенциальных ресурсов нами использовалась психологическая диагностика: методика «Ребенок глазами родителей» (РГР, О.М. Щедринская), опросник детско-родительских установок PARI (Е.С. Шефер, Р.К. Белл), семейная социограмма (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицис). В исследовании участвовали 20 семей, воспитывающих детей с ОВЗ в возрасте 9–12 лет.

Полученные результаты по методике РГР позволяют сделать предположение, что в качестве ресурсной стороны для развития ребенка родители видят успешность общения и взаимодействия в социуме, однако отмечают сложности в его реализации, связанные с недостаточным развитием познавательной и эмоционально-волевой сфер ребенка.

На основании полученных результатов диагностики (PARY) возможно сделать предположение, что в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, преобладают трудности в эмоциональных отношениях, связанные с эмоциональным отвержением ребенка или повышенным контролем со стороны родителей, что приводит к нарушению сепарационных процессов внутри семьи. При этом дети с эмоциональным отвержением со стороны родителей, на которых проводилась методика «Семейная социограмма», «забывали» указать себя на социограмме. Это позволяет сделать предположение о том, что даже излишняя эмоциональная включенность родителя является более комфортным для ребенка стилем взаимодействия с ним.

Также следует отметить, что при проведении методики «Семейная социограмма», среднее число членов семьи, которое указывали дети, 6–7 человек,

т. е. структура семьи включает 2 поколения и выходит за пределы нуклеарной семьи. В этой связи можно предположить, что в процесс воспитания ребенка в таких семьях включены члены расширенной семьи, что может оказывать как позитивное (дополнительный ресурс), так и негативное (нарушение функциональных ролей) влияние.

Анализ результатов диагностических данных позволяет расставить акценты в коррекционной работе и определить направление развития каждой семьи с учетом ее особенностей.

## **Психологическая сепарация с родителями как задача развития в юношеском возрасте**

*Дзукаева В.П.*

Психологическая сепарация с родителями в период юности является фундаментальным принципом организации взросления (Браун Дж., Кристенсен Д., 2001; Крайг Г., Бокум Д., 2005; Сапогова Е.Е., 2005; Манухина Н.М., 2011; Hoffman J., 1984; Kagitcibasi, C., 2005). Отделение от родительской семьи, завоевание эмоциональной независимости от родителей в юношеском возрасте является одной из центральных задач развития юношеского возраста (Havighurst R., 1972; Blos P., 1979; Hoffman J., 1984).

Современные зарубежные исследования направлены на выявление связи психологической сепарации юноши или девушки с особенностями привязанности к родителям (к матери), становлением личностной автономии и параметрами функционирования семейной системы (Dwairy, M., 2004; Jonathan P., Schwartz, 2004; Saraiva, Matos, 2012).

В отечественной психологии исследуется проблема психологической сепарации с матерью, главным воспитателем ребенка, когда сочетание «мать и ребенок» воспринимается как вариант семейной нормы (Варга А.Я., 2011). Показана роль межпоколенного общения (МПО) в реализации ведущей функция поколения, определяемой социальной ролью субъектов МПО в семье и обществе (Постникова М.И., 2011). На примерах консультативной практики проанализированы «парадоксы отношений» родителей и взрослых детей (Манухина Н.М., 2011).

Понимание результата успешной психологической сепарации с родителями как достижение личностной автономии (personal autonomy) юноши или девушки при сохранении связи (relatedness) с родителями подвергается в настоящее время критике (Мацумото Д., 2008; Ashley M., Barrera B.A., 2011).

Широко известной и авторитетной является модель психологической сепарации с родителями, рассматривающая четыре аспекта сепарации: функциональный, эмоциональный, аттитудный и конфликтологический. J. Hoffman разработал опросник – Psychological Separation Inventory (PSI) – для изучения

психологической сепарации с родителями в юношеском возрасте (Hoffman J., 1984). Психологическая сепарация с родителями во многом определяет специфику становления личности взрослого человека.

Цель исследования – апробация опросника PSI на российской выборке. Использованы методики: Wortxington Autonomy Scale (WAS) (в адаптации О.А. Карабановой) (Anderson R., Worthington L., Anderson W., Jennings G., 1994) и FACES-III Д. Олсона (Olson D., 2000), в адаптации А.Г. Лидерса, Э.Г. Эйдемиллера. В исследовании приняли участие 196 студентов СПК и вузов России (Москва, РСО-Алания: Владикавказ, Алагир) в возрасте от 17 до 24 лет.

Основные результаты. Для опросника PSI получен высокий уровень надежности-согласованности по всем шкалам: коэффициент Альфа-Кронбаха – от 0,8 до 0,9. Для проверки внутренней согласованности PSI мы провели корреляционный анализ по всем шкалам. Все шкалы опросника коррелируют между собой ( $r$  от 0,4 до 0,8, при  $p \leq 0,05$ ). Конструктивная валидность подтверждается, в частности, средними значениями коэффициентов корреляции со шкалами опросников WAS, FACES-III ( $r$  от 0,4 до 0,5, при  $p \leq 0,05$ ). Полученные результаты говорят о надежности PSI и правомочном его использовании для изучения психологической сепарации с родителями в юношеском возрасте.

Участники исследования во взаимоотношениях со своими родителями проявляют зависимость в ценностной сфере (с матерью 1,96; 0,85; с отцом 2,10; 1,09) и еще большую в эмоциональной сфере (с матерью 1,47; 0,86; с отцом 2,04; 1,05), по сравнению со всеми остальными сферами (конфликтологическая, функциональная). Самые высокие показатели, т. е. благополучные, свидетельствующие об успешной сепарации, выявлены на обследованной выборке по шкале «Конфликтологическая сепарация» с обоими родителями (с отцом 2,79; 0,64; с матерью 2,61; 0,59) и «Функциональная сепарация» (с матерью 2,04; 0,87; с отцом 2,54; 0,96).

Полученный результат говорит о том, что участники исследования описывают свои отношения с родителями как отношения взаимной близости, доверительные и эмоционально насыщенные. Уровень сепарации с родителями большинства юношей и девушек выше в функциональной сфере (покупки, планирование отдыха, выбор друзей, решение личных проблем и т. д.). Были выявлены гендерные и культурные различия в сепарации с обоими родителями.

## Становление диады в беременности как кризис

*Добряков И.В.*

Критическим в психологии принято называть событие, если его можно датировать и локализовать во времени, в пространстве («life events»). При этом оно должно сопровождаться стойкими эмоциональными реакциями, требовать больше времени и затрат на адаптацию, чем это необходимо при воздей-

ствии повседневных перегрузок (Filipp S.H., 1990; Baumann U., Laireiter A.-R., 1995). Возникновение беременности, рождение ребенка полностью отвечают этому определению. Важно отметить, что критические события могут вызывать как отрицательные, так и положительные эмоции. Это касается и беременности. Нежеланная беременность может быть причиной развития стрессового расстройства. Однако даже если беременность желанна и запланирована, женщина может испытывать к ней различные чувства. Эмоциональный фон во время беременности может меняться, влиять на её течение. В связи с этим J. Büchler, отмечавшая у женщин противоречивое отношение к своей беременности и возможному рождению ребенка, предложила понятие «кризис беременности» (Schwangerschaftsdebakel) (Büchler J., 2008). Бессознательный или частично осознаваемый конфликт может выражать себя в осложнениях течения беременности, родов, в разных формах искусственного и самопроизвольного прерывания беременности. Наиболее часто встречаются конфликты, связанные с тем, что беременность не вписывается в собственный жизненный план; в жизненный план другого человека; что беременность возникла в результате тайных любовных отношений или на фоне супружеской дисгармонии, в результате изнасилования; что беременность наступает именно в тот момент, когда женщина перестала планировать рождение ребенка; что во время беременности в процессе пренатальной диагностики выявлены нарушения развития пренейта, пороки развития и т. п.

При возникновении беременности формируется совершенно особый объект, получивший название диада, характеризующийся тем, что два живых существа имеют общее функционирование. При этом, как указывал D.W. Winnicott, мать представляет собой сформировавшийся организм, сложноорганизованную личность, а (пренейт) ребенок – еще только формируется, развивается (Winnicott D.W., 1966). Внутриутробное существование единения с матерью и полной защищенности – лучший период жизни человека. На всю жизнь в бессознательном остается стремление к восстановлению этого первичного состояния существования в диаде (Rank O., 1924). Травма, которую получает человек в процессе биологического рождения (первичной сепарации), становится прототипом будущих тревожных ситуаций, так как кардинальным образом меняет состояние человека (Freud S., 1938) и представляет собой универсальный человеческий опыт (Rank O., 1924). Сепарационная тревога имеет бессознательную природу и тенденцию к повторному возникновению в неблагоприятных ситуациях в качестве инфантильного опыта (Quinodoz J-M., 2002). Сексуальное желание воссоединения с объектом является у человека стремлением устранить первичную травму, а половая любовь, достигающая кульминации в соединении двух существ, является самой утонченной попыткой частичного восстановления отношений матери и ребенка, которая полностью реализуется лишь в новом зачатии (Rank O., 1924). Женщина одновременно является членом и диады супружеского холона, и диады мать-ребенок, что может провоцировать кон-

фликтные отношения и формировать эдипов комплекс (Freud S., 1908 и др.) и комплекс Лайя (Ross J.M., 1994; Deveraux G., 1985 и др.), усугублять критическую ситуацию, связанную с беременностью и родами.

Выделяют 2 типа кризисов. При кризисе I типа есть шанс разрешения кризиса путём возвращения к прежней жизни. При кризисе II типа возвращение к прежнему образу жизни невозможно, его разрешение требует кардинальных изменений. Беременность и рождение ребенка, безусловно, создают критическую ситуацию II типа. Перинатальные психологи должны учитывать это, так как многие проблемы возникают при попытке родителей жить по-прежнему.

### **Особенности взаимодействия матери с ребенком младенческого и раннего возраста в зависимости от характера привязанности к собственной матери**

*Захарова Е.И.,*

*Тюрина А.И.*

Основой детско-родительских отношений является тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком. Ее значимость для психического развития и эмоционального благополучия детей убедительно доказана целым рядом современных психологических исследований (М.И. Лисина, М. Эйнсворт, Г.В. Бурменская). Однако в настоящее время наблюдаются тенденции обесценивания материнства (Захарова Е.И., 2013). Это неизбежно сказывается на качестве детско-родительского взаимодействия, которое понимается как объединение усилий ребенка и взрослого для достижения общего результата. Дисгармоничное детско-родительское взаимодействие становится источником таких переживаний ребенка, как чувство некомпетентности, сомнения в своих возможностях, беспокойство, тревога, чувство вины. Сфера влияния указанных переживаний чрезвычайно широка – характер эмоционального состояния ребенка, особенности его самооценки, качество привязанности к близкому взрослому, особенности его отношения к миру, автономия, познавательное развитие, характер коммуникации со взрослыми и сверстниками.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения условий становления материнского отношения, являющегося основой детско-родительского взаимодействия. В настоящее время обсуждается богатый их перечень (Савина Е.А., 2003). В данном исследовании мы хотели сосредоточиться на таком условии, как особенности отношений с собственной матерью.

Целью данного исследования стало выявление связи между типом привязанности женщины к собственной матери с особенностями материнского отношения к ребенку и характером взаимодействия с ним. Мы предположили, что взаимодействие с собственным ребенком строится в соответствии с «рабочей моделью отношений», которая сложилась у матери на ранних этапах онтогенеза.

Проверка выдвинутой гипотезы проверялась опросными методами и методом структурированного наблюдения, а также с помощью проективных рисуночных методов. В схему исследования были включены следующие методики: Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия Е.И. Захаровой (ОДРЭВ), авторская методика на определение степени надежности привязанности женщины к матери, построенная на основании подхода К. Кернс, Опросник на привязанность к родителям М.В. Яремчук, проективный рисуночный тест «Я и моя мама», проективный рисуночный тест «Я и мой ребенок», структурированное наблюдение за взаимодействием матери и ребенка. Обращение к методу наблюдения было продиктовано стремлением получить объективные данные относительно привычных форм детско-родительского взаимодействия. Участницам исследования было дано задание зафиксировать с помощью видеозаписи три видеосюжета – 1) кормление ребенка, 2) одевание ребенка, 3) укладывание ребенка спать. На видео должны были присутствовать и мать, и ребенок, одним из важных условий было отражение на видео типичной будничной ситуации. Запись осуществлялась близкими членами семьи, что позволяло избежать ее искажения в условиях стороннего наблюдения. При обработке видеосюжетов использовался структурированный протокол, в котором фиксировалась частота встречаемости определенных паттернов поведения матери и ребенка, как, например, взгляд матери на ребенка, прикосновение к ребенку, вербальное побуждение, поддерживающая реплика или ласка, стремление ребенка приблизиться к матери, отвлечение ребенка от взаимодействия, адекватная ситуации инициатива и т. п.

В исследовании приняли участие 42 женщины в возрасте от 21 до 30 лет, имеющие ребенка младенческого или раннего возраста от 6 мес. до 3 лет, из них 24 мальчика и 18 девочек.

В ходе нашего исследования были получены следующие выводы.

Взаимодействие современных матерей со своим ребенком слабо поддерживается эмоционально-личностным общением, строится в логике предметного содержания деятельности.

Современные матери не склонны предоставлять возможности для инициативы ребенка, а также поддерживать ее, если таковая имеет место в поведении ребенка, что приводит к низкой инициативности ребенка во взаимодействии с близким взрослым.

Выявленный тип привязанности к собственной матери у женщин исследуемой выборки (надежный, избегающий и тревожно-амбивалентный типы) сопровождает актуальные материнско-дочерние отношения. Являясь устойчивой характеристикой эмоциональной связи, во многом определяет степень эмоциональной близости и конфликтности взрослой женщины со своей матерью.

Тип привязанности женщины к матери взаимосвязан с особенностями взаимодействия и эмоционального отношения в диаде мать-ребенок:



женщины с надежным типом привязанности проявляют эмоциональное принятие ребенка и себя в роли матери, имеют адекватную родительскую позицию. Будучи склонны к эмпатии и чувствительны к состояниям ребенка, в большей степени ориентируясь на состояние ребенка, обладая возможностью воздействовать на него, они способны выстраивать взаимодействие, отличающееся позитивным эмоциональным фоном. Детско-родительское взаимодействие оказывается более эффективным, если мать обладает надежным типом привязанности;

женщины с избегающим типом привязанности в большинстве своем не принимают себя как мать и демонстрируют эмоциональное отвержение своего ребенка, отличаются неадекватной родительской позицией. Они не склонны к сопереживанию ребенку, менее чувствительны к его состояниям, для них характерен сниженный эмоциональный фон взаимодействия с ребенком. Матери с избегающим типом привязанности эмоционально холодны в общении со своими детьми, придерживаются дистанцированной позиции и не стремятся к эмоциональной и физической близости со своими детьми. Для них характерно использование манипулятивной стратегии взаимодействия;

женщины с тревожно-амбивалентным типом привязанности инфантильны, склонны идентифицировать себя как женщина-ребенок, имеют поведенческие трудности при эмоциональном взаимодействии с ребенком, связанные с неумением ориентироваться и воздействовать на состояние ребенка. Такие женщины не проявляют эмоционального принятия ребенка и не принимают себя как мать. Женщины с тревожно-амбивалентным типом привязанности не стремятся к тактильному и эмоциональному контакту со своим ребенком, не предоставляют простора ребенку для инициативы, не поддерживают ее, если она имеет место. Для таких матерей характерна манипулятивная стратегия взаимодействия с ребенком, а также у них преобладает негативный эмоциональный фон; эффективность взаимодействия у таких матерей невысокая;

дети матерей с надежным типом привязанности более инициативны, самостоятельны, имеют более позитивный эмоциональный фон взаимодействия по сравнению с детьми матерей с ненадежным типом привязанности. Данная связь обусловлена особенностями взаимодействия матерей, на которые дети реагируют комплементарным образом.

## **Исследование восприятия материнства и возрастных особенностей детей у девушек старшего подросткового возраста**

*Крысько А.А.*

Ежегодно в России 16–30 тысяч детей рождаются у девушек до 17 лет. Между тем беременность в пубертате чревата конфликтом между задачами подросткового возраста и задачами материнства.

В пилотном исследовании участвовали 114 девушек от 15 до 20 лет, разделенные на три группы: 64 не имели ребенка (II), 16 беременных в III три-

местре (Б) , 34 юные матери (М). Использовались Опросник представлений о возрастных особенностях детей и материнстве (разработан М.Е. Ланцбург, А.А. Крысько), рисуночный тест «Я и мой ребенок» (Г.Г. Филиппова), проективная методика «Материнский ТАТ» (О.А. Копыл, О.В. Баженова, Л.Л. Баз).

Выявлено, что подростки группы П хотели бы иметь больше детей, чем Б и М, которые ограничивались одним ребенком.

В группе П отмечались хорошие знания о подростках и практически отсутствовали знания о детях раннего возраста, у группы Б в равной мере представлены знания о раннем и подростковом возрасте, а у группы М в два раза выше была частота адекватных ответов по раннему возрасту, чем по подростковому. Итак, подростки плохо ориентируются в раннем возрасте, но беременность и рождение ребенка способствуют приобретению таких знаний.

Значимость ребенка и стабильности отношений достоверно чаще отмечали Б, чем П, у Б снижалась значимость постоянных сексуальных отношений по сравнению с двумя другими группами. У М значимость ребенка, а также поддержки, взаимопонимания и заботы встречалась чаще, чем у П и Б.

По рисунку «Я и мой ребенок» наличие конфликта с материнством выявлено у большинства девушек П, трети Б и половины М. Большинство Б изображали себя с животом (признак отсутствия субъективизации ребенка). В половине рисунков трех групп не прорисованы черты лица ребенка (свидетельство затруднений в установлении эмоционального контакта). Специфичным для рисунков М являлось замещение образа ребенка на образы мягких зверушек (мишки, котят), красивые пейзажи, а также замена фигуры матери на образы солнца, сердечка, воды, что свидетельствует о личностной незрелости, неуверенности в себе как матери. Для подавляющего большинства рисунков во всех группах характерно присутствие образа мужчины, что отражает одну из задач возраста – развитие отношений со сверстниками противоположного пола.

По методике «Материнский ТАТ» у девушек из группы П переживания были связаны с взаимодействием со сверстниками, что вписывается в задачи возраста. Беременность влияла на появление переживаний, связанных с абортom как альтернативным решением, а также с ребенком, родами и материнством. Рождение ребенка влияло на появление переживаний о родительстве, установок на создание семьи. По временной перспективе высказываний от бездетных к беременным (от 17,1 % к 62,5 %) и от беременных к матерям (от 62,5 % к 76,4 %) усиливалась направленность на будущее.

## **Особенности взаимодействия матерей и слепых младенцев**

*Кудрина Т. П.*

Исследования, проведенные в рамках изучения раннего онтогенеза, доказали, что решающее значение для благополучного психического развития



младенца имеет характер взаимодействия с ним матери. Однако особенности взаимодействия матери и слепого младенца остаются малоизученными.

Цель нашего исследования – изучение особенностей взаимодействия в парах «мать – слепой младенец».

Рассматривая взаимодействие как динамический процесс с определенными пространственно-временными характеристиками (взаимодействие протекает в организованном пространстве, имеет начало, разворачивание, и завершение), мы разделили действия матерей на 3 группы:

1. Способы организации пространства взаимодействия и установления дистанции;
2. Способы инициации взаимодействия;
3. Способы поддержки взаимодействия.

Основным критерием оценки эффективности действий близкого взрослого служила проявленная в ответ активность ребенка, выраженная различными средствами.

Для слепого младенца восприятие сохранными органами чувств лица матери является запускающим механизмом эмоционального контакта. Наиболее активными слепые дети были, когда лицо матери находилось очень близко, при этом младенец мог полноценно воспринимать мать сохранными органами чувств. Благодаря близкому контакту младенец быстро откликался, проявлял интерес к инициативам матери, поддерживал взаимодействие, не стремился его прервать. Однако в половине случаев матери были недоступны младенцу для восприятия, так как находились дальше вытянутой руки ребенка. Наблюдалась противоречивость ситуации: слепые дети были более активны в «контактном», телесно-эмоциональном взаимодействии, а матери дистанцировались, предпочитали речевые средства, менее актуальные для младенца.

Младенцы ярко давали ответную реакцию и удерживали внимание на инициативах матери, когда она была доступна их восприятию, тактильно поддерживала свое обращение к ребенку. При этом ключевые характеристики ее речи (экспрессия, интонация, тембр, темп, паузы, предваряющие высказывание) позволяли обращению четко выделиться из окружающего ребенка шумового фона. Однако в 75 % случаев речь матери при обращении к младенцу по своим характеристикам мало отличалась от присутствовавшего в ее репертуаре комментирования: не была экспрессивна, не выделялась из общего потока предыдущих высказываний, отсутствовали предваряющие обращение паузы. Такое речевое поведение матери противоречило потребностям слепого младенца, для которого семантически значимыми являются просодические компоненты речи взрослого, и не позволяло младенцу сосредоточиться на обращении, отреагировать на инициативу матери.

Особенности реагирования слепого младенца на внешние стимулы влияли на его поведение во взаимодействии с близким взрослым. Матери во взаимодействии вели себя чрезмерно активно, не ожидали ответов, были склонны к пере-

стимуляции. Матери внимательно наблюдали за младенцем и были способны отзываться на изменения в его поведении лишь в 51 % эпизодов. Установление и поддержание эмоционального контакта у слепого младенца путем зрительного подражания невозможно, и требуется целенаправленное обучение ребенка способам контакта, поощрение социально предпочтительных паттернов поведения.

Таким образом, поведение слепого младенца во многом было обусловлено не столько зрительной депривацией, сколько поведением близкого взрослого. В поведении близкого взрослого можно обнаружить причины того или иного ответного поведения младенца.

Анализ взаимодействия матерей со слепыми младенцами показал несоответствие поведения матерей сенсорным и социальным потребностям слепых детей. Можно говорить не только о сенсорной, но и социальной депривации уже на самых ранних этапах онтогенеза, приводящих к возникновению у младенцев вторичных нарушений.

Полученные в ходе исследования данные позволяют говорить о том, что слепым младенцам для проявления активности требуются определенные условия: оптимальные способы организации пространства, эффективные средства инициации и поддержания взаимодействия. А также чувствительность матери, внимательной и отзывчивой на любые сигналы младенца, соотносящей свои действия с поведением младенца в каждой конкретной ситуации взаимодействия.

Поддержка благоприятных феноменов в поведении взрослого создает необходимые предпосылки для гармоничного развития слепого недоношенного младенца и профилактики вторичных нарушений на ранних этапах онтогенеза.

## **Сравнительное исследование материнского отношения к детям раннего возраста, зачатым при помощи ЭКО и спонтанно**

*Ланцбург М.Е.,  
Соловьева Е.В.*

Внедрение в медицинскую практику вспомогательных репродуктивных технологий предоставило возможность женщинам и парам, ранее обреченным на бездетность, зачинать, вынашивать и рожать детей. Одним из наиболее эффективных методов лечения бесплодия является метод экстракорпорального оплодотворения (ЭКО). Научный интерес к изучению психологических особенностей женщин с нарушениями репродуктивного здоровья достаточно высок. Однако вопрос о влиянии трудностей, связанных с зачатием ребенка, на формирование материнского отношения к нему редко становился предметом научного исследования. Поэтому изучение связи фрустрации на этапе реализации репродуктивной функции, нередко сопровождающейсяотягощенным течением беременности и родов, с материнским отношением к ребенку весьма актуально.

Для изучения особенностей психического развития и материнского отношения к детям, зачатым с помощью ЭКО, в 2011–2012 гг. на базе отделения катамнеза Центра планирования семьи и репродукции г. Москвы было проведено исследование, в котором приняли участие детско-материнские диады, где дети были зачаты как посредством ЭКО, так и естественным путем. Из всей совокупности участников была составлена выборка из 260 детско-материнских диад, которые были впоследствии разделены на две группы. Основную группу составили 135 диад, в которых дети были зачаты с помощью ЭКО. Контрольная группа состояла из 135 диад, в которых дети были зачаты спонтанно. Границы возраста детей обеих групп – 11–37 месяцев. Группы не различались по среднему возрасту детей, соотношению мальчиков и девочек, представленности детей первого, второго и третьего года жизни, а также по основным социально-демографическим характеристикам (семейное положение, жилищные условия, образование матерей, доход семей).

Использованные диагностические методики:

1. Опросник для матерей М.Е. Ланцбург. Цель: сбор социально-демографических сведений (возраст, семейное положение, состав семьи, образование, профессия), а также данных о беременности, родах и послеродовом периоде. Отдельный блок анкеты составили вопросы, касающиеся различных аспектов взаимоотношений с детьми и восприятия изменений семейной системы в связи с их рождением.
2. Анализ анамнестических данных из медицинских карт детей.
3. Шкала депрессии Зунга. К оригинальному тесту были добавлены вопросы, касающиеся ретроспективной оценки матерями послеродовой депрессии и наличия депрессивных переживаний до родов.
4. Диагностика нервно-психического развития детей 1-го года жизни Э.Л. Фрухт.
5. Методика психолого-педагогического изучения детей раннего возраста Е.А. Стребелевой.
6. Модификация М.Е. Ланцбург методики семейной социогаммы Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса.
7. Модификация М.Е. Ланцбург методики исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, направленная на исследование оценок матерями качеств своих детей.

Обработка данных проводилась при помощи пакета статистического анализа Microsoft Office Excel 2007. Для определения различий в распределении признаков применялся критерий Фишера.

Результаты были проанализированы с учетом сопоставления данных медицинского анамнеза и психологического исследования – диагностики нервно-психического и познавательного развития детей.

Исследование показало, что в отношении к детям в двух группах матерей имеются как общие черты, так и различия. Спонтанно зачавшие матери в целом

более ориентированы на потребности и состояние детей и имеют реалистичные представления об их актуальных возможностях и способностях, чем матери, зачавшие посредством ЭКО, которые часто имеют завышенные ожидания и предъявляют к своим детям более высокие требования, т. е. живут с идеальным образом ребенка, к которому реальному малышу приходится приспосабливаться.

Матери, зачавшие спонтанно, более адекватно представляют себе положение ребенка в семейной иерархии, в то время как дети, рожденные в результате ЭКО, имеют для своих матерей завышенную ценность.

У женщин, зачавших посредством ЭКО, отмечены затруднения в принятии новой роли матери и недоверие к себе.

### **Программа психологического сопровождения ранних нарушений контакта матери и младенца: от напряжения и неуверенности к спокойствию и надежности в роли матери**

*Локтионова А.В.*

Самость ребенка возникает и развивается по мере развития диады мать-ребенок. Ребенок с самого начала настроен на отражение эмоциональных состояний близкого взрослого, благодаря этому они дифференцируют свой внутренний мир и обретают базовое чувство доверия к миру. Исследования: С. Trewarthen (1979); Т. Brazelton (1979, 2002); Е. Tronik (1979); Dornes (1993), D. Stern (1998), А. N. Meltzoff (2007); Дж. Боулби, Д. Стерн (1998), Р. Ж. Мухамедрахимов (2001), показали, что младенец «ждет» от мамы. Эти ожидания не всегда совпадают с ожиданиями женщин в своей материнской роли. Исследование автора совместно с А. Бурухиной на базе Курского роддома № 8 на выборке из 199 беременных женщин показало, что 45 процентов мам естественно развили настройку на ребенка и новую роль матери уже на этапе беременности. 55 процентов игнорировали или тревожно относились к предстоящей роли мамы. Случайная выборка из подгруппы мам с естественным принятием роли мамы показала высокие баллы по шкале материнской чуткости в контакте с младенцем, принятие и удовлетворенность своей новой ролью. Случайная выборка мам из подгруппы с игнорирующим (Г. Филлипова) типом отношения к беременности показала низкие баллы по шкале чуткости и формальное принятие роли мамы, мамы с тревожным типом отношения к беременности оказались непоследовательно чуткими: в контакте часто гиперстимулировали ребенка и ребенок начинал тревожиться. Существование 55 процентов мам интерпретировано как существование *порога* между идентичностью молодой женщины до беременности и молодой женщины, принявшей и интегрировавшей в свою идентичность роль мамы. Этот непреодоленный порог связан с отсутствием опосредствующих опор в переходе к интегрированной женской идентичности из-за дефицитов окружения или в связи с нарушениями, травмами у самой мамы.

Детям этих мам необходима помощь, чтобы они смогли сформировать надежную привязанность в будущем. Опираясь на представления о «компетентном» младенце и сензитивности к социальным объектам 3–8 месяцев (Дорнес, Стерн, Бразельтон, Самерофф), мы предположили, что младенец может «помочь» маме войти в свою новую роль, если она научится вести диалог с младенцем: понимать его сигналы, «ментализировать» (Д. Стерн) и соответствующим образом откликаться на его потребности, и переживет успех и компетентность в новой роли. Мы разработали **программу**, развития контакта с младенцем 3–5 месяцев, состоящую из 3 блоков.

- 1) Установление контакта. Встраивание в женскую поддерживающую матрицу (Д. Стерн, 1995). Задачи: Исходная диагностика. Разгрузка актуального напряжения. Осознание собственного состояния, потребностей и чувств, отделение их от чувств, относящихся к ребенку, – дифференциация внутренних переживаний молодой матери. Исследование возможностей собственного окружения и ресурсов. Понимание модели привязанности мамы и внутренней модели материнства. Расширение жизненной перспективы.
- 2) Работа с восприятием мамой своего ребенка, работа с эмоционально-мотивационным слоем материнской роли. Тренинг *чуткости* в процессе контакта с младенцем, метод позитивной обратной связи по видеозаписям контакта с опорой на Мангеймскую шкалу наблюдения за контактом мать-младенец. Задачи: Понимание невербального языка младенца. Расширение материнской компетентности и чуткости. Специалист обеспечивает — Holding (эмпатическое отражение чувств, контейнирование сложных чувств), опору и новые рабочие модели.
- 3) Работа с когнитивным слоем социальной роли мамы. Осознание истории собственного детства. Понимание ответственности как полномочий и ресурса: приоритеты, решения, социальные связи. Задачи: закрепление новых внутренних моделей. Осознание их смыслов.

Заключительный: собственная внутренняя модель материнства, диагностика.

Результаты: 1) 5 мам с разным типом принятия материнской роли, завершивших программу, показали значимое увеличение чуткости в контакте и позитивное наполнение и расширение репертуара материнской роли. Принятию роли матери способствует контакт с младенцем сензитивного возраста интереса к окружающим людям.

2) Описаны нарушения межперсонального взаимодействия с младенцем, ведущие к дальнейшей патологии развития самости, условно обозначенные как *реверсивная индукция*, *проецирование* мамой *негативных чувств*, *использование* ребенка в качестве собственного зеркала и *контейнера*; описаны *ранние стратегии* попадания ребенка в *негативные ролевые ожидания*.

## **Влияние развода родителей на формирование специфических новообразований личности на различных этапах жизненного пути**

*Масленникова Е.С.*

Цель данного исследования состоит в том, чтобы изучить влияние распада семьи в различные периоды жизни человека на его качественные изменения личности. Данные, полученные в результате исследования, могут быть полезны в психологическом консультировании семей и при подготовке психолого-педагогических кадров (бакалавров и магистров) в области психологии развития. Актуальность данного исследования неоспорима: семья, на сегодняшний день выступает как необходимое условие гармоничного психического и личностного развития наших детей, а по статистике, каждый третий брак находится на грани развода. Важно выяснить, что специфично в каждом периоде возрастного кризиса развития и какие условия позволят увеличить «+» и уменьшить «-» в сложившихся условиях.

В исследовании были рассмотрены идеи классического психоанализа З. Фрейда, концепция культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского, теория психосоциального развития личности Э. Эриксона, бихевиористская теория Дж. Уотсона и психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже. Можно увидеть закономерность в развитии ума, чувств и действий в зависимости от среды, в которой воспитывается личность. Здесь так же необходимо обратить внимание на то, что основополагающим фактором будет характер отношений с родителями на каждом этапе развития.

В младенчестве и раннем детстве ребёнку жизненно важно встроиться в существующую систему семьи. Малый опыт взаимодействия с миром и перинатальный опыт раскрывают этот мир для ребёнка как эгоцентричный. Я – это всё, что меня окружает, нет четких границ себя.

У ребёнка 4–9 лет мало жизненного опыта и он принимает условия и живет по тем законам, в которые попадает. Часто он думает: «Всё, что происходит в моём мире – это потому, что я такой (такая). Это происходит в моей семье, значит я плохой. Если я буду хорошей (им), мои родители не разведутся и будут вместе», беря на себя непомерную ответственность, не понимая, что отношения в семье рушатся, потому что родители где-то запутались и не могут найти выхода из сложившейся ситуации. Многие родители в силу собственной личностной незрелости играют с чувствами ребёнка, жестоко манипулируя, и путём шантажа и подкупа пытаются повернуть ситуацию в свою пользу, не обращая внимания, что травмируется психика их детей. Мир ребёнка в этом возрасте одинаково делится на любовь к папе и маме. Он не в состоянии выбрать (это как левая и правая рука, какая важнее, без какой тебе лучше?). Ребёнок в этом возрасте нацелен сохранить семью различными способами, для него гомеостаз семьи – гарантия стабильности и безопасности мира.

Подростки чётче видят картину происходящего и воспринимают ситуацию развода иначе. У подростков их жизненный опыт подсказывает основные при-

чинно-следственные связи, они начинают анализировать взаимоотношения вообще людей и других семей. «А каким буду я? Какой я? А чего я хочу? Кем я буду?» – эти вопросы решаются в подростковом возрасте. Идёт гормональная перестройка всего организма, принятие себя, изменений в своём теле, поиск себя выходит на первое место. В этот период наиболее важна поддержка и принятие со стороны родителей, но нужно не забывать, что в этом возрасте референтной группой становится не семья, а сверстники. Может быть, поэтому развод будет способствовать более быстрому взрослению или, наоборот, при сильной привязанности к родителям – серьёзному регрессу в развитии.

Взрослость: поиск спутника жизни и создание молодой семьи (с 18 лет до 30) часто происходит в момент кризиса «середины жизни» собственных родителей. Мужчины женятся на подругах своей дочери, женщины переживают климакс и перестройку жизненных ценностей. В этой ситуации, на фоне отделения себя от родительской семьи (так называемой сепарацией), молодая семья часто очень нуждается в поддержке и помощи, в анализе происходящего. Если основной семьей уже стала собственная, построенная семья, то влияние развода родителей будет не так разрушительно.

Очень большое значение на всех этапах развития имеет фактор характера отношения матери к ребёнку. Симбиотическая мама, потеряв мужа, мёртвой хваткой держится за ребёнка и в результате ему сложнее отделяться, чем ребёнку мамы, поддерживаемой мужем.

В результате вышесказанного, мы можем заметить, что практикующий психолог обязан учитывать все положительные и отрицательные моменты влияния развода на все специфические новообразования каждого возраста, и без анализа жизненного опыта каждого члена семьи ему будет невозможно построить грамотную консультацию.

Вывод: психика ребёнка своеобразна на каждой возрастной ступени, и реакция на развод родителей будет зависеть от того, на какой стадии формирования и зрелости находится его личность. Развитие личности закладывается в семье и является результатом интегрирования жизненного опыта в систему ценностей человека.

В докладе будет представлена практическая часть с анализом работы над темой исследования за последние 2 года. (Результаты опросов, статистические данные, результаты работы по различными методами и методиками в работе с детьми и семьями.)

## **Специфика художественных и познавательных текстов для младших школьников**

*Матушкина Н.Ю.*

Младший школьный возраст – период активного освоения навыков самостоятельного чтения и знакомства с видами литературных текстов. Проведен



ряд исследований различных аспектов понимания текстов применительно к школьному обучению. Подавляющее большинство программ и учебно-методических материалов по литературе для начальной школы направлено на развитие понимания школьниками художественных текстов (Р.Н. и Е.В. Буневы, 2009, Г.Г. Граник, 1991, Л.А. Концевая, 1991, Т.А. Ладыженская, 2004 и др.). Но есть еще и учебные, справочные и другие тексты, понимание которых имеет свою специфику. Отсюда необходимость дифференциации приемов и средств диагностики уровня понимания текста. Решение этой задачи может способствовать совершенствованию современных технологий обучения школьников работе с текстами и тем самым воспитанию читателя.

Проблема нашего исследования формулируется нами так: каковы различия в психологических механизмах понимания текстов разных видов (учебного, научно-популярного, художественного) школьниками начальных классов. Мы предположили, что различия в понимании текстов разных видов школьниками I–IV классов определяются характером следующих процессов: проблематизации содержания текста, комментирования его и интерпретации.

Понимание – одно из самых сложных для психологии понятий. Мы принимаем следующее рабочее определение данного понятия: раскрытие того значения, которое эксплицировано в произведении автором, а интерпретация как нахождение читателем собственного смысла в тексте.

Комментарии, по мнению С.А. Васильева, представляют собой механизм ограничений, которыми сам субъект регулирует свой поиск смысла. При комментировании читатель может отнестись к позиции автора, выразить собственные суждения в связи с ними, не разрушая авторское целое. Под проблематизацией в контексте настоящего исследования понимается такое состояние читателя, когда текст на фактуальном уровне понятен, а авторская позиция, а значит и концептуальная информация вызывает вопросы.

Мы предложили учащимся третьих классов повествовательный художественный (ХТ), познавательные учебный (УТ) и научно-популярный (НПТ) тексты. После чтения испытуемые пересказывали текст и отвечали на вопросы. Были выявлены количественные и качественные различия по всем показателям.

Понимание текста оценивалось нами по связности, полноте и адекватности пересказа, а также по ответам на вопросы. Дать полный, адекватный и связный пересказ смогли 53 % детей после прочтения ХТ, 16 % после чтения УТ и только 10 % учеников после чтения НПТ.

Мыслительные действия интерпретирования проявлялись в ответах на вопросы и собственных комментариях учащихся. Итак, наличие интерпретаций встречается у 83 % учащихся в работе с ХТ, у 88 % в работе с УТ, у 38 % учащихся – с НПТ. При этом интерпретируются различные аспекты: мотивы автора, характер героя, назначение текста, факты, описанные в тексте, отношения автора к описываемым событиям.

Комментарии также имели различное содержание: отношение к поступку героя, к завершенности, эмоциональности, интересности, понятности текста, когнитивные комментарии и другое. При работе с разными видами текстов комментирование встречалось с разной частотой: у 55 % читателей ХТ, у 71 % учеников при чтении УТ, у 53 % детей – НПТ.

Вопросы учащихся к текстам были многообразны: направленные на выяснение непонятных фрагментов текста, уточнения, вопросы к творчеству автора, несогласие с автором в форме вопроса, вопросы, и др. Проблематизация содержания текста была выявлена нами только у небольшого числа испытуемых: у 9 % читателей УТ и у 9 % – НПТ.

Таким образом, можно сказать, что процессы интерпретирования, комментирования и проблематизации различно проявляются в работе с разными видами текстов. Мы предполагаем, что это обусловлено различными механизмами понимания текстов разных видов.

## **Методы диагностики и коррекции нарушений поведения и психических расстройств у детей**

*Мельникова И.Н.*

Актуальность методов диагностики, профилактики и коррекции девиантного поведения детей обусловлена, в первую очередь, потребностями теории и практики. Практическая сторона проблемы исходит из статистики: значительное увеличение числа девиаций в молодежной среде с неизбежностью влечет за собой рост заболеваемости, травматизации и суицидальных попыток, вовлечения в различные виды криминальной деятельности. Изучение и профилактика негативных явлений в поведении людей в любом обществе является проблемой первостепенной важности.

С научной точки зрения вызывает интерес влияния того или иного способа диагностики, профилактики и коррекции девиантного поведения.

Наш социально-реабилитационный центр обслуживает категорию детей в возрасте от 3 до 18 лет, попавших в тяжёлую жизненную ситуацию. Под тяжёлой жизненной ситуацией подразумевается ситуация, с которой ребенок не может справиться без помощи взрослого или специалиста (например: конфликт в семье, конфликт в школе и т. п.).

Отделение, в котором я осуществляю свою работу, называется отделением дневного пребывания. Основной целью нашего отделения является: оказание реабилитационной помощи, услуг детям и семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, без отрыва ребёнка от семьи и привычного ему социального окружения, а также профилактика безнадзорности, беспризорности, социальной дезадаптации, правонарушений несовершеннолетних, а также нормализация детско-родительских отношений.

В отделении большую часть воспитанников составляют дети дошкольного и младшего школьного возраста.

В связи с возрастной категорией выбраны особые доступные для малышей методы диагностики и коррекции поведения. Для этих целей мною, как специалистом, была разработана программа коррекции поведения «Театр кукол». Она выполняет 3 жизненно важные функции: диагностическую, терапевтическую, развивающую.

Используемые в данной программе методы диагностики являются проективными, а приемы работы с куклой направлены на коррекцию эмоционального состояния детей. Проективные методики дают возможность оценить эмоциональное состояние ребенка, состояние психических процессов, умственное развитие. При этом сохраняется основной принцип работы: создание атмосферы безопасности для ребенка. Специально подобранные задания, выполняющие роль диагностических методик, позволяют раскрыть внутреннее отношение ребёнка к ряду типичных жизненных ситуаций, дают информацию о характере взаимоотношений ребёнка со сверстниками и взрослыми в семье, детском дошкольном и школьном коллективе.

Анализируя получаемые данные, представляется правомерным сделать вывод о том, что осложнения психического и личностного развития воспитанников обусловлены двумя факторами: ошибками воспитания и особенностями нервной системы. Как правило, эти два фактора выступают одновременно, совершенно очевидно, что понять своеобразие каждого конкретного случая развития тех или иных отклонений ребёнка невозможно без анализа «почвы», на которой возникает комплекс поведенческих и эмоциональных проблем.

Индивидуальная коррекционно-развивающая работа с воспитанниками направлена на формирование способностей детей и подростков к саморегуляции, самопознанию, жизненному самоопределению, овладению навыком анализа возникновения и разрешение конфликтных ситуаций (изучению ситуаций, способствующих происхождению причин возникновения эмоционального, внутри-личностного и межличностного конфликта).

Использование ролевой игры в репертуаре психотерапии – часть более широкого спектра техник, которые достаточно условно можно назвать «игровой психотерапией», так как ролевые игры помогали человеку выжить среди непознанного пространства, реализовывать потребность в контроле над силами, которые оказывали влияние на его жизнь.

Задачей ролевой игры совершенно необязательно является достижение какой-либо цели, а в некоторых играх такой цели вообще нет.

Главной задачей может стать личностное развитие персонажа, обыгрывание и осознание своих чувств, мотивов поведения или исследование мира.

Таким приёмом может выступить куклотерапия, сказкотерапия, маскотерапия, а также игры с участием песка и воды.

Естественной средой воспитания ребёнка является семья, поэтому очевидно то, что поведенческие расстройства находятся в тесной связи с нарушениями процесса правильного выполнения членами семьи своих ролей. Влияние родителей является самым значимым и сильным, а следовательно, и наиболее глубоким и устойчивым. Поэтому аномалии отношений в семье делают ребёнка более восприимчивым к отрицательным воздействиям более широкого социального окружения. Вопрос о нарушениях отношений между родителями и их детьми непосредственно касается не только проблем детских неврозов, но и всех пограничных состояний и в детском и в подростковом возрасте. Эти нарушенные отношения нередко связаны с наличием у самих родителей невротических и личностных нарушений. Недостаточная взрослость или невротические проявления родителей могут стать причиной отклонений в надлежащем выполнении их обязательств перед детьми. Причинами неадекватных детско-родительских отношений могут быть усвоенные в детстве (родителями) ошибочные стереотипы воспитания.

Своевременная диагностика и коррекция причин эмоциональной дезадаптации крайне важны. Запаздывание с подобной работой приводит к тому, что негативное воздействие длительной эмоциональной дезадаптации на организм и психику ребенка может привести к серьезным нарушениям в развитии, к формированию устойчиво-дезадаптивных патологических черт характера.

### **Возможности проектно-исследовательской деятельности в развитии энергоэффективных принципов поведения дошкольников**

*Мякишева Н.М.*

Развитие исследовательской активности в дошкольном детстве трудно переоценить, ведь ребенок в естественной для него форме исследования объектов окружающей действительности реализует потребность в познавательных впечатлениях, получение которых подкрепляется положительными эмоциями. Используя исследовательский подход к изучению с детьми механизмов энергосбережения, вместо репродуктивной передачи знаний от педагога к ребенку мы организуем самостоятельный поиск и осознание ребенком результатов собственной экспериментальной работы. При этом содержательная сторона исследования тогда интересна юным исследователям, когда подобрана подходящая форма его организации, органичная возрастным особенностям дошкольного возраста.

Проблема нерационального использования электричества и тепла во многом послужила поводом задуматься о том, что привитие энергосберегающих принципов поведения должно закладываться еще в раннем возрасте. Одним из способов решения вопроса развития энергосбережительности детей является способ, активно применяющийся в образовательном процессе ГБОУ прогим-

назии № 1611 Северного округа г. Москвы. В учреждении применяется модель развития исследовательских способностей детей, разработанная доктором психологических наук, профессором А.И. Савенковым.

Изучение энергосберегающих технологий началось с просмотра детьми мультфильма про белого медвежонка Умку, где мама-медведица учила его строить берлогу из снега. Проблема, которую дети совместно с воспитателем поставили перед собой, заключалась в том, почему белым медведям тепло спать в берлоге, построенной из холодного снега. Поисковая активность детей раскинулась на детскую площадку прогимназии, где дети строили берлоги, вместе с воспитателями измеряли и сравнивали температуру внутри и снаружи снежных построек. Информация о выявленной разнице температур стала открытием для малышей, став пусковым механизмом к запуску познавательной активности, направленной на выяснение вопросов сохранения тепла. Изучение домов животных подвело детей к вопросу о том, как люди берегли энергию в своих домах. Воспитатели предложили детям построить модели энергосберегающих жилищ людей. Творческая деятельность по конструированию и моделированию явилась для детей не только увлекательной, но и соответствовала развивающим запросам дошкольного возраста. Ведь для детей намного эффективнее не просто рассуждать на тему экономии тепла и света, а усваивать информацию посредством манипуляций с различными предметами.

В ходе совместной групповой работы с детьми происходил обмен мнениями для решения общей задачи, формировались навыки конструктивного взаимодействия, что создало благоприятную атмосферу сотрудничества, заложив основу формирования личностной успешности. Были сконструированы модели трех жилищ: землянка, мазанка и иглу, которые были проанализированы с точки зрения сохранения энергии в рамках круглого стола, участниками которого были проектные группы детей – создателей моделей домов. Круглый стол нес в себе также задачи: мониторинга сформированности исследовательских умений детей; создания обучающей ситуации с выявлением допущенных ошибок; создания ситуации успеха и поощрение исследовательской инициативы детей.

Умения дошкольников вычленять и анализировать существенные характеристики объектов проявились при совместном обсуждении выбора критериев для оценки энергоэффективности домов. Задача педагогов в данной ситуации заключалась в том, чтобы направить беседу в такое русло, где мотивообразующим фактором являлся бы поиск характеристик для их объективного сравнения, а не цель признания победы одного проекта над другими. Наблюдения за детьми в ходе выступлений на круглом столе показали, что за время изучения темы энергосбережения дошкольники освоили логику проведения исследования, получили опыт самостоятельного сравнения и обобщения признаков объектов, а главное – сделали вывод о важности и необходимости бережливости энергии. Важным результатом проведенной работы стала совместная постановка вопроса, который определил дальнейшую работу: в настоящее время человек использует механизмы

энергосбережения? Построены ли современные жилища по принципу экономии энергии? Эти вопросы юным исследователям только предстоит выяснить, для педагогов же большим достижением являлось то, что дети самостоятельно смогли увидеть проблему энергосбережения на современном этапе и заинтересовались исследованием вопросов, связанных с энергосбережительным поведением.

## **Представления раннего юношества о роли отца в семье**

*Орлова Е.А.,  
Кулешова Е.Н.*

Молодой человек по завершении вторичной социализации оказывается на пороге взрослой жизни. Для юношей и девушек актуальными и значимыми на данном этапе личностного развития становятся их собственные представления, в частности, о роли отца в семье.

В отечественной психологии психическое образование «представление» описывается как «воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте», и традиционно связывается с работой памяти. Из первых представлений у ребенка возникают сначала житейские понятия, а с наступлением школьного возраста начинают активно формироваться научные понятия, как бы прорастающие сквозь житейские. Первичные представления и житейские понятия, в свою очередь, обогащаются научными понятиями по мере развития личности ребенка. В подростково-юношеском возрасте представления так же неразрывно связаны с понятиями, как память с мышлением: «...представления являются ступенькой или даже целым рядом ступенек, ведущих от единичного образа восприятия к понятию и обобщенному представлению, которым оперирует мышление».

Мышление в понятиях заставляет, по мнению Л.И. Божович, систематизировать задачи, «которые в этот период ставит перед школьниками жизнь, ...и обобщить свои представления о самом себе, разобраться в своих действиях и поступках, в своих побуждениях и переживаниях».

В дипломном исследовании Е.А. Орловой (2012–2013 уч. г., науч. рук. Е.Н. Кулешова) представлений о роли отца в семье принимали участие 60 учащихся двух московских общеобразовательных школ в возрасте 15–17 лет: 30 человек из полных родительских семей – 15 юношей и 15 девушек, а также 30 человек из неполных родительских семей – также 15 юношей и 15 девушек. В рамках исследования были использованы методики: «Незавершенные предложения» (модификация Saks-Sidney), опросник И.М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребенок», методика «Родительское сочинение» О.А. Карабановой (девушкам было предложено написать сочинение на тему: «Каким я вижу отца моего будущего ребенка», а юношам – «Каким я вижу себя в качестве отца моего будущего ребенка»).

В контексте исторических и социокультурных изменений возникает новая модель отцовства, характеризующаяся сходными с материнскими функциями и ролями. В рамках исследования были выявлены сходства в представлениях девушек и юношей из полных и неполных семей о роли отца как «воспитателя» (конвенциональная функциональная роль), тогда как традиционная, исторически сложившаяся роль «кормильца» также присутствует в представлениях молодых людей, но занимает второстепенное положение и проявляется в основном у юношей.

О первостепенной роли отца-«кормильца» высказывались юноши и девушки 18–23 лет (курсовая работа 2011–2012 уч. г.). Такие различия в ролевом предназначении отца могут быть объяснены статусом в семье (ребенок своих родителей, ответственных за него перед обществом) 15–17-летних испытуемых и профессионально-трудовой ориентацией совершеннолетних юношей и девушек 18–23 лет.

Возвращаясь к основному исследованию, отметим, что, по мнению девушек из полных семей, отец – это «воспитатель» наравне с матерью, тогда как юноши из полных семей отмечают, что отец – это член семьи, который «помогает» и «много работает». Испытуемые из неполных семей акцентируют должностное «быть» отцом (самому или будущему партнеру). В представлениях девушек отец ребенка обязательно должен осуществлять воспитательную функцию, а в представлениях юношей он должен сочетать роли «кормильца» и «воспитателя».

Значимые различия (критерий Манна-Уитни) в представлениях юношей и девушек из полных и неполных семей были выявлены по параметрам «требовательности / нетребовательности», «близости / эмоциональной дистанции» и «удовлетворенности / неудовлетворенности», что подтверждает результаты многочисленных исследований в области семейных и детско-родительских отношений о необходимости сохранения воспитательной функции разведенными родителями.

Анализ полученных результатов показал, что представления юношей и девушек из полных и неполных семей о роли отца в семье сформировались в процессе воспитания в родительской семье с учетом их индивидуальных особенностей на основе имеющихся обобщенных представлений об отцовстве в обществе.

## **Цели и ценности воспитания современных родителей в России и в Швейцарии**

*Орлова К.М.*

Наше исследование посвящено представлениям современных родителей о целях и ценностях воспитания детей в двух странах – России и Швейцарии. Целью данного сравнительного исследования было выявление особенностей воспитания детей и ценностных ориентиров родителей в двух культурных контекстах.



В кросс-культурном исследовании приняли участие 48 родителей из Москвы и 45 родителей из Женевы. Все родители относятся к среднему социальному классу (в большинстве люди с высшим образованием). Для проведения исследования была разработана анкета, выявляющая ориентиры воспитания современных родителей, их установки и взгляд на воспитание. Анкета состояла из девяти блоков вопросов, направленных на выявление общих черт в воспитании современных родителей.

По результатам проведенного анкетирования было выявлено, что в Москве большинство родителей видят цель воспитания ребенка в том, чтобы воспитать всесторонне развитую личность, хорошего, порядочного и достойного человека, а также дать образование и сделать его успешным. Исходя из целей, они видят ребенка в будущем успешным/счастливым (по 25 % опрошенных родителей), умным/добрым (по 18 %), образованным/целеустремленным/здоровым/профессионалом (по 14 %).

Москвичи отдают предпочтение воспитанию таких качеств, как доброта (31 % опрошенных), ответственность (21 %), терпеливость, терпение, толерантность (18 %). Остальные единодушны во мнении, что в девочках нужно воспитывать женственность, покладистость, нежность, а в мальчиках – мужественность, смелость, решительность. Уважение к старшим в Москве хотят воспитывать только 6 % опрошенных родителей.

В Женеве на вопрос о целях воспитания ребенка половина родителей (51 %) ответили, что для них основным является уважение к человеку в целом, родители хотят воспитать в ребенке независимость (18 %), послушание (9 %), ответственность (18 %). Другие родители свою цель видят в том, чтобы помочь ребенку стать уравновешенным, независимым, почтительным человеком, уверенным в себе, ответственным, вежливым, подготовить ребенка к взрослой жизни, передать социально значимые ценности.

Исходя из их целей, родители в Женеве представляют себе образ их ребенка в будущем так: 18 % – счастливый человек, 13 % – почтительный, исполненный уважения человек. Остальные описывают образ ребенка так: самостоятельный, сформировавшийся в своей сфере деятельности, имеющий работу, которая ему нравится, хорошо воспитанный и образованный, ответственный, уравновешенный, уверенный в себе, умеющий приспосабливаться к жизненным обстоятельствам, чувствовать себя непринужденно, умеющего логически рассуждать, обладающий аналитическим складом ума, критическим умом.

На вопрос о том, какие качества родители хотели бы развить у своих детей, в Женеве 20 % родителей ответили – уважение, 7 % – любознательность. Среди других качеств назвали честность, уверенность в себе, самостоятельность, вежливость, доброжелательность, ответственность.

Согласно подходу к изучению ценностей в психологии М. Рокича, нормативный образ ребенка современных родителей описан через терминальные и инструментальные ценности [4]. Терминальные ценности: счастливый,

успешный, самостоятельный, умный, здоровый, уверенный в себе, достойный, порядочный человек. Инструментальные ценности: добрый, образованный, целеустремленный, ответственный. Таким образом, родители описывают образ ребенка в основном через терминальные ценности, описывая целевое состояние существования.

### **Алгоритм выявления критериев ранней стадии семейного неблагополучия**

*Пакулина С.А.*

Проблема выявления критериев раннего семейного неблагополучия все чаще поднимается на страницах журналов и выделяется в качестве самостоятельной темы и предмета исследования с целью их научно-практической разработки в региональных конкурсах и программах. Чтобы выделить критерии раннего неблагополучия, необходимо первоначально четче определиться в типологии семей, относящихся к семейному неблагополучию. В учебниках по социальной работе и социальной педагогике она определяется дежурной фразой «мнения расходятся». Универсальными критериями должны служить собственно основания для классификации типов неблагополучной семьи. Алгоритм их выявления, определяющий тип неблагополучной семьи, складывается из трех интегративных показателей: качество и особенности общения в семье, семейных отношений и взаимодействия в семейную подструктуру неблагополучия и сферы их проявления.

Мы считаем, что, во-первых, рассматривать критерии семейного неблагополучия необходимо в трех подструктурах: детская, родительская, детско-родительская (структура семьи в ее дисфункциях). Детская подструктура включает личностную и поведенческую критериальную базу, продуцирующую семейное неблагополучие со стороны ребенка (склонность к суициду, бродяжничеству, агрессивному, регрессивному, конформистскому, нарциссическому, депрессивному, конфликтному поведению). Родительская подструктура включает личностную и поведенческую критериальную базу, продуцирующую семейное неблагополучие со стороны родителей: родительские мотивы, стрессовые ситуации, негативные личностные качества, социально-экономическая несостоятельность, семейная деградацию и др. Детско-родительская подструктура включает нарушение семейного благополучия в детско-родительских отношениях, стиле воспитания и родительской позиции.

Во-вторых, рассматривать критерии семейного неблагополучия необходимо в соответствии с источником происхождения и факторами его развития: социально-экономические (жизнеобеспечение); социально-медицинские (здоровье); социально-правовые (социальная защита); социально-педагогические (обучение и воспитание); социально-психологические (социализация).

Таким образом, основания для выделения семейного неблагополучия совпадут с типологией неблагополучной семьи: семьи с низким социально-экономическим уровнем; с недостатком воспитательных ресурсов; с психическими и соматическими заболеваниями; с нарушением детско-родительских отношений.

Отталкиваясь от такого алгоритма выделения критериев семейного неблагополучия как от некоторого стандарта, мы получаем возможность для определения более узких, частных критериев ранней стадии открытого и закрытого семейного неблагополучия, например, к критериям ранней стадии семейного неблагополучия с низким социально-экономическим уровнем относятся: низкий уровень материально-бытовых условий и жизнедеятельности, домашнее ограничение семейного досуга; степень зависимости от общества, внешний вид ребенка и др.

По отношению к ранней стадии неблагополучия нами определяется следующее понятие: неблагополучная семья – «это семья со скрытыми и открытыми личностными и поведенческими нарушениями в детской, родительской подструктурах и их взаимодействии в социально-экономической, социально-медицинской, социально-правовой, социально-педагогической и социально-психологической сферах жизнедеятельности».

### **Влияние программы школьного обучения на динамику соотношения вербального/невербального компонентов творческого мышления подростков**

*Пахомова А.М.*

Вопрос соотношения вербального и невербального компонентов в развитии мышления имеет давнюю историю изучения, оставаясь по-прежнему актуальным. В работах Б.Г. Ананьева, Н.А. Брегер, Н.А. Логиновой, А.Ю. Панасюка, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и других подчеркивается неравнозначность роли вербального и невербального компонентов мышления в разных возрастах, существование периодов преобладания одного компонента над другим в процессе их становления. Подростковый возраст является важным этапом в формировании когнитивных и личностных компетенций, что существенно сказывается на развитии творческого мышления. В литературе имеются противоречивые данные о динамике становления творческого мышления подростков: часть авторов (М.Е. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин) отмечают его рост, другая (И.В. Динерштейн, Е.П. Торренс, Н.Б. Шумакова) – падение уровня развития. Это позволило выдвинуть предположение о том, что на протяжении подросткового возраста существует разное соотношение вербального и невербального компонентов творческого мышления и изменение этого соотношения зависит от программы школьного обучения. Данное исследование посвящено изучению влияния программы школь-

ного обучения как средового фактора, определяющего динамику соотношения вербального и невербального компонентов творческого мышления подростков 5–11 классов. Выбраны 4 программы с целостной концепцией обучения с 1 по 11 класс: «Школы России», «Школа 2100», программа «Звездный английский язык», программа Б.М. Неменского, которые максимально различаются в выборе дополнительных учебных предметов, часах распределения учебной нагрузки, способах подачи материала, требованиях к уровню оперирования различными и вербальными средствами. Проведено сравнительно-срезовое исследование соотношения вербального и невербального компонентов творческого мышления, динамики их преобладания у учащихся 5–11 классов с использованием вербального теста творческого мышления «Необычное использование» (И.С. Аверина, Е.И. Щебланова, 1996) и фигурной «формы В» теста П. Торренса (Е.И. Щебланова, 1993). В эксперименте приняли участие 4 школы г. Москвы, всего 1195 учащихся, формирующее воздействие не оказывалось.

Анализ диагностических данных показал существование выраженных этапов разного соотношения компонентов творческого мышления. Это позволяет говорить о том, что соотношение вербального и невербального компонентов творческого мышления имеет разную динамику на протяжении подросткового возраста. Вначале преобладает невербальный компонент, затем наступает этап равенства значений, затем этап преобладания вербального компонента. Выявленные этапы имеют статистически достоверные различия и не зависят от программы школьного обучения. Содержание образовательной программы оказывает влияние только на скорость наступления этапа выравнивания значений. Впервые выделен период равенства значений вербального и невербального компонентов как самостоятельный этап в развитии творческого мышления.

Обнаружены различия в скорости прохождения выделенных этапов учащимися разных программ. У обучающихся по программам «Школы России» и Б.М. Неменского, во время школьного обучения отмечены только два этапа: преобладания невербального компонента над вербальным и равенства значений вербального и невербального компонентов. Этап преобладания вербального компонента над невербальным у них наступает после окончания школьного обучения. Учащиеся, обучающиеся по программам «Школа 2100» и лингвистической, за время школьного обучения переходят от значимого преобладания невербального компонента к достоверному преобладанию вербального компонента творческого мышления.

Полученные в исследовании данные обнаруживают новые факты в динамике соотношения вербального и невербального компонентов творческого мышления на протяжении подросткового возраста у учащихся массовых школ, что уточняет имеющиеся данные о возрастной и индивидуальной динамике развития компонентов творческого мышления подростков.

## **Семья как условие психического и социального развития личности**

*Пиканина Ю.М.*

Значение семьи как первичного социального института для развития личности, возрастает с каждым годом. Человек приобретает ценность для общества только тогда, когда он становится личностью, и становление ее требует целенаправленного, систематического воздействия, очевидно, что воспитательная функция семьи имеет общественный смысл.

В данной статье отражается многолетний опыт консультирования семей с детьми школьного возраста. Все нерешенные в семье вопросы проявляются, когда ребенок выходит из семьи в социум. Взаимодействие школы и семьи в вопросах воспитания ребенка в настоящее время остается актуальной темой, так как не всегда удается наладить эффективное сотрудничество между родителями и педагогами.

Цель работы: раскрыть приемы психологического консультирования семьи с целью формирования внутрисемейной системы осознанного и ответственного отношения к развитию личности ребенка.

Задачи:

1. Представить обзор психотерапевтических подходов и стратегий, применяемых в психологическом консультировании семей, обращающихся по вопросам обучения и поведения детей.
2. Разобрать этапы работы психолога с применением определенных техник консультирования и диагностирования.

Установление контакта с семьей является важным условием эффективной работы психолога. Опытный психолог грамотно создает благоприятную среду для работы с семьей, атмосферу взаимопонимания и доверия.

В начале работы психолог собирает необходимую информацию. Психолог, в зависимости от своей специализации, сам выбирает диагностические методики. Если в процессе диагностики выясняется, что есть сразу несколько направлений, которые между собой объединены одним фактором риска, то приступают к решению, по усмотрению специалиста, сразу комплексно, или поэтапно, постепенно подключая всю систему.

Семья в коррекционно-развивающей работе выступает основным фактором успеха. При обсуждении выполнения заданий, в процессе консультирования психолог обращает особое внимание на разделение ответственности между всеми участниками, на посещаемость и отработку рекомендаций. От того как грамотно расставляются границы взаимодействия между семьей и специалистом, зависит результативность работы.

Очевидно, что для того, чтобы произошла динамика в работе с ребенком, параллельно следует вести работу с родителями. Глубокий постоянный пси-

психологический контакт с ребенком в семье – это универсальный ресурс для развития его личности.

Современная семья – это внутренне немотивированный клиент, внешняя мотивация чаще всего есть – поэтому родители приходят на первую встречу. Создать истинную внутреннюю мотивацию к изменениям – задача психолога. Если удастся показать семье очевидность и неизбежность изменений, начинается непосредственно развивающий этап работы с семьей.

Существует множество различных подходов в психологическом консультировании, различие, между которыми заключается в методах и приемах, которые они используют. В основе каждой системы лежат свои специфические представления о мире и человеке.

В результате обобщения опыта работы психолога с семьями можно сделать следующие выводы

1. Психологическое консультирование решает задачу практической помощи семье. Раскрывая внутренние ресурсы семьи, разделяя зоны ответственности между специалистом и семьей, обучая клиента разделять зоны ответственности внутрисемейной системы, создаются условия для решения развивающей роли семьи для становления личности ребенка, его физического и социально-психологического благополучия.
2. Консультирование семьи – процесс прежде всего творческий, применение той или иной стратегии зависит от:
  - профессиональной подготовки психолога, его личных предпочтений;
  - подготовленности семьи и уровня мотивации, с которым приходится работать.
3. Создание системы развивающего влияния и взаимодействия в семье позволяет формировать основные предпосылки психосоциального благополучия личности: самосознание и саморефлексию, саморегуляцию и саморазвитие.

### **Оценка семейных и родительских ценностей и компетенций у дошкольников**

*Рулько А.В.,  
Ланцбург М.Е.*

Интерес психологов к изучению процесса формирования семейных и родительских ценностей возник в последние десятилетия. В работах прошлого столетия было показано, что качество реализации родительского поведения обеспечивается родительской сферой личности, которая проходит долгий путь становления (Дж. Винникотт, М. Кляйн, А.И. Захаров). Г.Г. Филиппова (2002) выдвинула гипотезу о развитии родительских ценностей и компетенций в рамках ведущей деятельности в каждом возрастном периоде: от опыта общения с собственной матерью в раннем детстве к игровой деятельности в

дошкольном возрасте, от первого опыта общения с младенцем в детстве или отрочестве до подготовки к родам собственного ребенка и в последующем во взаимодействии матери с каждым из рожденных детей.

В ходе анализа литературы нами было выделено три компонента родительской сферы, которые могут быть сформированы у дошкольников:

- эмоционально-потребностный компонент, включающий в себя ценность родительства, потребность в родительстве, в семье, заботящейся о детях и создающей безопасность, эмоциональную отзывчивость и уважение к членам семьи, родным, заботу о младших;
- когнитивный компонент, включающий в себя представления о семье как о социальном явлении и как о сообществе людей, любящих друг друга и проявляющих заботу друг о друге, представления о составе семьи и родственных отношениях, оперирование терминами родства;
- операциональный (поведенческий) компонент, включающий в себя операциональные навыки ведения хозяйства, ухода за детьми, общения между собой членов семьи.

В рамках научной работы по теме «Формирование основ семейных и родительских ценностей у детей 3–6 лет в условиях дошкольного учреждения» нами было исследовано восприятие семейной ситуации и представления о семье у детей 4–7 лет, посещающих ДОО.

В качестве методик исследования были выбраны структурированная беседа и «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана, позволяющий оценить внутрисемейные отношения глазами ребенка, выявить аспекты отношений, вызывающие тревогу у ребенка, увидеть восприятие ребенком других членов семьи и свое место среди них.

В исследовании приняли участие 84 ребенка 4–7 лет (50 мальчиков и 34 девочки), посещающих ГБОУ детский сад № 2224 г. Москвы.

Качественный анализ рисунков детей позволил выявить следующие тенденции: благоприятная семейная ситуация отмечается у 23,8 % детей, в 38,1 % случаев имела место конфликтность, в 28,6 % – тревожность, чувство неполноценности в семейной ситуации испытывают 5,9 % детей и враждебность – 3,6 %.

На основе анализа был выделен достаточно широкий круг проблем: разобщенность семьи, конфликтность в семейных отношениях, соперничество между сиблингами, слабая эмоциональная связь либо конфликты с некоторыми членами семьи. Отец на рисунках детей часто показан фигурой отстраненной, не участвующей в семейной жизни, мать занята домашними или иными делами и также отстранена от детей. Часть детей не рисовали некоторых из членов своей семьи (чаще отцов), что может быть интерпретировано как отсутствие эмоциональной связи между этим членом семьи и ребенком.

Структурированная беседа с детьми показала, что многие дети имеют фрагментарные представления о семье, отличающиеся неточностью и бедностью в своем эмоциональном выражении. Информированность детей относитель-



но своих близких родственников, членов семьи весьма скудна. Было очевидно, что дети не проявляют достаточного интереса к делам членов своей семьи, к их чувствам и поступкам. У некоторых детей образ семьи был достаточно искажен. Таким образом, было выявлено, что представления исследованной выборки детей 4–7 лет отличаются неадекватностью и искажениями как по эмоционально-потребностному, так и по когнитивному компонентам родительской сферы. Отсюда можно сделать вывод, что необходима целенаправленная работа по формированию семейных и родительских ценностей в дошкольном учреждении.

### **Удовлетворенность браком и отношение к будущему ребенку у беременных женщин<sup>1</sup>**

*Савеньшова С.С.,  
Ковпак И.С.*

В настоящее время можно отметить значительный рост интереса со стороны исследователей к проблеме пренатальной психологии, психологии материнства. При этом мы можем отметить недостаточность научных исследований факторов, обуславливающих формирование отношения к беременности и будущему ребенку, в том числе влияния фактора отношений с супругом у беременных женщин.

Многие современные ученые и исследователи полагают, что качество отношений беременной женщины с супругом или партнером имеет решающее значение для ее состояния и развития будущего ребенка (Т. Верни, А. Бертин, М. Оден, А.И. Захаров, В.И. Добряков и др.). При этом большое значение уделяется влиянию этих отношений на состояние беременной женщины. Так, в различных зарубежных исследованиях была показана тесная связь эмоционального состояния (тревожности, депрессии) беременных женщин и отношений с супругом (Dimitrovsky L., Perez-Hirshberg M., Itskowitz R., 1987; R.H. Glazier, F.J. Elgar, V. Goel and S. Holzapfel; Salmela-Aro K., Aunola K., Saisto T., Halmesmäki E., Nurmi J.). Тогда как исследований связи супружеских отношений и отношения к будущему ребенку значительно меньше: на роль отношений с партнером указывает Н.П. Коваленко, И.В. Добряков, О.Н. Безрукова и др.

В связи с этим целью нашего исследования было изучение особенностей отношения к будущему ребенку и супружеских отношений у беременных женщин.

В исследовании приняли участие 300 беременных женщин, состоящих в официальном и гражданском браке, с разным образовательным статусом. Средний возраст в выборке женщины 27,6; срок беременности в среднем по выборке – 24,5 недель.

<sup>1</sup> Исследование поддержано грантом РГНФ № 13-06-00480 «Семья как ресурс психического развития детей в стабильные и критические периоды онтогенеза», 2013–2015, а также грантом факультета психологии СПбГУ «Факторы отношения к будущему ребенку у беременных женщин», 2013.

Для диагностики супружеских отношений и отношения к будущему ребенку использовались: ТОВ (тест отношений беременной И.В. Добрякова), опросник удовлетворенности браком Ю.Е. Алёшиной, тест «Фигуры» (В.И. Брутман, Г.Г. Филиппова, И.Ю. Хамитова), ЦТО, рисунок семьи. Для диагностики мотивов использовалась разработанная нами анкета.

Результаты. Анализ особенностей отношений с супругом у беременных женщин выявил высокий уровень удовлетворенности отношениями, выше среднего уровень эмоционального контакта с супругом, и средний и выше среднего уровень значимости супруга в системе значимых отношений.

Изучение отношения к будущему ребенку показало высокую выраженность оптимального типа ПКГД и средний уровень выраженности эйфорического типа, но при этом проективные методы выявили преобладание тревожно-амбивалентного отношения к ребенку и уровень эмоционального контакта с ним ниже среднего. Анализ значимости будущего ребенка выявил ее высокий уровень.

Изучение взаимосвязи отношения к будущему ребенку и супружеских отношений выявило тесные связи параметра удовлетворенности браком с отношением к беременности и будущему ребенку: у женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком слабо выражен тревожный тип ПКГД ( $p < 0,001$ ), депрессивный типа ПКГД ( $p < 0,05$ ), более выражен эйфорический тип ПКГД ( $p < 0,001$ ); для них также характерна более высокая значимость беременности ( $p < 0,001$ ), ребенка ( $p < 0,05$ ) и семьи ( $p < 0,05$ ), у них чаще встречается адекватное отношение к будущему ребенку ( $p < 0,05$ ) и конструктивные мотивы беременности ( $p < 0,001$ ).

При тесном эмоциональном контакте с мужем (по рисуночной методике) наблюдалось более адекватное отношение к будущему ребенку ( $p < 0,05$ ) и более тесный эмоциональный контакт с ним ( $p < 0,001$ ). При этом были получены интересные данные о том, что при очень высокой значимости супруга отмечается значительная эмоциональная дистанция с ребенком ( $p < 0,05$ ), а при высокой значимости ребенка – высокая дистанция с мужем ( $p < 0,05$ ). Это может говорить о том, что сверхзначимость одного из членов семьи может нарушать отношения с другим или, наоборот, быть вариантом компенсации уже при нарушенных отношениях.

## **Сензитивные периоды для возникновения коммуникативных трудностей на детских этапах онтогенеза**

*Самохвалова А.Г.*

На современном этапе развития науки проблема затрудненного общения субъекта, широко обсуждаемая в социальной психологии, не изучена в онтогенетическом аспекте; не выявлены сензитивные периоды для возникновения определенных коммуникативных трудностей субъекта на разных возрастных этапах.

Важнейшим атрибутом затрудненного общения в детстве является возникновение у ребенка *коммуникативных трудностей* – различной силы и степени выраженности объективных или субъективно переживаемых препятствий коммуникации, нарушающих внутреннее равновесие субъекта общения, усложняющих межличностные отношения; требующих от ребенка внутренних усилий, направленных на их преодоление.

Целью нашего лонгитюдного исследования было выявление сензитивных периодов для возникновения специфических коммуникативных трудностей на детских этапах онтогенеза. Выборку составили 24 ребенка: 12 девочек и 12 мальчиков. Изучение их коммуникативных трудностей проводилась на протяжении 9 лет (на дошкольном, младшем школьном и подростковом этапах онтогенеза) со следующей периодичностью: 1-й замер – 5 лет; 2-й замер – 7 лет; 3-й замер – 9 лет; 4-й замер – 11 лет; 5-й замер – 13 лет.

Анализ многочисленных эмпирических данных лонгитюдного исследования ( $\chi^2$ -Фридмана и Q-Кохрана) позволил выявить *сензитивные периоды возникновения специфических коммуникативных трудностей*.

В *дошкольном возрасте*, в основном, появляются *содержательные коммуникативные трудности* (трудности коммуникативного планирования, коммуникативная неадекватность) и *рефлексивные трудности*, связанные с низким уровнем развития самоанализа и самоконтроля в общении (трудности самонаблюдения, самоизменения, самовыражения).

*Младший школьный возраст* сензитивен для возникновения *инструментальных коммуникативных трудностей* (вербальных, невербальных, просодических, экстралингвистических); ребенок, потеряв детскую непосредственность и спонтанность, но еще не приобретая подростковую независимость и автономность, испытывает серьезные трудности в выборе стратегий и средств коммуникативного поведения; у него возникают барьеры при построении диалога, ему трудно удерживать ведущую позицию в общении и распределять внимание между процессами слушания, говорения и самоконтроля.

В *подростковом возрасте* актуализируются, в основном, *базовые коммуникативные трудности*, связанные со снижением контактности, отзывчивости, миролюбивости, доброжелательности (возникают трудности эмпатии, вступления в контакт, ведения конструктивного диалога, трудности, связанные с проявлением эгоизма и агрессивности).

Наиболее *благоприятным периодом* для преодоления актуальных коммуникативных трудностей является *младший школьный возраст*. Это этап прогрессивного развития всех коммуникативных качеств ребенка. Однако в связи с этим у детей зачастую возникают трудности, связанные с коммуникативными перегрузками, с их гиперчувствительностью и гиперответственностью, со стремлением всегда «быть и казаться правильным» в ситуациях коммуникативного контакта.

Кризисные периоды возрастного развития (7 и 13 лет) сопровождаются резкими изменениями качественных характеристик общения; быстро адаптироваться к этим переменам ребенок не может, что неизбежно вызывает у него ярко-выраженные *коммуникативные трудности*. Следовательно, *возрастные кризисы* являются *сензитивными периодами* для возникновения коммуникативных трудностей разных модальностей.

Таким образом, каждый возрастной период детства является сензитивным для актуализации определенных коммуникативных трудностей. В дошкольном возрасте коммуникативные трудности редко осознаются ребенком, более ситуативны, менее устойчивы; в подростковом же возрасте коммуникативные трудности лучше рефлексированы, более устойчивы и доставляют ребенку больше деструктивных переживаний.

### **Ранняя помощь семьям, находящимся на разных стадиях адаптации к имеющимся у ребенка нарушениям развития**

*Серкина А.В.*

Появление в семье ребенка с нарушениями развития – тяжелое испытание для семьи. Адаптация к новой сложной жизненной ситуации требует от родителей решения ряда психологических задач. Семья, столкнувшаяся с нарушениями развития у ребенка, проходит через ряд стадий, на каждой из которых те или иные задачи становятся приоритетными, что и определяет стратегии помощи. Существует традиция рассмотрения переживаний родителей в ситуации выявления у ребенка нарушений развития по аналогии со стадиями переживания горя. Разными авторами выделяется от 4 до 12 стадий, но в большинстве периодизаций присутствуют стадии *отрицания*, *гнева*, *депрессии* и *принятия*. Использование данной модели помогает специалистам избежать неадекватных при актуальном состоянии семьи действий, которые в лучшем случае окажутся бесплодными, в худшем – могут привести к негативным последствиям. Семьи различаются по выраженности каждой стадии и скорости их прохождения, при определенных обстоятельствах возможен возврат на уже пройденные этапы. Одним из факторов, определяющих благополучное прохождение этих стадий, является поддержка со стороны специалистов.

Мы анализируем наш более чем семилетний опыт консультирования семей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями зрения (ретинопатия недоношенных IV–V стадий). Полагаем, что описанные идеи могут быть успешно применены специалистами служб ранней помощи при работе со всеми категориями детей раннего возраста.

В нашей работе мы стараемся сочетать очные консультации семьи с дистанционным консультированием. Главное преимущество дистанционного консультирования – непрерывность контакта специалиста и семьи. Рассмотрим основные направления работы с семьей на каждой стадии.

У родителей с первых дней жизни недоношенного младенца, у которого выявлены значительные нарушения зрения, возникает множество вопросов по поводу состояния здоровья ребенка и его развития, возможностей помощи ему, перспектив на будущее. При этом им бывает трудно сразу справиться с потоком исходящей от специалистов (сначала – медиков, чуть позже – педагогов и психологов) информации, зачастую включающей в себя множество терминов и научных концепций. Помимо проблем усвоения больших объемов абсолютно новых сведений, на данном этапе родители сталкиваются с серьезными эмоциональными проблемами, связанными с необходимостью вначале принять факт недоношенности и физиологической незрелости ребенка, а потом – наличия тяжелых нарушений зрения. Естественной и распространенной реакцией многих родителей является *отрицание*, когда они отказываются верить в наличие у ребенка серьезных проблем со здоровьем. Родители могут ходить от одних специалистов к другим, надеясь на снятие диагнозов, могут игнорировать мнения специалистов. Для этой стадии характерны переживания растерянности, беспомощности и дезорганизованности. От специалистов может потребоваться терпеливое многократное повторение сведений, касающихся состояния здоровья и развития ребенка. В это время специалистам адресуется множество важных для родителей уточняющих вопросов. Таким образом, острая потребность в информации сочетается с ограниченными возможностями ее усвоения. Задача специалиста любого профиля в это время – как можно более подробно и доходчиво отвечать на все исходящие от родителей вопросы, не пытаясь навязать им важную, *по его* мнению, информацию, так как она пока не будет усвоена.

При ретинопатии недоношенных IV–V стадии, влекущей за собой тяжелые зрительные нарушения, родителей в первую очередь интересуют существующие варианты лечения и реабилитации, влияние нарушений зрения на психическое развитие ребенка, уточнение функциональных возможностей остаточного зрения. Иногда требуется многократное повторение в разных формулировках одних и тех же сведений, чтобы родители могли в полной мере осознать и принять их, и дистанционное консультирование здесь оказывается важным дополнением к очной встрече.

На последующих стадиях переживания *гнева*, а затем *депрессии* родителям особенно важна эмоциональная поддержка специалиста, понимающего и принимающего их чувства, создающего условия для их искреннего выражения. Сама возможность в любой момент обратиться за консультацией, даже если родители ее не используют, может способствовать некоторому облегчению их тяжелого эмоционального состояния.

Успешное прохождение семьи в сопровождении специалистов через стадии отрицания, гнева и депрессии приводит к формированию основанного на доверии рабочего альянса, который на четвертой стадии, стадии *принятия*,

позволяет организовывать продуктивную работу с семьей, направленную на обучение родителей развивающему взаимодействию с ребенком.

На этом этапе общение специалистов и семьи посвящено решению конкретных проблем, актуальных для ребенка и его семьи: организация жизненного пространства для ребенка дома, подбор игрушек, режим дня, обучение ребенка различным навыкам и общение с ним.

Таким образом, специалистам ранней помощи необходимо помнить о важности индивидуального подхода к каждой семье. Специфика содержания работы к каждому конкретному случаю во много определяется стадией адаптации семьи к имеющимся у ребенка нарушениям развития.

### **Детско-родительское взаимодействие как условие социализации дошкольников в современном ДОО**

*Смолярчук И.В.,  
Позднякова О.В.*

Дошкольное образовательное учреждение как социально-педагогическая система входит в состав социального института образования и, являясь его начальным этапом, рассматривает проблемы развития ребенка и решает вопросы ранней социализации детей. Необходимость повышения результативности работы детских дошкольных учреждений (ДОО) обусловлена общей социальной ситуацией в стране, а также современным состоянием общества в изменяющихся социально-экономических условиях.

Особенности взаимодействия ребенка с родителями, степень их отзывчивости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают свое влияние как на протяжении всего периода детства, так и в дальнейшей жизни, являясь своеобразным эталоном построения его отношений с другими людьми (В.И. Захаров, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис). Социальная адаптация как первоначальная стадия социализации личности ребенка-дошкольника представляется очень важной, поскольку сензитивные периоды детства необратимы, и на этой стадии ребенок усваивает социальные нормы и правила поведения в обществе, выстраивает свои отношения с родителями и сверстниками. Результатом успешной социальной адаптации является адаптированность ребенка в социальной среде.

Изучение социальной адаптации у старших дошкольников и ее взаимосвязи с детско-родительскими отношениями явилось целью нашего исследования, поскольку именно этот этап социализации формирует самосознание детей, их отношения со сверстниками и другими людьми.

В исследовании использовались: тест «Несуществующее животное», детский апперцептивный тест (С. Беллак, Л. Беллак), тест «Неоконченные рассказы» (Т.П. Гаврилова), методики «Маски» и «Твой друг» (Т.Д. Марцинковская), беседа «Расскажи о себе» (А.М. Щетинина), опросник стиля родительского воспитания (АСВ) Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, «Шкала привязанности» (А. Баркан).



Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Родители социально-адаптированных детей проявляют следующие воспитательные тенденции. 16,1 % родителей строго контролируют ребенка, они уделяют ему крайне много времени, сил и внимания, воспитание ребенка является главным делом их жизни. Характерным для родителей этой группы является тот факт, что никто из них (0 %) не продемонстрировал явного недостатка родительского контроля и внимания к ребенку. Лишь у 7,8 % респондентов обнаружена тенденция к гипопротекции, а у остальных данная воспитательная тенденция не обнаружена. Более половины родителей демонстрируют тенденцию к чрезмерному уровню удовлетворения потребностей ребенка и лишь 2,6 % взрослых не научились понимать и удовлетворять потребности ребенка. Небольшая группа респондентов (7,9 %) предъявляют к ребенку чрезмерные, неадекватные его возрасту требования-обязанности, а у наибольшей части (78,9 %) родителей данная воспитательная тенденция не обнаружена. Незначительная часть родителей (5,3 %) предъявляет к ребенку минимальное количество требований-запретов. Достаточно большое количество родителей (43 %) предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо применяют их крайне редко, сомневаются в результативности любых наказаний. 73 % родителей демонстрируют отсутствие неустойчивости и непоследовательности в воспитании.
2. Для родителей дошкольников с низким уровнем социальной адаптации характерно следующее: 18 % родителей демонстрируют тенденцию к гиперпротекции, а у 78 % взрослых эта воспитательная тенденция не обнаружена. 16 % родителей обнаруживают тенденцию к недостаточному контролю за ребенком. У 96 % родителей отсутствует и чрезмерный, и недостаточный уровень удовлетворения потребностей ребенка. 32 % родителей не считают необходимым устанавливать границы поведения ребенка, ни в чем не ограничивают его инициативу и самостоятельность. 22 % родителей не наказывают ребенка за нарушение запретов, а у 41 % наметилась такая воспитательная тенденция. Значительная часть родителей (45 %) проявляют неустойчивость и непоследовательность в воспитании ребенка. Среди причины нарушения воспитательного процесса в этой группе родителей стоит отметить, что 32 % склонны проецировать на ребенка собственные нежелательные качества и столько же демонстрируют некоторую воспитательную неуверенность.

## **Образовательные компетенции как средство развития одаренности обучающихся**

*Сорокина А.И.*

Потребность в данном исследовании связана с отсутствием необходимой доступной научно-методической литературы, отражающей социально-педагогическую природу одаренности, и потребностью общества в данном пла-



не усилить внимание посредством внедрения в учебный процесс компетентностного подхода. Спрос обусловлен также требованиями различных специалистов: учителей, воспитателей и психологов. В литературе пока нет точного определения, отражающего все грани проявления одаренности детей. У таких школьников сформированы духовные, эстетические и познавательные потребности. Они, как правило, хорошо учатся, не пропускают занятия, дисциплинированы.

Деятельность экспериментальной площадки «Формирование образовательных компетенций» организована коллективом МБОУ СОШ № 29 Октябрьского р-на г. Уфы под руководством директора школы Л.В. Абдуллиной и кафедрой психологии развития факультета психологии БГПУ им. М. Акмуллы под руководством доктора психологических наук, профессора А.И. Сорокиной. Материалы исследования посвящены проблемам, связанным с развитием такого современного направления в образовании и обучении, как изучение ключевых образовательных компетенций для развития одаренности обучающихся.

В соответствии с ФГОС-3 в образовательных учреждениях для достижения целей образования за основу обучения будут взяты компетенции. Ключевые образовательные компетенции стали предметом исследования коллективом учителей МБОУ СОШ № 29 г. Уфы и преподавателей БГПУ им. М. Акмуллы. Данные вопросы включают различные аспекты учебной деятельности, психодиагностику, коррекцию, компенсацию, адаптацию и реабилитацию, определение актуального уровня развития у детей и подростков, выявления зоны их ближайшего развития. Приоритетно исследуются особенности учебно-познавательных компетенций учащихся, совокупность компетенций самостоятельной познавательной деятельности, отражающей уровень их общеучебной подготовки, включая особенности их структуры личности, закономерности психического развития и самооценки. Предметом изучения являются эмоционально-волевые и личностные качества, язык и речь. Учителями МБОУ СОШ № 29 в настоящее время указанные проблемы рассматриваются на нравственно-этическом уровне: проблемный обучающийся становится специальным субъектом и объектом воспитания, где рассматриваются научно-организационные и методические аспекты воспитания и обучения в контексте формирования компетенций.

Необходимость развития одаренности учащихся в условиях школы ставит определенные задачи к изменению профессиональной мобильности личности учителя, которая уже должна включать базовый, субъектный и когнитивный компоненты.

В современном мире образование приобретает для каждого одаренного ученика всё более выраженный личностный смысл. Это требует от всех работников системы образования, а в особенности от учителя, достаточно развитых ценностно-смысловых компетенций, позволяющих формировать у обучающихся ценностное отношение к образованию. Характер складывающегося отношения к образованию будет зависеть наряду с другими факторами от профессионализма и психологической культуры учителя.

## **Исследование представлений матери о болезни ее ребенка с детским церебральным параличом**

*Стешенко Е.А.*

Личностные особенности матери, ее переживаний и связанного с этим отношения к ребенку и его болезни играет одну из главных ролей для сохранения его психологического здоровья, успешности реабилитации, а также создания благоприятной для развития ребенка внутрисемейной атмосферы и эффективного воспитательного стиля.

При детском церебральном параличе формирование психомоторных функций ребенка происходит своеобразно и выражается в асинхронности их созревания, замедленном темпе развития и в своеобразии двигательных нарушениях. Отношение матери к заболеванию ребенка в зависимости от его реалистичности или нереалистичности может либо способствовать, либо препятствовать развитию ребенка.

Вопрос реалистичности представлений матери о болезни ее ребенка с детским церебральным параличом изучалась нами с января по май 2012 г. Выборка состояла из 40 матерей и их детей, больных ДЦП. Учитывался возраст, образование, семейное положение матерей; перинатальный анамнез детей, пол, клинический диагноз, двигательные и интеллектуальные возможности, статус в семье, включенность в социум.

Диагностическое исследование включало: изучение историй болезни детей, наблюдение, психолого-педагогическое обследование детей с использованием научно-практических разработок И.Ю. Левченко; Е.А. Стребелевой; беседу (включающая сбор анамнеза, интервью) и анкетирование матерей, психодиагностические методики (Тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина; Методика диагностики отношения к болезни ребенка В.Е. Каган, И.П. Журавлевой; Методика «Незаконченные предложения» в разработке А.М. Алексеевой; Проективная методика мини-сочинение на тему: «Что такое детский церебральный паралич? Будущее моего ребенка»).

Наше исследование показало, что у большинства матерей детей с двигательным дефектом разной степени тяжести имеются специфические особенности представлений о болезни ребенка, которые характеризуются нереалистичностью: недооценкой тяжести заболевания; мнением, что возможно его полное излечение; делегированием матерью ответственности за возникновение заболевания в основном на врачей и их профессиональную некомпетентность, но, как известно, ДЦП в большинстве случаев является следствием внутриутробной патологии; искаженностью представлений о будущем больного ребенка (они в большинстве случаев не отличаются от таковых в отношении здорового ребенка, а высказывания матерей создают впечатление когнитивного маятника – «ребенок из больного станет полностью здоровым», из «неполноценного» – полноценным»).

При сопоставлении отношения матери к болезни ребенка и тяжести интеллектуального и двигательного дефектов мы обнаружили, что реалистичность отношения матери к болезни не зависит от степени тяжести двигательного и интеллектуального дефекта ребенка, а определяется субъективно.

В целом можно сказать, что такое отношение не ведет к принятию ситуации, а скорее, направлено на избегание осознания того факта, что проявления болезни у ребенка останутся на всю жизнь. Радужные представления о будущем выступают в качестве механизма психологической защиты и удерживают мать в позиции отрицания.

В связи с этим становится очевидным, что реабилитацию матери и ребенка надо осуществлять комплексно, делая упор на помощь матерям в осознании позиции отрицания и отреагировании подавленных эмоций.

### **Основные направления психодраматической работы с женщинами, страдающими психологическим бесплодием**

*Терёхина Н.В.,  
Карпинская К.М.*

Диагноз «психологическое бесплодие» ставят бесплодным супругам, у которых отсутствуют серьёзные анатомические и физиологические нарушения, не позволяющие женщине забеременеть, а доминируют психологические причины. Основными факторами психологического, или психогенного бесплодия являются постоянные стрессы, а также нарушение отношений взрослых и детей в родительской семье, психологические травмы.

Под влиянием сильного стресса снижается подвижность маточных труб, происходят изменения в яичниках и шейке матки. Затрагиваются и высшие центры мозга, что провоцирует гормональные сдвиги, резко снижающие вероятность зачатия (Кочерганов П.Н., Сгибов В.Н., Лан И.Л. Роль и место психотерапии в комплексной терапии бесплодного брака // Психотерапия в системе медицинских наук в период становления доказательной медицины: сборник тезисов научной конференции с международным участием. – СПб., 2006).

По мнению юнгианских психоаналитиков (Ш. Болен. Старшие богини. М., София, 2008; К. Пинкола Эстес. Бегущая с волками. М., София, 2011.), существуют ещё культурно обусловленные причины бесплодия. К ним можно отнести нарушение преемственности традиций (отсутствие инициаций, устной передачи знаний в виде рассказывания сказок и жизненных историй), нарушение контакта с предками и уменьшение поддержки со стороны семьи. Как правило, вследствие фиксации женщин на своём физическом состоянии осознание ими истинных причин бесплодия сильно затруднено.

Поэтому основными направлениями психодраматической работы мы считаем следующие.

1. Помощь клиенткам в осознании причин бесплодия.
2. Работа с народными сказками, где есть возможность соприкоснуться с архетипическими стратегиями поведения в данной ситуации.
3. Восстановление контакта с предками (работа с семейной историей).
4. Воссоздание инициации – ритуала перехода в новую жизненную фазу.

Первое направление работы включает в себя использование психодиагностического метода, а также техник символдрамы, социометрии, арттерапии.

Рассказывание и разыгрывание народных сказок имеет двойственную функцию – диагностическую (выявление факторов возникновения бесплодия в каждом случае) и терапевтическую (получение психологического опыта совладания с конкретной ситуацией).

Работа с семейной историей помогает обнаружить наличие негативных посланий и запретов от предков, семейных мифов, нарушения контакта с членами рода вследствие стихийных бедствий, вынужденного переселения, войн и т. д. Кроме того, она даёт клиентам возможность получения ресурса – поддержки со стороны конкретных представителей рода, семьи в целом, что способствует снижению чувства тревоги и страха.

Психодраматическое воссоздание инициации в следующую жизненную фазу (зрелой женщины), которая часто отсутствует в современном обществе или не осознаётся полностью, помогает клиенткам почувствовать себя готовой к появлению ребёнка, ответственной за его и своё будущее, понять свои жизненные приоритеты и потребности.

Таким образом, психодраматическая работа с психологическим бесплодием может включать в себя техники других психологических методов – арттерапии, символдрамы, сказкотерапии и является сложным многоуровневым процессом, в ходе которого осуществляется и глубинная проработка психологических проблем клиентов, и обучение в тренинговом формате стратегиям поведения в конкретных жизненных ситуациях.

## **Психологические проблемы детей дошкольного возраста из разведенных семей, участников гражданских дел по семейным спорам**

*Терехина С.А.*

Число несовершеннолетних, переживающих ситуацию развода в семье, ежегодно растет. Большинство специалистов склонны оценивать разрушение родительской семьи как мощный психотравмирующий фактор, оказывающий влияние на всю последующую жизнь ребенка. В то же время сам развод не ограничивается моментом фактического распада семейной системы, его следует рассматривать как достаточно продолжительный временной период, на протяжении которого происходит трансформация семейной структуры и системы вну-

трисемейных взаимоотношений, перестройка представлений взрослых и детей о семье в целом и о собственной семье в частности. Конфликтные взаимоотношения между бывшими супругами зачастую перерастают в противостояние, предметом которого выступает дальнейшая судьба ребенка, место его проживания, а также порядок взаимодействия с отсутствующим родителем. В последнее десятилетие широкое распространение получило привлечение судебных органов к решению семейных споров о детях при разводе в семье.

Одной из важнейших проблем, связанных с оказанием психологической помощи несовершеннолетним из разведенных семей, является оценка влияния развода на их психологическое состояние и дальнейшее психическое развитие. В настоящее время отсутствует единая точка зрения на степень выраженности последствий развода, их продолжительность и особенности проявления для детей разных возрастных групп, а также имеющих различные индивидуально-психологические особенности. В связи с этим приобретает большое значение психологическое обследование детей различных возрастных категорий, находящихся на разных этапах развода в родительской семье, а также оценка содержания и степени выраженности у них психологических проблем.

Цель настоящего исследования заключалась в выявлении психологических проблем у несовершеннолетних из разведенных семей, находящихся на стадии судебного разбирательства по поводу места жительства детей после развода и определения порядка общения с отдельно проживающим родителем. В качестве материала для анализа были использованы результаты психодиагностических экспертных исследований детей, а также материалы гражданских дел (всего 60 несовершеннолетних в возрасте от 4 до 6 лет, проходивших комплексную судебную психолого-психиатрическую экспертизу в центре им. В.П. Сербского).

Среди основных психологических проблем, наблюдающихся у детей дошкольного возраста в процессе прохождения ими экспертного исследования, можно выделить следующие. Прежде всего, это нарушения взаимоотношений с родителями, в большей степени касающиеся отношений с родителем, покинувшим семью (52 % случаев). В качестве таких нарушений нами рассматривались: амбивалентность, отвержение, негативизм, симбиоз либо чрезмерная дистанцированность, а также эмоционально нейтральное или слабо дифференцированное отношение к родителям. Характер и специфика этих нарушений могут определяться различными причинами, возникшими как в период развода, так и на протяжении совместной жизни в семье. В качестве отдельного вида нарушений может выступать несоответствующая реальной семейной структуре система субъективных представлений ребенка о своей семье (их расплывчатость и неопределенность, смешение позиций отца и отца, матери и мачехи). Участие семьи в судебных разбирательствах по поводу дальнейшей судьбы ребенка создает повышенный риск вовлечения последнего в конфликтные отношения родителей, что само по себе может нанести серьезный ущерб эмоциональному благополучию ребенка.

Проблемы детей, связанные с разводом, могут усугубляться различного рода отклонениями в их психическом развитии. В 10 % случаев у детей были зафиксированы задержки психического и речевого развития, проявляющиеся в недостаточной сформированности мыслительных процессов, речи, неразвитости произвольного внимания, трудностях целостного восприятия и осмысления событий, установлении простых причинно-следственных связей, неразвитости смыслового запоминания и опосредования. У части детей из разведенных семей (6 %), посещавших дошкольные учреждения, были выявлены признаки социально-педагогической запущенности, которые проявлялись в недостаточном уровне знаний и представлений о себе и окружающем мире, слабой ориентации в пространственно-временных соотношениях, несформированности игровой деятельности.

Еще одним признаком психологического неблагополучия детей, проходивших обследование, выступали особенности их актуального состояния, которые могут быть связаны с реакцией детей на саму экспертную ситуацию, на семейный конфликт, а также определяться спецификой их навыков социального взаимодействия. У 37 % детей были зафиксированы высокий уровень внутреннего напряжения, тревога, сниженный фон настроения, ощущения страха и слабодифференцированной угрозы.

Таким образом, результаты проведенного анализа показали, что дети дошкольного возраста из разведенных семей на этапе судебного решения семейных споров нуждаются в комплексной медико-психолого-педагогической помощи, которая позволила бы уменьшить риск развития у них психических расстройств и создать более благоприятные условия психического развития в дальнейшем. В качестве непосредственных целей такой работы могут выступать снижение уровня внутрисемейного конфликта, коррекция системы детско-родительских отношений, формирование реалистичной и адекватной «внутренней картины развода», а также его возможных причин и последствий. Перечисленные задачи должны решаться с учетом уровня и особенностей психического развития ребенка, его индивидуально-психологических особенностей и специфики сложившейся семейной ситуации.

### **Восприятие ребенка и материнства у беременных женщин, вынашивающих первого и последующих детей**

*Филиппова Г.Г.*

В последние годы увеличилось число женщин, рожаящих трех и более детей. В медико-психологической клинике «Семья с плюсом» разработана скриптинговая психологическая диагностика, в которую входят: анкета, проективные невербальные и вербальные тесты, опросники. Диагностика используется для выявления психологических и соматических проблем у беременных жен-



щин, наблюдающихся в клинике, а также для определения психологической готовности женщины к материнству (отношения беременной к будущему ребенку и материнству, сформированности материнской компетентности, наличия возможных проблем в установлении диадических отношений с ребенком после родов). По данным этой диагностики, индивидуального консультирования и курсов подготовки к родительству первобеременных и повторнобеременных женщин обнаружилось существенные различия в восприятии беременными женщинами своего материнства, первого ребенка и последующих детей:

1. Образ ребенка. Образ ребенка у первобеременных более конкретный, эмоционально насыщенный. В рисунках чаще нарисован ребенок. У повторно беременных чаще встречается отсутствие образа ребенка на рисунках, ребенок чаще изображен схематично или в виде замены образов (сердце, солнышко, цветок). Вербальный образ ребенка у первобеременных более субъектный, они чаще используют уменьшительные и ласкательные эпитеты, более эмоционально описывают ребенка и его шевеления.
2. Образ себя как матери. У первобеременных чаще в рисунках встречается изображение себя, образ себя как матери чаще имеет положительно-эмоциональные черты. У повторнобеременных чаще отсутствует прорисовка себя, образ себя как матери имеет показатели тревожности и конфликтности. У женщин, ожидающих третьего и четвертого ребенка, образ себя как матери чаще всего отсутствует или заменен символами, обычно уподобленными образу ребенка (два солнышка, два сердца, несколько цветков).
3. Материнская компетентность. Как ни странно, у первобеременных женщин материнская компетентность проявляется лучше: они более конкретно и адекватно воспринимают и оценивают шевеление ребенка, на рисунках лучше отражен когнитивный компонент образа ребенка. Чем больше детей у женщины, тем меньше внимания она обращает на шевеление ребенка, меньше с ним взаимодействует, чаще делегирует контакты с ребенком отцу и другим детям.
4. Признаки тревоги и конфликтности в рисунках и графических тестах. Такие признаки встречаются тем чаще, чем больше детей в семье. В графических тестах образ ребенка определяется конфликтной фигурой (обычно треугольником), для него используются непредпочитаемые цвета. В диагностических материалах женщин, вынашивающих третьего и четвертого ребенка, часто присутствуют признаки инфантилизации матери и эйфорической защиты.

По данным наших диагностик, консультаций и тренингов получается, что чем больше детей в семье, тем выше у женщин тревожность и выраженность разных форм психологической защиты (инфантилизация, вытеснение, реактивные образования), и одновременно меньше сосредоточенность на ребенке, стремление понять его, построить его уникальный образ. Они меньше фантазируют о будущем ребенке и своем взаимодействии с ним, больше озабочены сохранением своих физических, эмоциональных и временных ресурсов. Получается, что ситуация



развития первенца более благоприятна, чем последующих детей. На первом ребенке родители больше сосредоточены, их отношение к ребенку более субъективное. Чем больше детей в семье, тем больше мать сосредоточена на себе и своих ресурсах, ее меньше интересует уникальность ребенка, она менее ориентирована на «погружение» в диадку после его рождения. Все это говорит о том, что подготовка и психологическое сопровождение женщин, ожидающих рождения первого и последующих детей, должны различаться по своим задачам.

## **Образ тела детей, воспитывающихся в условиях отцовской депривации в различные периоды детства**

*Филиппова Е.В.,  
Горшкова Н.М.*

Целью настоящей работы является выявление особенностей «образа тела» детей дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях отцовской депривации разной длительности, т. е. без отца или замещающей его фигуры в различные периоды от рождения до 6 лет.

Образ тела является одним из компонентов образа-Я, базисом дальнейшего развития Я-концепции. Центральная функция «образа тела» – отделение Я от внешнего мира, без выделения образа тела и его отграничения от образа объективной ситуации ребенок не может успешно адаптироваться к среде. В своей работе «образ тела» мы рассматриваем как результат психического отражения своего тела, его психическую репрезентацию, при этом схема тела понимается как часть образа тела, его органическая составляющая. Это фундаментальный уровень телесного переживания, на его формирование влияет множество факторов, среди которых взаимодействие с родительскими фигурами, и в частности с отцом, на наш взгляд, являются определяющими.

На проверку этого предположения и было направлено наше исследование, в котором приняли участие 214 детей старшего дошкольного возраста. Исследуемую группу № 1 (ИГ1) составили 140 детей, имеющих разный опыт воспитания без отца: 54 ребенка, воспитывающихся с рождения и до 6 лет без отца, только матерью (подгруппа МО); 50 детей, воспитывающихся до трех лет и матерью и отцом, а затем, после развода родителей, только матерью (подгруппа РС); 36 детей, воспитывающихся от рождения до трех лет без отца, а затем, после замужества матери, матерью и отчимом (подгруппа ОТЧ). Также нами была подобрана исследуемая группа № 2 (ИГ2), включающая детей, воспитывающихся в детских домах с младенческого возраста (т. е. без матери и без отца с рождения), которую составили 24 ребенка. Контрольную группу (КГ) составили 50 детей из полных семей с родными родителями.

В исследовании были использованы следующие методики: «Рисунок человека» (К. Махвер), «Половозрастная идентификация» (Н.Л. Белопольская),

«Тест геометрических фигур» (Д.А. Бескова, А.Ш. Тхостов), «Гомункулус» (А.В. Семенович), «Метаморфозы» (интерпретация ассоциаций проводилась по схеме С. Фишера), «Три дерева» (Э. Клессманн), «Рисунок семьи».

Обработка результатов проводилась при помощи статистического пакета SPSS. Для проверки значимости различий использовались критерий Манна–Уитни, критерий  $\chi^2$  Пирсона. Также были проведены: корреляционный анализ по Спирмену, процедура CHAID, факторный анализ, номинальный регрессионный анализ.

Полученные результаты позволили выделить специфичные для каждого периода последствия отцовской депривации. Так, для детей, воспитывающихся без отца с рождения, только матерью, характерны неустойчивость и проницаемость телесных границ, нарушение координации главных измерений образа тела (целостности и пластичности), слабая связь между сферой контроля и сферой влечений, т. е. регуляция телесных функций у них не сформирована, этих детей характеризует тревожность и чувство небезопасности окружающего мира. Для детей, воспитывающихся без отца в младенческом и раннем возрасте, а затем с отцом (подгруппа ОТЧ), характерно нарушение представлений о себе во временной перспективе; нарушение целостности телесной границы, акцентуация барьерной функции границы, стратегия избегания контакта с миром. В случае если отец проживал с ребенком вплоть до дошкольного возраста, а затем родители развелись (подгруппа РС), у детей наблюдается нарушение целостности телесной границы и акцентуация на функции барьерности границы. Отец остается значимой фигурой, однако вызывает конфликтные и амбивалентные чувства.

Результаты детей, воспитывающихся без обоих родителей (ИГ2), обнаружили наиболее существенные негативные особенности образа Я и образа тела, для них характерны: нарушение временной перспективы и актуальной возрастной идентичности, переживания телесной рассогласованности, чувство нескоординированности, нарушение соотношения и координации главных измерений образа тела; телесные границы отличаются высоким уровнем барьерности в сочетании с низкой проницаемостью.

Полученные в настоящем исследовании результаты показывают последствия депривации отцовского влияния для психического развития ребенка и открывают возможность нового подхода к коррекционно-профилактической работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

## **Взаимосвязь образа семьи у современных дошкольников и социально-экономического статуса семьи**

*Шведовская А.А.,  
Загвоздкина Т.Ю.*

В современном российском обществе усиливаются процессы социального расслоения – накопление преимуществ одних домохозяйств и усиление де-

привакации и социальной изоляции других. По данным исследований, распределение российских семей по уровню материального благосостояния представлено следующими цифрами [1]: «богатые – 7 %; состоятельные – 4,3 %; обеспеченные – 15,8 %; малообеспеченные – 55 %; неимущие – 20,2 %».

Образ семьи – (целостная субъективная картина) целостное субъективное отражение системы значимых отношений между членами семьи, построенная на основе чувственных образов. Носит регулирующий деятельность характер [2; 3].

Можно выделить три основных механизма влияния социально-экономического статуса семьи на образ семьи, который развивается у ребенка:

1. Осознание ребенком социально-экономического статуса своей семьи и/или его изменений;
2. Влияние, опосредованное интегральными показателями социально-психологического климата семьи (уровень стресса, субъективное благополучие);
3. Влияние, опосредованное спецификой детско-родительских отношений в семьях с разным социально-экономическим статусом.

Родительские практики современных представителей *среднего социально-экономического класса* описываются понятием «интенсивного родительства» (intensive parenting) как трудоемкая, отнимающая много времени и требующая значительных материальных и эмоциональных вложений [5].

Детско-родительские отношения в семьях с *низким социально-экономическим статусом* отличаются непоследовательностью, зависимостью родительского отношения к ребенку от влияния ситуативных внешних стрессоров, накладывающихся на хронический стресс. Депривация собственных потребностей родителей не способствует проявлению сензитивности к потребностям ребенка, развитию эмоциональных контактов и спонтанной игры с ребенком [4].

Выводы. Влияние социально-экономического статуса семьи на образ семьи, формирующийся у дошкольников, требует дополнительного изучения. Предположительно образ семьи у детей из семей с более высоким социально-экономическим статусом отличается большей сформированностью за счет лучшего развития речи и когнитивных способностей; они также имеют больше возможностей для осмысления этого образа в ходе ведущей деятельности дошкольников – сюжетно-ролевой игры. Также мы предполагаем, что с повышением социально-экономического статуса в содержании образа семьи снижается представленность агрессивных форм взаимодействия.

## **Особенности представления о будущей семье в юношеском возрасте**

*Шибкова О.С.*

В период стремительных изменений, происходящих в современном обществе, наблюдается немало людей с искаженным половым самосознанием,

утрачивается значение мужчины и женщины как ценности, сопровождающееся феминизацией мужчин и маскулинизацией женщин, негативно влияющее на отношение молодежи к институту семьи и брака.

Современные исследования показали, что юношеский возраст характеризуется кризисом системы близких межличностных отношений, который должен быть рассмотрен как составляющая собственно кризиса идентичности, так и с позиций задач разрешения кризиса «интимность против изоляции».

В 2012 году нами было проведено исследование особенностей представления о будущей семье у студентов 1–5 курсов факультета клинической психологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова и студентов факультета психологии Российского государственного гуманитарного университета.

Основной целью исследования стало изучение особенностей представления о будущей семье в юношеском возрасте.

Основные задачи исследования:

1. Выделение типов представления о будущей семье.
2. Эмпирический анализ взаимосвязи идентичности в сфере семьи и брака в структуре гендерной идентичности и особенностей представления о будущей семье.
3. Эмпирический анализ взаимосвязи типа представления о будущей семье и типа взрослой привязанности.

В ходе исследования были получены следующие результаты.

1. Анализ рисунков семьи показал, что студенты факультета клинической психологии демонстрируют несколько типов представления о будущей семье: «автономный», «синтезированный» и «недифференцированный» типы.
  - «Автономный» тип представлен изображением своей будущей семьи отдельно от родительской, характеризуется конкретными рисунками, где изображен один ребенок или несколько детей, члены семьи играют определенные гендерные роли (преимущественно отца и матери) и отражены гендерные признаки персонажей.
  - «Синтезированный» тип характеризуется слиянием своей собственной и родительской семьи; рисунки носят преимущественно схематичный характер (мягкая символика), в большинстве которых отсутствует изображение детей, члены семьи играют преимущественно роли мужа и жены по сравнению с другими типами, гендерные признаки персонажей выражены меньше, чем при автономном типе, но больше, чем при недифференцированном.
  - «Недифференцированный» тип представлен изображением самого себя в составе родительской семьи преимущественно схематическими и метафорическими рисунками, в большинстве которых отсутствует изображение детей, члены семьи не играют каких-либо гендерных ролей, отсутствует отражение гендерных признаков персонажей.

2. Студенты с разными типами представления о будущей семье демонстрируют разные статусы идентичности в сфере семьи и брака. В частности, студенты, изображающие свою будущую семью по «автономному» и «синтезированному» типам, находятся преимущественно в статусе «Предрешение» в сфере семьи и брака, тогда как у студентов, представляющих свою будущую семью по «недифференцированному» типу, чаще наблюдается статус «Диффузия» идентичности в данной сфере.
3. В ходе исследования было установлено, что типы представления о будущей семье и типы взрослой привязанности у студентов факультета клинической психологии взаимосвязаны. Для студентов, изображающих свою будущую семью по «автономному» типу, свойственен, преимущественно, «надежный» тип привязанности; для студентов, представляющих свою будущую семью по «синтезированному» типу, характерен преимущественно «амбивалентный» тип привязанности; у студентов, представляющих свою будущую семью по «недифференцированному» типу, наблюдается преимущественно «избегающий» тип привязанности.
4. Выявлено, что студенты, имеющие представление о будущей семье по «недифференцированному» типу, имеют более высокий показатель по шкале тревожности привязанности и соответственно более низкий показатель по шкале надежности привязанности, по сравнению с показателями по аналогичным шкалам при «автономном» и «синтезированном» типах представления о будущей семье.

### **Развитие потребности к материнству у женщин в зависимости от социальных условий**

*Ямалетдинова Г.Ю.*

Потребность к материнству подразумевает потребностно-мотивационную готовность к материнству и включает потребностно-эмоциональный и ценностно-смысловой компоненты. Потребность к материнству – комплексная потребность. Она подразумевает рефлексию своих состояний и стремление к их переживанию в процессе взаимодействия с ребёнком и не исчерпывается желанием иметь детей (Матвеева Е.В.).

В.А. Иванников считает, что потребность к материнству – необходимое, но недостаточное условие для материнской деятельности, и побуждение к действию есть результат особого процесса – процесса мотивации. Мотив деятельности выступает непосредственным смыслообразующим фактором.

Потребность в детях – центральное звено потребности к материнству. Никаких биологических законов, заставляющих иметь детей, не существует (Бодров В.А.). Эти законы следует искать в сфере социального. Потребность в детях – это устойчивое социально-психологическое образование личности, мотивиро-

ванное её внутренними побуждениями. Потребность к материнству предполагает осознание женщиной высокой степени ценности ребёнка и материнства среди других ценностей, адекватные представления о смысле детей и материнства.

Цель исследования состояла в изучении уровня сформированности потребности в материнстве у женщин в зависимости от социальных условий. Проведенные нами исследования показали высокую степень социальной и медицинской заброшенности, правовой незащищенности женщин, находящихся в условиях изоляции от общества, недостаточно сформированные представления о материнстве и семейных отношениях у молодых девушек, потерю ценности счастливой семейной жизни.

Измерив уровень сформированности потребности к материнству у женщин различного социального окружения с помощью разработанного методического инструментария, исследовав реальное отношение матери к ребёнку и проведя сравнительный анализ степени психологической готовности к материнству этих респондентов, мы можем говорить о том, что у основной части женщин психологическая готовность к материнству находится на низком уровне.

Результаты эмпирического исследования позволили разработать предложения по осуществлению комплексного подхода в проведении диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на психосоциальное личностное развитие женщин, органично включающее становление материнской и семейно-ориентированной направленности, а также решение проблем детско-родительских отношений.

С учетом проведенного исследования нами разработана программа по формированию потребности к материнству, ядро которой составляет обучение. Установлено, что психологическим основанием обучения матерей, обеспечивающего их личностное самосовершенствование и эффективность воспитательной деятельности, является развитие самосознания посредством формирования навыков рефлексии и антиципации как единого психологического механизма, определяющего процесс субъектного становления матери в ходе обучения. Разработанная нами обучающая программа позволяет объективировать значимые составляющие субъектного становления матери в современном социокультурном пространстве.

## **Часть 3**

### **Развитие личности на разных этапах онтогенеза**

#### **Особенности суверенности психологического пространства и доверия себе у несовершеннолетних правонарушителей: возрастной аспект**

*Астанина Н.Б.*

В настоящее время наряду с клиническим пониманием особенностей личности подростков-правонарушителей развивается подход, акцентирующий внимание на позитивных проявлениях их индивидуальности. В этой связи большой интерес представляет изучение их психологической суверенности и доверия себе – качеств, являющихся важнейшими условиями субъектности личности.

На первом этапе нашего исследования было выявлено, что правонарушители в меньшей степени склонны доверять себе по сравнению с правопослушными испытуемыми, а также им свойственны пониженные показатели практически по всем измерениям психологического пространства. Правонарушители оказываются более депривированными, менее способными к нормальной защите и поддержанию целостности границ своего психологического пространства.

Задачей следующего этапа исследования являлось сравнение доверия себе и психологической суверенности у правопослушных участников исследования и несовершеннолетних правонарушителей при переходе от подросткового к юношескому возрасту.

Гипотеза исследования: взросление у правопослушных испытуемых сопровождается повышением доверия себе и психологической суверенности, в то время у правонарушителей такой зависимости не наблюдается.

В исследовании приняли участие 104 мальчика-правонарушителя, из них 42 подростка (возраст 12–15 лет) и 62 испытуемых юношеского возраста (возраст 15–18 лет), а также 82 правопослушных испытуемых: 25 подростков (возраст 12–15 лет) и 57 юношей (возраст 15–18 лет). Базы исследования: центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей, спецшколы закрытого типа, воспитательные колонии Воронежской и Липецкой областей, общеобразовательные школы г. Воронежа.

В исследовании были использованы специально разработанный нами опросник «Методика изучения доверия себе» и опросник «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер.

Результаты исследования. В результате сравнения изучаемых качеств по критерию Манна-Уитни в выборке правопослушных испытуемых были выявлены значимые различия в уровне доверия себе (у юношей показатели значимо выше по сравнению с подростками,  $p < 0,05$ ). Вопреки нашим ожиданиям, значимые различия были также обнаружены в группе правонарушителей: юноши демонстрируют более высокие показатели общей суверенности ( $p < 0,012$ ), суверенности вещей ( $p < 0,001$ ) и суверенности привычек ( $p < 0,039$ ).



Таким образом, у правопослушных испытуемых переход от подросткового к юношескому возрасту сопровождается повышением базового доверия себе, которое обеспечивает чувство непрерывности и благополучия собственно-го бытия. У правонарушителей, напротив, при значимом росте суверенности психологического пространства не наблюдается роста доверия себе.

Это является косвенным показателем, что повышение суверенности у старших правонарушителей не обеспечивает глубинного переживания аутентичности собственного бытия, а скорее является проявлением стремления к компенсации переживания подчиненности, отчужденности, фрагментарности собственной жизни. Весьма вероятно при этом, что рост суверенности у правонарушителей является основой для переживания собственной силы на ситуативном уровне и является признаком наличия хрупкой, но все-таки опоры в отношениях с действительностью.

Полученные результаты могут быть полезны для разработки программ психокоррекции и реабилитации несовершеннолетних правонарушителей и свидетельствуют о целесообразности рассмотрения в качестве психотерапевтической мишени укрепления их базового доверия себе, дефицитарного, но социально и экзистенциально ценного качества.

## **Вхождение в профессию молодых проектных менеджеров<sup>1</sup>**

*Багратиони К.А.*

Процесс вхождения в профессию молодого проектного менеджера зачастую связан с социально-психологическим феноменом, получившим в 1994 г. название «инкорпоративность группы». Инкорпоративность характеризует способность группы, как малой (команда проекта и т. д.), так и большой (государственная организация и т. д.), «включать в свой состав (инкорпорировать) новых участников и предоставлять им равные права с остальными членами группы, вошедшими в нее ранее» (А.Н. Лебедев, К.А. Багратиони). В рамках организационной структуры предприятия социальными группами выступают структурные подразделения: отделы, управления, дирекции и т. д. Возможность «новичка» успешно «влиться» в устоявшийся трудовой коллектив необходимо рассматривать не только в рамках процесса взаимодействия группы и нового ее члена в целом, но и как процесс социально-психологической адаптации молодого проектного менеджера в частности, успешность которого связана с характеристикой, содержащей важные нормы социальной регуляции поведения – жизненной перспективой. Роль сформированной жизненной перспективы выражается в том, что она предстает как «когнитивный» план будущей деятельности. Когнитивные процессы направлены не только

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №11-06-00241 «Социальные представления работников об инкорпоративности государственных и коммерческих организаций»).

на отражение действительности, но и на возможность адаптации человека к тому, с чем он может столкнуться в профессиональной сфере. В результате социально-психологических исследований когнитивных процессов было обнаружено: когнитивные образования подвержены влиянию социально-психологических характеристик (Дж. Брунер и др.).

*Эмпирическую базу исследования* составили данные обследования и изучения 148 молодых менеджеров структурных подразделений предприятий, мужчин и женщин. Выборка сопоставлена по полу, возрасту и семейному положению.

*Процедура исследования:* массив данных, полученных при применении к проектным менеджерам СДВ, был подвергнут кластерному анализу K-means для выделения типов жизненных перспектив по критерию значимости различных показателей. Для исследования влияния социально-психологических характеристик на показатели жизненной перспективы использовался множественный регрессионный анализ и многомерный дисперсионный анализ. Были выявлены наиболее влияющие на показатели жизненной перспективы социально-психологические характеристики. Для статистического обоснования правомерности выделенной типологии применялся дискриминантный анализ.

В рамках перенесенных на проблему содержания жизненной перспективы реализаций теоретической модели «общения как деятельности» (А.Н. Леонтьев) и модели «общения как взаимодействия» (Б.Ф. Ломов) в жизненной перспективе может доминировать один из двух видов целей, которые молодой менеджер ставит перед собой: субъект-субъектных (S-S) и субъект-объектных (S-O).

*Эмпирически выделены* четыре типа жизненных перспектив молодых менеджеров: 1-й тип «S-O, ориентированная на себя»; 2-й тип «S-S, ориентированная на себя»; 3-й тип «S-S, ориентированная на значимых других»; 4-й тип «S-O, ориентированная на значимых других».

Для жизненной перспективы 1-го типа характерно менее оптимистичное видение профессионального будущего, чем для 2-го, 3-го и 4-го типа: ее обладатели более склонны к неудовлетворенности возможным будущим. Обладатели 4-го и 2-го типа склонны воспринимать профессиональное будущее в отсутствии факторов, способных фрустрировать удовлетворение их потребностей (характерна «широкая» жизненная перспектива), в противовес 1-му и 3-му типу (характерно «сужение» жизненной перспективы).

## **Взаимосвязь личного осознания смерти у взрослых и детской привязанности**

Базаева Г.В.,  
Хухлаева О.В.

В современном постоянно изменяющемся мире людям приходится меняться вместе с окружающим миром, чтобы выжить и адаптироваться в нем.

Однако не каждому это удастся. Причиной является наличие высокого страха смерти, так как уровень страха смерти непосредственно связан с личной тревожностью и умением адаптироваться в неопределенной ситуации, что свойственно кризисным ситуациям.

Страх смерти (по И. Ялому) влияет на различные аспекты жизни человека: как мы справляемся с символической или реальной потерей близких людей; каким образом сказываются на нас различные экстренные ситуации; каким образом и насколько успешно мы можем справляться с возрастными и другими жизненными кризисами.

По Ялому, существуют 2 основных защиты от страха смерти – это вера в собственную исключительность и вера в высшего спасителя. Эти две защиты противоположны друг другу и основываются на стремлении человека к слиянию или к сепарации, к принадлежности или к индивидуализации, к подчинению или к власти. Ялом связывает возникновение стремления к той или иной защите с развитием определенной детской привязанности. Под детской привязанностью подразумевается тот вид привязанности к заботящемуся взрослому, который установился в младенческом возрасте (Боулби).

Это определило цель нашего исследования: изучение взаимосвязи личного осознания смерти и детской привязанности. Исследование проводилось на взрослых от 20 до 30 лет.

Для оценки типа личного осознания смерти использовалось интервью «Личное осознание смерти» и «Рисунок возраста». «Рисунок возраста» представляет из себя 6 мини-рисунков: первый – «Рисунок Я в прошлом», второй – «Рисунок Я в настоящее время», третий – «Рисунок Мне 30 лет», четвертый – «Рисунок Мне 45 лет», пятый – «Рисунок Мне 60 лет», шестой – «Рисунок Моя смерть».

Данная методика за счет того что она является проективной, позволяет выявить эмоциональную составляющую отношения испытуемого к смерти, тревожную направленность или наличие страхов по поводу своей смертности. Мини-рисунок «Я в прошлом» рассматривает аспект личного осознания смерти у испытуемого в детском возрасте, второй мини-рисунок – в настоящем. «Рисунок Мне 30 лет» соответствует времени возникновения одноименного кризиса, четвертый рисунок по своему названию соответствует времени кризиса середины жизни, пятый и шестой рисунки рассматривают такие аспекты личного осознания смерти как сама смерть, и факт старения.

Вышеупомянутое интервью «Личное осознание смерти» (ЛОС) было составлено и входило в программу Дж. Уильяма Уордена. Уильям Уорден – профессор психологии Гарвардского университета и руководитель проекта «Омега» (изучение неизлечимых заболеваний и смерти, проводимого больницами в Бостоне). Тест интервью «ЛОС» возник на основе многолетних наблюдений за умирающими и их семьями.

Задача Интервью ЛОС и «Рисунка возраста» – определить тип личного осознания смерти испытуемого, который пересекается с классификацией страха смерти и типа его избегания по И. Ялому.

Для оценки типа детской привязанности в данном исследовании используется полуструктурированное «Интервью о привязанностях для взрослых» (Adult Attachment Interview, AAI), разработанное М. Мейн. Полуструктурированное интервью для взрослых людей содержит в себе вопросы, касающиеся их детского опыта привязанности к значимым другим и того значения, которое они в настоящее время приписывают этому детскому опыту.

В результате исследования взаимосвязи типа детской привязанности и личного осознания смерти были получены следующие выводы.

При тревожно-требующем типе детской привязанности у испытуемых наблюдается такая психологическая защита от страха смерти как вера в высшего спасителя. У испытуемых с тревожно-избегающим типом привязанности наблюдается психологическая защита от страха смерти, вера в собственную исключительность. Причем чем больше испытуемый привержен к определенному типу привязанности, тем более дезадаптивной (наличие тревоги, страхов, фобий) и проявленной становится его вера в собственную исключительность или высшего спасителя. Из чего можно сделать вывод, что формирование базового доверия к миру неотъемлемо связано со способностью человека справляться со страхом смерти, а также и с любыми страхами, стрессовыми и травматическими ситуациями.

## **Условия развития одаренных детей с трудностями формирования речи в старшем дошкольном возрасте<sup>1</sup>**

*Белова Е.С.*

Проблема развития творческих способностей и одаренности детей является одной из актуальных проблем психологии и педагогики.

Уникален творческий потенциал ребенка, который (в соответствии с концепцией А.М. Матюшкина «Творческая одаренность») существует с рождения и раскрывается по мере его взросления в разных областях и сферах деятельности. Творческий потенциал составляет основу одаренности. Одаренные дети обладают высоким творческим потенциалом, который может проявиться уже в дошкольном возрасте.

Дошкольное детство в современной психологии рассматривается как особый период, когда создаются большие возможности для раскрытия одаренности ребёнка.

Многие исследователи обращают внимание на особенности в развитии современных дошкольников, и в частности, отмечается возрастание трудностей

<sup>1</sup> Исследование было проведено при поддержке РГНФ, проект № 11-06-00640а.

речевого развития (А.Д. Андреева, М.М. Безруких, М.А. Поваляева и др.). В связи с этим возникает необходимость изучения условий развития одаренных дошкольников, способствующего раскрытию их дарований и своевременному преодолению трудностей, в частности, трудностей формирования речи. На это и было нацелено проведенное исследование. Были обследованы 220 детей 5–6 лет, которые посещали детские дошкольные учреждения города Москвы (нелогопедические группы). Использовались методики: фигурный тест Е.П. Торренса (предварительно адаптированный нами совместно с Е.И. Щеплановой на отечественной выборке дошкольников 5–6 лет), Цветные матрицы Равена, МЭДИС, «Рисунок семьи», «Рисунок человека»; проводился опрос родителей и педагогов. Критерием отбора одаренных являлись высокие результаты выполнения теста Е.П. Торренса, а также учитывались данные наблюдений за детьми, опроса взрослых, анализа продуктов творческой деятельности детей (рисунки и др.). Были выявлены 30 одаренных детей, у большей части из них обнаружены речевые трудности, чаще всего наблюдались трудности четкого и правильного произношения звуков.

Результаты исследования показали, что потребность одаренных детей, испытывающих речевые трудности, в эмоциональном комфорте, понимании и поддержке со стороны взрослых значительна и не всегда удовлетворяется. Чувствуя трудности в выражении своих мыслей и недостаточное понимание его другими людьми, одаренный ребенок иногда становится замкнутым, плаксивым, обидчивым, неуверенным, тревожным.

Родителям и педагогам важно знать, понимать особенности пытливого и способного ребенка, терпеливо и спокойно реагировать на эмоциональные перепады, поддерживать в минуты временных неудач, обсуждать с ребенком то, что его волнует, интересует. Даже в период, когда ребенок большую часть дня проводит в детском саду, семья продолжает играть главную роль в поддержке одаренности. Маленьким одаренным детям необходимо чувствовать, что они любимы родителями независимо от их успехов на занятиях и проявляющихся трудностей в развитии. Для успешного развития одаренности дошкольника, испытывающего трудности речевого развития, крайне важно, чтобы родители понимали необходимость их участия в раскрытии творческого потенциала малыша и помощи в преодолении им трудностей. Каждая из этих задач воспитательных воздействий имеет большое значение для гармоничного развития дошкольника. Даже если нарушение речи незначительное, как кажется родителям, его коррекции и профилактике сложностей, которые могут проявиться в дальнейшем (например, при повышении учебной нагрузки в процессе школьного обучения), следует уделять достаточно внимания. Решение этих задач предполагает: создание условий для творческого и речевого развития ребенка в доме и вне его (обеспечение материалами, играми, местом для занятий, организация посещения ребенком развивающих занятий, включая занятия с логопедом); личное активное участие взрослых в детских

играх, занятиях, в том числе по развитию речи (артикуляционная гимнастика, «пальчиковые игры» и др.); стимуляция творческой и речевой активности ребенка (поощрение творческих проявлений, чёткой и правильной речи, стремления исследовать окружающий мир, понятно и выразительно высказывать свои мысли, поддерживать диалог).

Неординарный ребенок значительно успешнее развивается, когда родители и профессионалы – педагог, психолог, логопед сотрудничают с целью удовлетворения потребностей дошкольника, развития его способностей и дарований.

## **Результаты скринингового обследования детей первого года жизни с разной степенью доношенности**

*Бондарькова Ю.А.*

В тезисах излагаются результаты скрининга психомоторного развития новорождённых, проводимого логопедом-дефектологом в консультативно-диагностической поликлинике Морозовской ДГКБ в течение года одновременно с обследованием слуховой функции врачом аудиологом-оториноларингологом.

Цель психолого-педагогического скрининга – раннее выявление отставания психомоторного развития детей 1-го года жизни с разной степенью доношенности для разработки индивидуальных программ сопровождения.

Скрининг проводился поэтапно с периодичностью в три месяца. Всего обследованы 96 детей первого года жизни. На основании гестационного возраста дети были разделены на 5 групп:

- 1-я группа – недоношенные, рождённые до 32 недели (27 новорождённых);
- 2-я группа – недоношенные, рождённые на 32–34 неделе (26 новорождённых);
- 3-я группа – недоношенные, рождённые на 35–37 (17 новорождённых);
- 4-я группа – доношенные с задержкой внутриутробного роста (ЗВУР) (14 новорождённых);
- 5-я группа – доношенные (12 новорождённых).

Средний гестационный возраст у детей составил 31,9 недель, средняя масса тела при рождении – 1659 гр., средний рост – 40,8 см, средняя оценка по шкале Апгар – 6 баллов. По данным анамнеза обследуемые дети находились от нескольких дней до одного-двух месяцев в реанимационных отделениях интенсивной терапии и были подключены к аппарату искусственной вентиляции лёгких от нескольких часов до одного месяца. В среднем у них отмечались низкая оценка по шкале Апгар с разбросом от 2/3 баллов до 7/8 баллов; отставание в росте и массе тела от сверстников; осложнения в виде тяжёлых инфекционных заболеваний (менингит, внутриутробная или постнатальная пневмония), апноэ, локальная симптоматическая эпилепсия; врождённые пороки развития, нарушения в созревании сенсорной функции (зрения и слуха). В неврологическом

статусе у новорождённых 1–3-й групп и у некоторых из 4-й группы отмечены патологические изменения, свидетельствующие об органическом поражении центральной нервной системы: резидуальная неврологическая симптоматика, нарушения мышечного тонуса. Наибольшая частота поражений центральной нервной системы у недоношенных детей была связана с гипоксическими и геморрагическими повреждениями мозга.

На основе существующих отечественных методов диагностики детей раннего возраста была разработана методика экспресс-обследования, позволяющая провести психолого-педагогический скрининг развития ребёнка первого года жизни в условиях поликлинического приёма. Рассматривались шесть показателей развития: моторика, зрительное восприятие, коммуникация и эмоции, импрессивная речь, экспрессивная речь, предметно-манипулятивная деятельность. Каждый показатель включал в себя определённое количество определяющих его компонентов. Был принят метод оценки созревания того или иного показателя в сопоставлении с возникновением его в норме  $\pm 1$  месяц. Соответственно, появление того или иного компонента вовремя оценивалось 1, отставание в его формировании более чем на месяц оценивалось 0. По каждому показателю был высчитан средний бал, их сложение в сумме позволило подсчитать общий показатель развития ребёнка и, поделив его на количество показателей, вычислить коэффициент его успешности.

Результаты проведённого психолого-педагогического скрининга позволили сделать следующие выводы.

- Полученные данные имеют значение для ранней диагностики структуры нарушения, уточнения прогноза развития сенсорных, познавательных, речевых функций, для организации профилактики нарушений и адекватных способов воспитания и обучения детей. Задержка развития более чем в 1 месяц требует наблюдения и повторной диагностики; в случае задержки более чем в 2 месяца необходима стимуляция или формирование задержанной функции.
- В результате первичного психолого-педагогического скрининга выявлен полиморфизм нарушений. Это проявилось как в характере и степени нарушения сенсорных систем, вариативности врождённых пороков развития отдельных органов и систем, в органическом поражении ЦНС, так и в недоразвитии разной степени, инфантилизме и истощаемости психических процессов. Обнаружена зависимость этих проявлений от степени недоношенности.
- В течение первого года жизни у детей наблюдается разная восстановительная динамика в зависимости от ряда причин: степени тяжести перенесённого перинатального поражения, ранних и адекватных реабилитационных мер, внимательного и заботливого ухода со стороны родителей.
- У одних новорождённых с лёгкими последствиями перенесённого перинатального поражения центральной нервной системы положительная динамика нарастает быстро, при грамотном лечении и хорошем уходе они хо-



рошо восстанавливаются, догоняя своих сверстников по показателям сенсорного и моторного развития уже в первые 6 месяцев.

- Другие дети дают постепенное продвижение, процесс компенсации растягивается на более длительное время, но благодаря наблюдению у специалистов и усилиям со стороны родителей отмечается неуклонный положительный результат. В ряде тяжёлых случаев, когда патологическая симптоматика грубо выражена изначально, наблюдается слабая динамика в развитии одних показателей и её отсутствие в других показателях.

## **Взгляд на психологическое пространство личности подростков «группы риска» сквозь призму архетипических образов**

*Буравцова Н.В.*

Несмотря на то что понятие «архетип» широко используется, оно до сих пор остается весьма многозначным. С точки зрения К.Г. Юнга, архетипы представляют собой коллективный осадок исторического прошлого, хранящийся в памяти людей и составляющий нечто присущее всему человечеству, проявляющийся в фантазиях и символических образах. М. Марк и К. Пирсон представляют группы архетипов, наиболее важные для реализации базовых человеческих потребностей: в независимости – Искатель, Простодушный, Мудрец; в принадлежности и удовольствии – Славный малый, Любовник, Шут; в стабильности и контроле – Заботливый, Творец, Правитель; в риске и самосовершенствовании – Герой, Бунтарь, Волшебник.

Нами была разработана методика анализа неосознаваемых побудителей и сопроводителей личностного развития, сочетающая методику Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой «Карта внутренней страны», и использование 24 изображений архетипических образов (в концепции М. Марка и К. Пирсона), в том числе позволяющая исследовать неосознаваемые факторы, обуславливающие специфику личностного пространства подростков.

В исследовании приняли участие 68 подростков 14–15 лет с отклоняющимся от правовых норм поведением или воспитывающихся в неблагополучных семьях. Анализ суверенности психологического пространства личности (опросник С.К. Нартовой-Бочавер) показал, что у данных подростков имеется существенная психологическая депривация по таким показателям как суверенность моральных норм и ценностей, личных вещей и территории. Среди ведущих личностных мотивов (тест В.Ф. Сопова) оказались мотивы поддержания активных социальных контактов, престижа, высокого материального положения, сохранения собственной индивидуальности. Чем меньше подростки оберегают границы территории, тем значимее для них социальные контакты и материальное положение. То есть, для социальной активности и достижения благополучия им приходится поступаться своими границами и осуществлять взаимодействие с другими на любой «территории». Личностная

суверенность девочек значимо ниже ( $p \leq 0,05$ ), чем мальчиков. Девочки чаще предоставляют свои вещи в чужое пользование, допускают физические контакты и определённые ограничения в витальной сфере.

Применение авторской методики анализа неосознаваемых побудителей личностного развития показало, что в качестве помощника «прохождения жизненного маршрута» данные подростки выбирают архетипический образ Шута, неосознаваемо обуславливающий направленность на сферу удовольствий и развлечений. В позитивных проявлениях он характеризовался как беззаботный, смешной, ловкий; в негативных – как подлый, лживый. Другими неосознаваемыми побудителями оказались образы Бунтаря и Волшебника, в позитивных аспектах – как стремление к риску, реализация себя в ранее неизведанных сферах деятельности; в негативных аспектах – как наличие разрушительных сил, иногда неподвластных человеческим возможностям. То есть подростки «группы риска» неосознанно допускают проявление у себя таких личностных качеств, предполагая с их помощью «пройти» свой жизненный путь. Образами, ассоциирующимися с вершиной жизненного пути, оказались образы Заботливого и Творца, информирующие о потребности достижения стабильности и возможности контроля над жизненными событиями. Использование данной методики показывает возможности оптимизации личностного пространства подростков «группы риска» посредством актуализации неосознаваемых стремлений к самореализации в новых сферах деятельности и возможности контролировать собственную жизнь. Задача специалистов – помочь подросткам использовать эти возможности в правильном ключе.

## **Обратная связь о телесности у юношей в социокультурном контексте<sup>1</sup>**

*Бызова В.М.,  
Никонова А.Н.,  
Рубинштейн Д.Л.*

Анализ состояния исследуемого вопроса в отечественной и зарубежной психологической литературе показал, что несмотря на давнюю историю разработки проблемы, исследования телесности находятся в начальной стадии из-за крайней сложности проблемы тела как объекта. Исследований телесности молодых людей в отечественной психологии вообще фактически не проводилось.

Основные переживания у мальчиков вызывают их рост, мускулы, вес и гениталии, причем психологические сложности, связанные с этим, могут проявляться уже в возрасте пяти лет (Frost J., McKelvie S., 2004). Проявившись однажды в детстве, такие проблемы всегда обостряются в пубертатный период (McCabe M.P., Ricciardelli L.A., 2004).

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект №13-06-00131а.

На формирование телесности мальчиков влияют разнообразные культурные факторы. Они, как и девочки, зависят от продуцируемых СМИ идеализированных образов, хотя и в меньшей степени. Чем больше эти образы далеки от реальности, тем меньшую удовлетворённость своей телесностью показывают молодые люди. Однако ключевым для формирования телесности мальчиков фактором является отношение родителей, а на втором месте – отношение сверстников (Stanford J.N., McCabe M.P., 2005).

Оптимальным уровнем для исследования факторов, влияющих на особенности представлений о телесности в разных культурах, нам представляется микросоциальный уровень как наиболее релевантный психологическим методам исследования и наиболее важный – отношения со значимыми взрослыми, и, соответственно, принятые в семье телесные практики, которые имеют ключевое влияние на представления о телесности молодых людей.

В исследовании приняли участие 30 юношей, проживающих в Санкт-Петербурге и являющихся студентами вузов, а также 30 юношей (студенты и военнослужащие), проживающих в Иерусалиме (Израиль). Возраст респондентов варьировался от 16 до 22 лет, средний возраст – 19,5 лет.

С каждым респондентом проводилось стандартизированное интервью, задачей которого было изучение роли семьи на формирование телесности респондентов. Сформулированные вопросы были разделены на 2 части: во-первых, об особенностях обратной связи о телесности, которую респонденты получали от значимых взрослых; во-вторых, о характерных паттернах эмоционального реагирования на выдаваемую взрослыми обратную связь о телесности.

Стандартизированное интервью в выборках молодых людей России и Израиля позволило получить следующие данные.

1. Воздействия на тело, вызывающие боль и неприятные ощущения (битие ремнем, изоляция).
2. Действия взрослых, воспринимаемые мальчиком как ставящие под сомнение его гендерную идентичность.
3. Действия вопреки желанию мальчика во время ухода за ним или при повседневном телесном взаимодействии.
4. Недостаточное, с точки зрения молодого человека, внимание, уделяемое телесности в семье.
5. Равнодушное отношение взрослых к участию в телесном контакте.
6. Позитивно воспринимаемое телесное взаимодействие.
7. Негативные описания тела.
8. Позитивные описания тела.
9. Негативное отношение родственников к переменам во внешности, осуществленным без их ведома.
10. Амбивалентность.

Особенности реагирования в целом по выборкам можно представить в виде следующих примеров.

1. Отвержение, чувство ненужности.
2. Уход от телесного контакта со значимым взрослым.
3. Аутоагрессивные действия, часто в контексте явного противостояния с родителями (у половины опрошенных респондентов в обеих выборках).
4. Желание проявлять свою маскулинность, «брутальность».

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

1. Результаты интервью молодых людей России и Израиля отражают преобладание отрицательных характеристик обратной связи в отношении оценки телесности и негативных реакций на нее.
2. В России молодые люди получали значительно меньше позитивной обратной связи о своей телесности, по сравнению с молодыми людьми из Израиля.
3. В российской выборке, в отличие от израильской, респонденты употребляли меньше негативных характеристик для описания себя, что связано со слабосформированными представлениями о своей телесности, низкой.

### **Влияние личного опыта участия в экстремальных событиях подростков на их представления о совладании**

*Гаврюшина С.С.,  
Москвитина О.А.*

Современный этап развития нашей страны характеризуется увеличением частоты и расширение круга проблем, связанных с экстремальными ситуациями, которые представляют собой широкий круг аномальных событий, оказывающих глубокое влияние на жизнь и судьбу человека.

В рамках эмпирического исследования, посвященного изучению представлений подростков 12–14 лет об экстремальных ситуациях и способах поведения в них, рассматривался вопрос, касающийся личного участия испытуемых в экстремальных для них событиях (103 человека).

Личный опыт участия в экстремальных ситуациях имели более половины подростков, при этом большинство ситуаций можно отнести к чрезвычайным ситуациям локального характера, среди которых встречались ситуации, угрожающие летальным исходом, где подростки принимали участие и как главные участники и как свидетели. Часть ситуаций охватывает намеренное участие подростков в опасных происшествиях. Экстремальными для некоторых подростков представляются традиционно трудные для данного возраста ситуации взаимоотношений. Часть опыта столкновения с экстремальными ситуациями была лишь обозначена как имеющая место быть.

Методом кластерного анализа данных ( $p < 0,05$ ), полученных с помощью опросников копинг-поведения, а также опросника Р. Кеттела, были выявлены 4 группы подростков. Эти группы подростков обладают разным опытом участия в экстремальных ситуациях, что, вероятно, влияет на их представления о стратегиях

и моделях поведения в экстремальной ситуации. Влияние на эти представления оказывают и личностные особенности, которые могут также являться предпосылкой более или менее частого участия подростков в экстремальных ситуациях.

Главная разница между личным опытом участия подростков в экстремальных ситуациях и примерами абстрактных экстремальных ситуаций заключается в преобладании последних ситуаций более масштабного характера, сопровождающиеся многочисленными жертвами. Личный опыт участия в экстремальных ситуациях подростков объективно – менее драматичен, а субъективно – более значим, нежели примеры возможных экстремальных ситуаций, приводимые ими.

Для подростков экстремальные ситуации представляются ситуациями, связанными с опасностью и угрозой, неконтролируемостью, сопровождающимися шоковым состоянием, выбросом адреналина, в условиях внезапности и дефиците времени, часто сопровождающиеся смертельным исходом. Субъектом такой ситуации может стать, с одной стороны, любой человек, а с другой – потерпевший, т. е. «жертва», которая сама виновата в происходящем. Эмоциональные состояния субъекта экстремальной ситуации с точки зрения подростков связаны с общими переживаниями безысходности, беспомощности, беспомощности. Вместе с тем возникают противоречивые реакции «притяжения-отталкивания» и «активности-ступора». Главная задача личности – сохранение собственной жизни. Существенную роль играет момент забвения ситуации и дальнейшего воспоминания о ней как о прошлом.

Представления подростков о последствиях экстремальной ситуации сводятся к приобретению человеком ценного опыта, мудрости, возможности самозменения и самосовершенствования, а также к когнитивным усилиям личности по осмыслению произошедшего; изменение ценностных ориентиров; актуализация ранее не востребованных личностных качеств; жизненным изменениям в лучшую сторону; долгого периода реабилитации после шока и полученных травм; реализации желания совершить подвиг, а также отсутствия изменений и ухудшение жизни.

### **Формирование гендерной, личностной и профессиональной идентичности подростков (возрастно-половой аспект)**

*Данилова М.В.,  
Антонова Е.А.*

Подростковый возраст – время решения важных задач личностного, социального и профессионального самоопределения. Анализ разных подходов к проблеме идентичности (У. Джеймс, Э. Эриксон, Д. Марсиа, А.А. Налчаджян, С.Р. Пантелеев, В.В. Столин, Л.Б. Шнейдер, Т.Г. Стефаненко и др.) позволил определить этот психологический феномен как устойчивое ощущение собственной тождественности своему реальному жизненному пути и месту в

социуме. В психологической литературе известны следующие статусы идентичности: устойчивые статусы (сформированная и преждевременная идентичность) и неустойчивые статусы (диффузная идентичность и мораторий). Л.Б. Шнейдер выделяет также статус псевдопозитивной идентичности, который в отношении профессиональной идентичности может быть отнесен к юношескому возрасту и периоду взрослости.

В подростковом возрасте наряду с достигнутой идентичностью позитивным статусом является мораторий, свидетельствующий о прохождении кризиса самоопределения и активности личности в его разрешении.

Целью данного исследования было изучение статусов гендерной, личностной и профессиональной идентичности подростков. Для реализации задач исследования были применены методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель) и методики изучения гендерной и личностной идентичности (Л.Б. Шнейдер). В исследовании приняли участие подростки 14–16 лет (39 девушек, 38 юношей).

Изучение выраженности статусов гендерной, личностной и профессиональной идентичности подростков показало, что в 14–16 лет и юноши и девушки мало озабочены вопросами гендерной и личностной идентичности. У них наиболее выражен статус диффузной гендерной идентичности. Личностная идентичность характеризуется статусами диффузной идентичности и моратория, что свидетельствует о том, что юноши и девушки находятся в ситуации неопределенности в оценке своих личностных характеристик, однако у них существует интерес к вопросам своей личностной идентификации. Говоря о профессиональной идентичности, можно отметить, что статус моратория является в выборке наиболее выраженным, т. е. подростки проявляют значительную активность в попытках определиться с будущей профессией. Однако юношам чаще, чем девушкам ( $p \leq 0,05$ ), характерен статус неопределенной идентичности, т. е. они не только имеют слабые представления о возможностях построения профессионального плана и карьеры, но у них отсутствует и стремление к решению вопросов профессионального будущего.

Анализ по возрастным группам показал неравномерность и гетерохронность формирования идентичности подростков. В 14–16 лет менее всего сформирована гендерная идентичность (смещение ролей), в этот же период наблюдается просыпающийся интерес к личностной самоидентификации (переходный период от статуса диффузной идентичности к статусу моратория). Сензитивным этот период является для формирования профессиональной идентичности, о чем свидетельствует выраженный статус моратория профессиональной идентичности, означающий, что находясь в состоянии кризиса развития, подростки проявляют активность в поиске своего профессионального пути.

Что касается неравномерности формирования идентичности подростков, то в 14- и 15-летнем возрасте у них наиболее выражен статус диффузной лич-

ностной идентичности и статус моратория профессиональной. У 16-летних он остается наиболее выраженным статусом профессиональной, а также становится преобладающим статусом личностной идентичности. Статус диффузной гендерной идентичности характерен 14- и 16-летним подросткам, а 15-летним – преждевременной и диффузной идентичности в равной мере. Очевидно, что выраженность и темпы формирования различных видов идентичности в течение подросткового возраста неодинаковы.

Таким образом, полученные данные позволяют выявить возрастнополовые особенности статусов идентичности подростков и могут быть использованы в психологическом консультировании в целях конструктивной помощи при решении основных возрастных задач личностного и профессионального развития подростков.

## **Понимание верности и измены на основе комментариев к текстам супругами находящимися на разных этапах семейного цикла**

*Зуев К.Б.*

Устойчивость семейной системы, по нашему предположению, определяется соотношением согласованных, комплементарных и не играющих значительной роли психологических характеристик членов семьи. В первую очередь представляется важным изучать особенности супругов, так как в системе взаимоотношений, которой является семья, супружество находится в центре, в том смысле, что это наиболее близкие отношения, основанные на отношениях свойства (а не кровного родства, как например детско-родительские), а следовательно потенциально расторгимые.

Среди бесконечного многообразия психологических характеристик были выбраны следующие, которые, по нашему предположению, должны совпадать для сохранения стабильности семьи.

1. Понимание верности и измены. Трансформация института семьи началась с упрощения процедуры развода, т. е. фактической легализации измены. Поэтому для сохранения стабильности брака необходимо одинаково понимать верность и измену. Для изучения данного аспекта нами был разработан ряд текстов, в которых описывались ситуации верности и измены, которые совершались как мужчинами, так и женщинами. Испытуемым предлагалось дать свой комментарий к описанной ситуации.
2. Согласованность ролевых ожиданий. В последние годы намечается тенденция к приоритетному изучению личностного аспекта семьи. Социально-психологический контекст при этом становится как бы второстепенным, в то время как согласованность социальных ролей супругов в значительной степени влияет на стабильность семьи. Нами был использован опросник «ролевые ожидания партнеров» А.Н. Волковой.



3. Ценностные ориентации. Исследования ценностей как основных регуляторов человеческого поведения носят весьма распространенный характер. Мы же сделали акцент на семейных ценностях, исследованных по методике В.Н. Куницыной.

В исследовании приняли участие 15 супружеских пар, из них 7 воспитывают ребенка-дошкольника, у 8 – ребенок до одного года. Таким образом, они относятся к двум разным стадиям развития семьи.

В результате проведенного исследования не было выявлено принципиальных различий в понимании верности и измены, как между испытуемыми, находящимися на разных этапах семейного цикла, так и между мужчинами и женщинами. В подавляющем большинстве случаев измена осуждается, различия возможны только в форме реакции на известие об измене. Женщинам свойственно более терпимое отношение к измене. Этот результат представляется особенно интересным в контексте международных исследований, указывающих на фактический распад института семьи.

В большинстве исследуемых семей выявлена высокая согласованность ролевых ожиданий супругов и значительное совпадение ценностей. Причем имеется тенденция к большей сплоченности супругов, у которых недавно родился ребенок. Возможно, это объясняется широким распространением планирования семьи.

В заключение хотелось бы сказать об ограничениях проведенного исследования.

Во-первых, под «верностью» и «изменой» понимались только особенности супружеских отношений, в то время как эти понятия намного шире. Можно говорить об измене в дружеских отношениях и о верности долгу.

Во-вторых, нами были обследованы супруги, находящиеся только на двух стадиях семьи, причем небольшое количество семей.

*Автор благодарит Валерию Солодовникову, Олеся Семидоцкую, Светлану Союстову за помощь в сборе эмпирического материала.*

### **К вопросу о возрастных особенностях феномена «mind-wandering»<sup>1</sup>**

*Иванов М.В.*

Понятие «mind-wandering» (в литературе может встречаться еще как «task-unrelated thoughts» – мысли на отвлеченные темы во время выполнения когнитивных заданий) обозначает состояние, характеризующееся перескакиванием с одной мысли на другую в течение относительно длительного периода времени. «Mind-wandering» характеризуется эффектом отвлечения или внутренней фокусировкой («the effects of distraction or internal focus»), а также возникновением

<sup>1</sup> Исследование осуществлено в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 году.

разного рода когнитивных проблем («cognitive lapses»). Часто «mind-wandering» может возникать, когда человек вовлечен в деятельность, требующую пристального внимания (во время вождения автомобиля, выполнения работ в саду, работы по дому, чтения книги и других видов частично или полностью автоматической деятельности, в процессе которой концентрация внимания может снижаться) (Smallwood J., Schooler J.W., 2006). Традиционно «mind-wandering» является объектом исследований, касающихся изучения внимания и мышления, это состояние соотносят с проблемами внимания и различными его нарушениями («attentional lapses») в связи с дефицитом концентрации на выполняемом задании (Smallwood J., et al, 2003, 2006; Chernyshev B.V., et al., 2012).

В ряде работ «mind-wandering» рассматривается как контрпродуктивный феномен, из-за него может возникнуть некая угроза профессиональной деятельности, а в лабораторных условиях испытуемые при решении когнитивных заданий могут допускать больше ошибок. Тем не менее, в зарубежной литературе существует утверждение, что «mind-wandering» позволяет разуму войти в состояние, когда необходимо рассмотреть сложные, неоднозначные вопросы (проблемные ситуации), творчески решить их и получить выгоду (Baird B., et al., 2012).

В последнее время возрос интерес к частоте возникновения «mind-wandering» на разных возрастных этапах. Установлено, что молодые люди в среднем проводят треть или половину каждого дня своей жизни в состоянии «mind-wandering», что может являться причиной так называемых ошибок по рассеянности («absentminded mistakes») во время выполнения когнитивных заданий (McVay J.C., Kane M.J., 2009; Killingsworth M.A., Gilbert D.T., 2010). У пожилых людей феномен «mind-wandering» встречается реже, чем у молодых людей, но во время выполнения когнитивных заданий у пожилых снижается поток мышления («flow of thought»). Как отмечают исследователи в области психологии старения, пожилые люди становятся менее заинтересованными в умственном поиске (Stuart-Hamilton I., McDonald, L., 1999). Известно, что когнитивные процессы, в зрелом и старческом возрасте, существенно ухудшаются (Craik F.I.M., Bialystock E., 2006): сенсорика ослабевает и нарушает работу мозга, информация из окружающей среды становится более ограниченной и менее детализированной, ее передача занимает больше времени в связи с общим замедлением процессов нервной системы (Quillan D.A., 1999; Sunness J.S., et al., 1999). При исследовании «mind-wandering» установлено, что мысли пожилых людей касались, в основном, конкретно выполняемого задания («task-related thought»), они в меньшей степени отвлекались во время его выполнения, поскольку больше волновались о своей способности выполнить предлагаемое задание на «должном» (надлежащем) уровне (Krawietz S.A., et al., 2012). Тем не менее, ряд авторов считают, что в определенных условиях молодые люди могут более пристально удерживать свое внимание на выполняемых заданиях, чем пожилые люди (McVay J.C., et al, 2013). Таким образом, необходимо учитывать возрастные особенности испытуемых и связанный с ними уровень мо-

тивации на выполнение заданий. Уровень мотивации может быть связан с рядом причин социально-психологического характера, которые необходимо учитывать при проведении экспериментального исследования.

## **К вопросу об онтогенезе пространственных представлений**

*Иванов М.В.,  
Козловская Г.В.*

Формирование пространственных представлений в раннем возрасте играет большое значение для полноценного развития всей психической деятельности ребенка. От степени сформированности пространственных представлений зависит то, как ребенок будет усваивать школьные знания, насколько точно овладеет счетными операциями, чтением и письмом, изобразительной деятельностью (Ананьев Б.Г., 1960; Эльконин Д.Б., Запорожец А.В., Гальперин П.Я., 1963; Венгер Л.А., 1969; Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., 2003; Марцинковская Т.Д., 2005; Емельянова Н.Е., 2012; Иванов М.В., 2013).

Пространственные представления начинают развиваться с рождения, проходя ряд этапов, приобретают относительную завершенность к 11–12 годам (Семенович А.В., 2008, 2010). У человеческого дитя в первую очередь развиваются зрение и слух, и позже телесные движения. Эта характерная особенность отличает ребенка от детенышей животных, у которых первостепенно развиваются движения (Мухина В.С., 2009).

За счет действий ухаживающего взрослого собственные малодифференцированные переживания младенца постепенно приобретают устойчивые объективные характеристики (прежде всего пространства и времени). Это объясняет психологическую значимость описанного Н.М. Щеловановым (с колл.), комплекса оживления как важнейшего психического явления младенческого возраста. От ориентировки на собственные состояния ребенок постепенно переходит к ориентировке на обстоятельства, с ними сопряженные и, прежде всего, присутствие самого взрослого (Фигурин Н.Л., Денисова М.П., 1946; Мещерякова С.Ю., 1975).

Основным психическим новообразованием раннего возраста отечественными психологами рассматривается становление предметной деятельности. В структуре предметного действия выделены две основные составляющие: общую схему, связанную с общественным значением предмета, и операционально-техническую составляющую. Двойственная структура предметного действия отражается в двух различных видах деятельности ребенка: деятельности со значениями предметов и практически утилитарной деятельности (Эльконин Д.Б., 1960).

Процесс овладения пространством контролируется глазом, который следит за движением руки, начинает замечать приближение и удаление от цели и

вносит в движение соответствующие коррективы (Сеченов И.М., 1908). Примерно к концу первого года жизни дети начинают узнавать предметы независимо от их положения в пространстве (Голубева Н.И., 1956; Знаменская А.Н., 1961; Мухина В.С., 2009).

Важную роль в формировании пространственных представлений на ранних этапах онтогенеза приобретает игра, способствующая развитию у детей двигательной сферы, совершенствованию координации движений и развитию межполушарному взаимодействию (Гогуадзе Г., 2005). Исследования установили, что к 3–4 годам ребенку становится доступно установление конкретных представлений о направлениях («вперед-назад», «вверх-вниз», «лево-право»), которые формируются непосредственно с движениями самого ребенка (Вовчик-Блаkitная М.В., 1961; Мещерякова С.Ю., 1975; Рыбалко Е.Ф., 1990; Ильин А.В., 2004). Развитие пространственных представлений у ребенка тесно связано с появлением в его словаре специальных слов, вербализующих пространственные отношения и взаиморасположения предметов, таким образом начинают образовываться пространственные понятия (Сакулина Н.П., 1965).

Таким образом, пространственные представления в онтогенезе проходят ряд этапов от формирования представлений о собственном теле (соматогнозис), оптико-пространственной деятельности, до отражения пространственных представлений на вербальном уровне. Рассмотрение данного вопроса представляет научно-практический интерес для современных исследователей занимающихся сравнением нормы развития и психической патологии на разных этапах онтогенеза.

## **Особенности преодолевающего поведения подростков в ситуации хронического заболевания**

*Одинцова М.А.*

Проблема преодолевающего поведения подростков в ситуации болезни является чрезвычайно актуальной в связи с неуклонным ростом хронических заболеваний в нашей стране. По-прежнему слабо разработанными остаются вопросы психологических реакций подростков на болезнь, особенностей предпочитаемых стратегий преодоления стресса, связанного с болезнью.

Эмпирическое исследование проводилось с подростками от 14 до 16 лет, общий объем выборки составил 48 человек, из них 26 подростков – пациенты одного из стационаров Москвы, имеющие хронические заболевания различной этиологии; 28 практически здоровых подростков. Все они являются учащимися школ и жителями Москвы. Средний возраст испытуемых 15 лет.

Для изучения преодолевающих стратегий поведения и личностных особенностей подростков в ситуации хронического заболевания применялись

следующие методики: опросник жизнестойкости Д.А. Леонтьева и Е.И. Расказовой; опросник ролевой виктимности М.А. Одинцовой и Н.П. Радчиковой; опросник стратегий преодоления стрессовых ситуаций Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой.

Проведенный сравнительный анализ полученных данных двух групп подростков с использованием t-Стьюдента позволил выявить значимые различия между ними по большинству шкал опросника ролевой виктимности. Игровая роль жертвы как единица анализа добровольных, ситуативных, взаимовыгодных, легко принимаемых членами межличностного взаимодействия ролевых отношений, согласующихся с внутренними особенностями виктимного подростка (инфантильность, беспомощность и др.), в большей степени выражена в поведении подростков с хроническими заболеваниями, чем у здоровых ( $t=-2,32$ ;  $p=0,024$ ). Заболевшие подростки чаще здоровых прибегают к идентификации себя с жертвой, что приводит к усвоению личностных смыслов последней. К основным характеристикам игровой роли жертвы можно отнести инфантилизм, боязнь ответственности, рентные установки, умения манипулировать, беспомощность. Группа подростков с хроническими заболеваниями значимо отличается от группы здоровых по предпочтению таких стратегий преодоления как вступление в социальный контакт ( $t=-2,80$ ;  $p=0,007$ ); поиск социальной поддержки ( $t=-2,09$ ;  $p=0,042$ ); осторожные действия ( $t=-2,99$ ;  $p=0,004$ ). Используют ассертивные (активные) действия, направленные на преодоление стрессовых ситуаций, чаще здоровые ( $t=2,49$ ;  $p=0,016$ ), в отличие от подростков с заболеваниями. По шкалам положительной ( $t=-4,46$ ;  $p=0,000$ ) и отрицательной значимости ( $t=-3,62$ ;  $p=0,000$ ) опросника ролевой виктимности подростки с хроническими заболеваниями существенно отличаются от группы здоровых. Стремление быть значимым выражается в представлении о себе как о беспомощной жертве болезни и является одной из форм самовыражения заболевших подростков. Такой подросток становится центром внимания. Используя свою болезнь, он обладает огромной властью над близкими. Социальное чувство каждого нормального человека не позволяет пройти мимо, даже если становится очевидным, что больной начинает злоупотреблять этим чувством.

Различий между двумя группами подростков (здоровых и хронически больных) по всем шкалам опросника жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) не было выявлено. Подростки с хроническими заболеваниями, так же как и здоровые, способны к жизнестойкому совладанию с трудностями. Жизнестойкость является ресурсом, помогающим преодолеть неблагоприятные условия хронического заболевания, однако подростки не всегда используют его в полной мере. Значительно легче для них оказывается «удобное» и привычное поведение жертвы, которое позволяет поначалу привлечь максимум внимания, заботы и покровительства. Однако с течением времени подобного рода помощь превращается в препятствие личностному раз-

витию подростков. Происходит стагнация личностных ресурсов и постепенный регресс. Взаимоотношения, основанные на ложной филантропии, становятся в тягость для обеих сторон взаимодействия.

Проведенный анализ позволил наметить траекторию воспитательных мероприятий для эффективной помощи подросткам в ситуации заболевания. Возникает необходимость в разработке программ, в которых определенное место должна занимать работа по «перевоспитанию» ближайшего окружения. С одной стороны, оно должно быть внимательным, чутким, а с другой – избегать филантропического патернализма.

## **Развитие стрессоустойчивости одаренных младших школьников**

*Осман Гюнсел*

Данная работа посвящена анализу стрессоустойчивости, причин его возникновения и взаимосвязи с формирующимися представлениями в учебной деятельности обучающихся, влияния стресса на развивающийся организм, а также изучению способов борьбы со стрессами и методов профилактики стрессов. Стрессовые ситуации возникают как в игровой деятельности, так и в общении. С точки зрения формирования представлений у детей, наибольший интерес для нас представляют организационные факторы, которые вызывают стресс. Знание этих факторов и умение уделять им особое внимание поможет предотвратить многие стрессовые ситуации и повысить эффективность стрессоустойчивости в младшем школьном возрасте в процессе учебной деятельности, а также достичь целей его развития с минимальными психологическими и физиологическими потерями.

Для младших школьников было важно преодолеть себя и принять участие в программе по разрешению стрессовых ситуаций, эффект от их выполнения компенсирует первоначальные усилия на освоение устойчивости. В работе с детьми психологи наблюдают, как они испытывают воздействия на себе: релаксация и концентрация в процессе участия в программе оказывает помощь ребенку в трудной для него ситуации и позволяет быть устойчивым.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы изучить стрессовое поведение младших школьников в учебной деятельности в зависимости от уровня сформированности представлений и устойчивости личности. В процессе исследования анализировали стрессовое поведение обучающихся, возникающее в учебной деятельности. Выявляли зависимость стрессоустойчивости от уровня сформированности представлений младших школьников, являющихся одаренными при изучении математики. Мы предположили, что уровень сформированности представлений оказывает влияние на стрессовое поведение младших школьников. Если учитывать психологиче-



ские условия разрешения стрессовой ситуации и использовать ее позитивный компонент, можно подготовить ребенка к конструктивности в поведении. Следует учитывать, что ребенок имеет возможность самоутвердиться в социально приемлемых формах.

В процессе исследования уточнено содержание понятия «стрессовоустойчивость», которое выступает условием формирования активности в учебной деятельности младших школьников, включая позитивный опыт усвоения дисциплин и взаимоотношений с учителями и одноклассниками. Определены условия эффективности стрессовоустойчивости, обеспечивающие высокую активность младших школьников в учебной деятельности и выступающие как единый комплекс взаимосвязанных факторов. Создание этих условий способствует изменению отношения к учебной деятельности, предопределяет изменение содержания мотивации учения в положительную сторону.

Исследование заключается в направленности результатов на регуляцию стрессовоустойчивости младших школьников как условие повышения одаренности и активности в учебной деятельности. В соответствии с известной классификацией эмоций и на её основе определяются практические подходы к формированию активности. По результатам эмпирического исследования разработана и апробирована программа «Развитие стрессовоустойчивости младших школьников в учебной деятельности». Полученные данные представляют ценность для планирования и проведения диагностической, коррекционной и консультационной работы с одаренными младшими школьниками, полезны для практических психологов, педагогов образовательных учреждений и преподавателей высшей школы.

## **Характеристики мотивации и временной перспективы подростков с разным уровнем интеллектуальной одаренности<sup>1</sup>**

*Петрова С.О.*

В последнее время проблематике мотивации как фактора одаренности детей и подростков придается все большее значение. И практики и исследователи признают очевидную недостаточность использования традиционных тестов интеллекта для определения будущей успешности в учебе и профессии. Особую актуальность приобрела проблема ориентации человека во времени в связи с увеличением темпа жизни и объёма информации, необходимостью адаптации к быстро изменяющемуся окружающему миру. В ряде отечественных исследований мотивации и временной перспективы продемонстрированы особенности этих характеристик у разных контингентов подростков. Однако вопрос о взаимосвязи данных феноменов с уровнем интеллекта недостаточно из-

<sup>1</sup> Материалы подготовлены при поддержке гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых-кандидатов наук, проект МК-4338.2013.6.



учен, поэтому наше исследование было направлено на изучение мотивации и временной перспективы у учащихся с умеренной и высокой одаренностью.

В исследовании участвовали 86 учащихся V, VII и X классов гимназии, работающей по программе обучения детей с высокими интеллектуальными способностями. Показатели интеллекта в этой выборке были существенно выше возрастной нормы. Использовались следующие методики. 1) Русская версия Мюнхенских тестов познавательных способностей для одаренных учащихся (KFT) (адаптация Е.И. Щербановой). 2) Метод мотивационной индукции (ММИ) Ж. Нюттена (адаптация Н.Н. Толстых). По показателям теста KFT учащиеся были разделены на две достоверно различающиеся группы: с умеренным и высоким уровнем интеллектуальной одаренности.

Результаты сравнения показателей ММИ позволили выявить различия между указанными группами в каждом возрасте и суммарно по всем возрастам. В V классе мотивы, относящиеся к личности субъекта, были значимо более выражены у учащихся с высоким уровнем интеллекта, а мотивы, связанные с социальными контактами, – у учащихся с умеренным уровнем интеллекта. Различий по показателям временной перспективы обнаружено не было. В VII классе у учащихся с высоким интеллектом были значимо более выражены трансцендентальные мотивы и ориентация на более отдаленное будущее, чем у их одноклассников. В X классе значимые межгрупповые различия обнаруживались чаще, чем в более младшем возрасте. Мотивационные объекты, относящиеся к личности и самореализации субъекта, были значимо более выражены у учащихся с высоким уровнем интеллекта, а мотивы, связанные с социальными контактами, – у учащихся с умеренным уровнем интеллекта, как и в V классе. Ориентация на отдаленное будущее при высоком уровне интеллекта отмечалась чаще, чем при умеренном, как и в VII классе. В целом по выборке у учащихся с высоким интеллектом были достоверно более выраженными мотивы, относящиеся к личности субъекта, трансцендентальные мотивы и ориентация на более отдаленное будущее, тогда как у их одноклассников с умеренным уровнем одаренности преобладали мотивационные объекты, связанные с социальными контактами, и ориентация на ближайшее будущее.

Анализ полученных с помощью ММИ данных выявил существенные различия между группами подростков с разным уровнем интеллекта по показателям, как глубины временной перспективы, так и по выраженности разных мотивов. Эти данные согласуются с данными исследований Н.Н. Толстых о том, что в переходном возрасте темпоральные характеристики временной перспективы выступают в качестве дифференцирующего критерия при сравнении между собой разных групп подростков. Показано также, что с возрастом различия в мотивационно-личностной сфере подростков усиливаются. Результаты исследования позволили описать структуру показателей ММИ и продемонстрировать связь ориентации на более отдаленное будущее и мотивов, относящихся к личности субъекта, с уровнем общего интеллекта.

## Ролевой конфликт как условие развития в подростковом возрасте

*Рубцова О.В.*

В последние годы в отечественной науке стремительно растет число авторов, разрабатывающих конфликтную проблематику (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Н.П. Васильева, Ф.Е. Василюк, О.А. Гаврилица, М.Л. Гомелаури, Д.В. Грешнев, Е.А. Донченко, В.О. Жданов, Е.С. Калмыкова, О.В. Кузьменкова, Л.М. Митина, Т.М. Титаренко, Б.И. Хасан, А.И. Шипилов). Вместе с тем, область ролевых противоречий и конфликтов по-прежнему вызывает интерес преимущественно зарубежных исследователей (А. Бреннер, А. Басс, Б. Биддл, П.П. Горностай, А. Макэ, Дж. Мид, Я.Л. Морено, С. Страйкер).

Сложившаяся ситуация отчасти объясняется односторонним, социологическим пониманием роли как системы закреплённых в обществе норм выполнения социальных функций человека, которое в силу ряда исторических причин до сих пор преобладает в отечественной психологии. Трактовка роли как специфического шаблона, осваиваемого человеком в процессе социализации, не принимает во внимание личностные аспекты ролевого поведения и, по сути, лишает смысла любое исследование, посвященное проблемам ролевого развития. В этой связи, обращаясь к данной проблематике и оперируя такими терминами, как ролевая идентичность, ролевое самосознание, ролевое взаимодействие и пр., многие зарубежные исследователи принципиально иначе интерпретируют понятие «роли». Ролевое поведение рассматривается ими как личностно детерминированное [4], а сами роли трактуются как специфические психосоциальные модусы, которые не только тесно связаны с внутренней структурой личности, но являются одними из форм ее бытия [1]. Разделяя данную точку зрения, мы придерживаемся широкого понимания роли и ее функций в контексте становления и развития личности на разных возрастных этапах.

В нашем исследовании мы обращаемся к ролевым конфликтам как к необходимому условию развития, отражающему противоречия между личностным и социальным в ролевом поведении субъекта [2]. Полученные нами данные показывают, что ролевые противоречия наиболее остро переживаются в подростковом возрасте, и что именно неудовлетворенность собственным ролевым поведением в значительной степени определяет специфику подросткового кризиса. Такое понимание перекликается с концепцией Э. Эриксона, который ввел в научный обиход понятие ролевой идентичности, определив ее как важнейшую составляющую психосоциальной идентичности. В свою очередь, становление психосоциальной идентичности Э. Эриксон рассматривал в качестве основной проблемы переходного возраста, когда возникающий в этот период параметр связи с окружающими колеблется между «положительным полюсом идентификации «Я» и «отрицательным полюсом путаницы ролей» [3]. Таким образом, Э. Эриксон одним из первых указал на то, что в основе кризиса переходного возраста лежит «путаница ролей» – иначе говоря, ролевые противоречия и конфликты.

Разделяя позицию ряда исследователей о двойственной природе конфликта, способного как стимулировать, так и тормозить личностный рост (Л.Б. Кузнецова, А.П. Новгородцева, К.Н. Поливанова), мы считаем, что для преобразования ролевого конфликта в ресурс развития в подростковом возрасте необходимо целенаправленно создавать условия для его конструктивного разрешения. Согласно полученным данным, ключевым из этих условий является развитие у старших подростков ролевой рефлексии [2]. Последнее приобретает особую актуальность в контексте проектирования новых форм педагогической практики.

### **Литература**

1. Горностай П.П. Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности. К.: Интерпресс ЛТД, 2007.
2. Рубцова О.В. Преодоление внутреннего ролевого конфликта у старших подростков посредством сюжетно-ролевой игры. Дис. ... канд. психол. наук, М.: МГППУ, 2012.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006.
4. Buss A.H., Briggs S.R. Drama and the self in social interaction // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 47, № 6. P. 1310–1324.

## **Обретение авторской позиции как важнейший этап становления личности**

*Сапфирова Н.В.*

Что мы понимаем под словом «образованность»? Какой человек может быть назван образованным? Вероятно, образованным является человек, владеющий культурой (как отечественной, так и мировой). Человек, знающий и понимающий представления о мире и человеке, которые сложились в науке, русской культуре и отражены в музыке, живописи, архитектуре и, конечно же, литературе.

Поэтому задача учителей литературы – не просто учить школьников читать и понимать тексты русской литературы, но и размышлять над их проблематикой, исследовать художественную ткань текста и формировать культуру позиционного высказывания.

Однако задача эта достаточно сложна. В курсе литературы для 9–11 классов значится тема назначения поэта и поэзии при изучении творчества каждого поэта. Обычно подобные стихотворения называют «программными», в них авторы высказывают свою точку зрения на смысл собственной жизни и творчества. Но далеко не всегда они легко понимаются учащимися.

За примерами далеко ходить не надо. Тему назначения поэта и поэзии обычно начинают изучать с пушкинского «Пророка». Стихотворение насыщено устаревшими словами, старославянизмами, имеет библейский контекст, что делает его малопонятным для современных школьников. Однако проблема не только в том, что слова вышли из обихода. Проблема глубже – она связана с современным образом мыслей и жизни, из которой уходят идеалы и понятия, которые призваны сохранять в человеке самое драгоценное – его ду-

ховную сущность. Слово пророк существует, но само понятие как бы не имеет силы, за ним стоит образ какого-то чудака. Между тем великий поэт не случайно обращается к теме предназначения поэта. Ему важно раскрыть глубочайший смысл поэзии, как искусства, позволяющего не только прозревать прошлое и будущее, но и делать слово живым, способным преобразовывать мир! Как же это показать современным подросткам?

Приходится продумывать организацию деятельности учеников при подготовке к уроку и во время урока так, чтобы в ней присутствовали элементы исследования, чтобы ученики могли сделать собственное открытие.

В данном случае речь идет о мировоззренческом открытии школьников о том, чтобы они могли разглядеть нечто, что скрывается от них глубокой тени вековой истории. Одним из методов создания условий для мировоззренческого открытия является метод формирования актуального герменевтического контекста или особой гипертекстовой структуры (Н.Б. Ковалева), формирующей проблемное поле исследования. Данный метод позволяет не только более четко зафиксировать границу непонимания, но усилить желание ее разрешить; вскрыть противоречие и поставить проблему; прояснить исторический и лингвистический контексты и через это воссоздать образ самой ситуации и сознание тех, к кому обращается автор. Но самое главное – создает условия для разрешения проблемного вопроса, провоцирующего собственное размышление школьников.

Именно сценирование урока позволяет учителю достигать как предметные цели (научить школьников понимать смысл произведения через исследование исторического и литературоведческого контекста; выстроить представление о том, как понимается предназначение поэта разными авторами в русской литературе, определить миссию поэта в современном мире), так и метапредметные (освоить способы исследования сложных поэтических текстов, способы сопоставления текстов и понимания их отнесенности к культуре в целом, научиться совершать собственные открытия). В отличие от учебной, исследовательская деятельность в школе дает неограниченное поле для проявления спонтанности и для «возникновения самостоятельной учебно-познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). В итоге формируется авторская позиция школьника по отношению к учебно-познавательной деятельности как важнейший шаг становления его личности. А самое главное – появляется совершенно новое отношение к слову.

### **Взаимосвязь суверенности пространства личности и отклоняющегося поведения в подростковом возрасте**

*Семенова Ф.О., Узденова А.М.,  
Узденова П.А., Хасанова А.Л.*

Общество испокон веков было озабочено выработкой общественных норм и правил поведения. Этический кодекс человеческого общества зиждется на

положении «Не делай и не желай другому того, чего не желаешь себе». Он же лежит в основе правовых конституций всех государств мира. Однако желающих пойти против правил, выйти за рамки нормы со временем не становится меньше, тем самым давая пищу для исследований учёным, объектом изучения которых является человек, в частности, девиантная личность. Поиск коррелятов и детерминант такого явления, как отклоняющееся поведение личности, – один из самых распространенных и не теряющих своей актуальности проблем психологии, педагогики, девиантологии и др. Данный вопрос остается острым, так как понять, что движет человеком, поступающим «против правил», означает сделать мир безопасным – ведь в основе этического кодекса лежит общественный договор о ненападении (по факту защищая другого человека от своих разрушительных желаний и импульсов, мы, связанные общественным договором о взаимном ненападении, обеспечиваем свою безопасность), который и хранит суверенность нашей личности.

Очень важно выявить, что именно способствует формированию девиантного поведения. Процесс формирования поведенческих нарушений обусловлен влиянием достаточно большого круга культурных, экономических, демографических, социально-медицинских, социально-психологических, педагогических факторов. И одним из факторов влияния на формирование отклоняющегося поведения, заслуживающих особое внимание, является психологическое пространство личности, а именно его суверенность. Так, Н.Б. Асташиной, С.К. Нартовой-Бочавер, М.М. Романовой было проведено исследование по определению психологической суверенности подростков с асоциальным поведением (девиантным и деликвентным), в ходе которого были выявлены компоненты суверенности пространства личности, имеющие наибольшее значение для детей с девиантным поведением, – это суверенность личных вещей и режимных привычек.

Для покомпонентного определения степени взаимозависимости отклоняющегося поведения и суверенности психологического пространства нами был произведён корреляционный анализ (коэффициент корреляции произведения моментов Пирсона) данных на нормативной выборке.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы (МКОУ СОШ № 3 г. Карачаевска), выборку составили 50 подростков, не имеющих правонарушений, в возрасте от 13 до 16 лет. Для подтверждения гипотезы были использованы опросник «Суверенность психологического пространства» (СПП) С.К. Нартовой-Бочавер, опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орёл.

В ходе исследования была обнаружена взаимозависимость суверенности психологического пространства и отклоняющегося поведения личности ( $r_{xy} = -0,3735$ , при  $p < 0,005$ ). Так, при депривации суверенности личности усиливается тенденция к отклоняющемуся поведению, о чем свидетельствует отрицательная корреляционная связь между этими явлениями.

Наиболее сильная взаимосвязь, как и указывала С.К. Нартова-Бочавер, выявлена между разными составляющими отклоняющегося поведения и суверенностью физического тела и территории ( $r_{xy} = -0,4109$ , при  $p < 0,005$  и  $r_{xy} = -0,3438$ , при  $p < 0,025$  соответственно). Не удалось выявить влияние суверенности вещей ни на один из показателей отклоняющегося поведения, а также подобной связи не обнаружено между суверенностью ценности и девиантным поведением. Это представляет особый интерес в связи с тем, что Н.Б. Астанина, С.К. Нартова-Бочавер, М.М. Романова выделяют суверенность вещей, временных привычек и ценностей как определяющие для профиля суверенности личности правонарушителей. В данном случае возможным объяснением для нас служит предположение, что, вероятно, именно суверенность вещей является тем рубиконом, который разделяет две выборки подростков с адаптивным нормальным поведением и подростков с девиантным поведением.

## **Сценарии суверенизации юношей с разными характеристиками жизненного мира**

*Трофимова Ю.В.*

Системная антропологическая психология (В.Е. Ключко, О.М. Красноярцева) рассматривает человека в его становлении, где человек открывает для себя особое жизненное многомерное пространство – многомерный мир (В.Е. Ключко), жизненный мир (Е.В. Некрасова) за счет активного взаимодействия с миром. В.Е. Ключко отмечает, что многомерный мир, жизненный мир человека формируется в онтогенезе постепенно посредством обретения координат жизненного мира (предметной, смысловой, ценностной), чем и обеспечивается рост его суверенности. Суверенизация в рамках выбранного научного подхода внешне проявляется как растущая самостоятельность и независимость от взрослого (родителя, педагога), а содержательно рассматривается как процесс постепенного освобождения от развивающих отношений со взрослым в процессах персонализации и индивидуализации, где и происходит укрепление, освоение своего права на самоосуществление.

Использование проективного приема «События моей жизни» и контент-анализ полученных данных позволил нам выделить:

1. Три сценария суверенизации: «расширение возможностей», «поддержание стабильности», «свертывание возможностей». *Сценарий «Расширение возможностей»* отражает положительную динамику в приобретении новообразований в период юношества, т. е. наблюдается появление одной или нескольких групп новообразований, которые отсутствовали в новообразованиях подросткового возраста. *Сценарий суверенизации «Поддержание стабильности»* характеризуется сохранением на этапе обучения в вузе групп новообразований, проявившихся в подростковом возрасте. *Для сце-*



нария «Свертывание возможностей» характерно либо уменьшение новообразований, либо же приобретение на протяжении юношеского возраста такой группы новообразований как «негативные последствия».

2. Проявление предметной, смысловой, ценностной координаты жизненного мира человека. Преобладание предметной координаты жизненного мира отражает погруженность субъекта в предметную среду, его ориентировка на потребности, тенденцию к гедонистическим проявлениям. Преобладание смысловой координаты обеспечивает осмысление человеком полученного опыта, его продуктивная оценка, открытие личностного смысла в происходящих ситуациях, т. е. решаются «задачи на смысл» (А.Н. Леонтьев). Преобладание ценностной координаты отражает решение человеком «задач на ценность» (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева), т. е. поиск, нахождение или реализация возможностей, открытие новых ресурсов ситуации и своей личности. Процедура контент-анализа позволила выявить четыре группы респондентов, характеризующихся разной структурой жизненного мира.

Для большей части студентов с усеченной структурой жизненного мира (при отсутствии ценностной координаты) вне зависимости от доминирующей координаты (предметной или смысловой) характерен сценарий суверенизации «Свертывание возможностей». По всей вероятности, именно отсутствие ценностной координаты жизненного мира данных респондентов и не позволяет им приобретаемый опыт переосмысливать его как опыт, расширяющий возможности. Сценарий суверенизации «Свертывание возможностей» характерен и для большего числа лиц, с целостным профилем жизненного пространства, но доминированием предметной координаты, т. е. ориентировка на удовлетворение потребностей, что ограничивает осознание и реализацию возможностей (присущие для преобладания смыслового и ценностного компонента). И только для большинства студентов с целостным профилем жизненного пространства и преобладающей смысловой координатой характерна суверенизация по сценарию «Расширение возможностей».

## **Психологическая диагностика личностной незрелости у несовершеннолетних правонарушителей в рамках комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы**

Федонкина А.А.

Подростковый возраст – ключевой период для становления личности, он характеризуется формированием волевых качеств, мировоззрения, самосознания. Проявления личностной незрелости у подростков могут быть нормальным явлением для данного возрастного периода. Вместе с тем, если такие проявления достаточно выражены, встречаются в старшем возрасте, это может свидетельствовать о наличии определённой психопатологии. Явления личностной незре-



лости нередко наблюдаются у психически здоровых подростков. В таких случаях незрелость, как правило, проявляется в игровом характере интересов, поверхностности суждений, слабой дифференцированности социальных контактов, трудностях волевой регуляции и разрешения проблем.

Проблема психологической диагностики личностной незрелости является актуальной при производстве комплексных судебных психолого-психиатрических экспертиз несовершеннолетних правонарушителей (КСППЭ). Часто подростки совершают общественно опасные деяния в силу склонности ориентироваться на мнение референтной группы, нередко асоциальной, трудностей конструктивного разрешения субъективно сложных ситуаций, слабого прогнозирования последствий совершаемых действий и пр. Такие особенности характеризуют слабую сформированность личности. Личность как система регуляции поведения в социуме является одним из основных объектов судебной оценки несовершеннолетних правонарушителей. Способность несовершеннолетних руководить собственными действиями зачастую нарушена вследствие имеющейся у них личностной незрелости.

В проведенном нами эмпирическом исследовании было выявлено, что у 33,0 % несовершеннолетних, направленных на КСППЭ в ГНЦССП им. В.П. Сербского обнаруживались признаки личностной незрелости. В результате анализа психологических заключений КСППЭ было обнаружено, что у подростков с квалифицированной личностной незрелостью чаще всего встречаются психологические особенности в виде слабой сформированности мотивационно-смысловой сферы, социальных установок и способов взаимодействия, самосознания, регулятивных функций. При исследовании индивидуально-психологических особенностей несовершеннолетнего в рамках КСППЭ на предмет наличия отставания в психическом развитии, определения степени выраженности личностной незрелости следует учитывать выявленные признаки. Таким образом, как следует из результатов исследования, психологическая диагностика личностной незрелости должна использовать совокупность психологических методик, направленных на изучение мотивационно-смысловой сферы, самосознания, особенностей характера суждений, способности к произвольной регуляции деятельности, реагирования в проблемных ситуациях, особенностей социального взаимодействия подростка.

Информативным методом при исследовании личности является беседа, в ходе которой можно выявить характер суждений подростка, особенности его референтной группы, круг интересов, сформированность смысловых образований. Вместе с тем, метод беседы следует сочетать с методом эксперимента. В ходе беседы экспериментатором выдвигаются гипотезы, которые могут быть проверены в ходе экспериментального исследования.

Поскольку характер явления личностной незрелости имеет качественную основу, при проведении исследования следует использовать методы патопсихологической диагностики, проективные методики, представляющие наибо-

лее обширную информацию о личностных особенностях подростка. Данные методики наряду с методом беседы и наблюдения помогают создать относительно полную картину личностного развития подэкспертного.

По характеру и результатам выполнения методик важно определить степень сформированности отдельных сфер и личности в целом. При проведении КСППЭ такие выводы необходимы для установления механизма совершения общественно опасного деяния. Следует отметить, что экспертные критерии психологической диагностики личностной незрелости подростков-правонарушителей пока недостаточно разработаны. В перспективе нашего исследования мы планируем уточнить теоретическую модель личностной незрелости, с помощью материала эмпирического исследования обосновать критерии психологической диагностики личностной незрелости, а также степени её выраженности.

### **Особенности профессиональной временной перспективы студентов на разных этапах обучения**

*Федосеева А.М.*

Проблема изучения психологических факторов повышения качества высшего профессионального образования актуальна на современном этапе развития общества по нескольким причинам. Во-первых: модернизация системы высшего профессионального образования, переход на ступенчатую систему обучения и компетентностный подход в определении целей профессиональной подготовки требует перестройки содержания и технологий преподавания. Во-вторых: необходимость обеспечивать высокий уровень профессиональной подготовки всем выпускникам вуза, обусловленный не только требованиями к качеству профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава, но и условием подушного финансирования учебных заведений что приводит к заинтересованности в сохранении количества обучающихся.

Эти важные условия, определяющие современную ситуацию высшего образования в России, делают особенно значимыми исследования психологических факторов повышения качества профессиональной подготовки в вузе. Одним из таких факторов являются профессиональное самоопределение и, как его проявление, профессиональная перспектива студентов. Профессиональное становление и самоопределение личности исследовались Е.А. Климовым, Н.С. Пряжниковым, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др. Теоретической основой концепции профессионального становления являлись исследования К.С. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова. А.А. Бодалева, Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, Л.М. Митиной. Исследований, в которых бы исследовались более узкие этапы оптации, по нашему мнению, недостаточно.

Одним из важных показателей профессионального самоопределения студентов является профессиональная перспектива. Профессиональную перспек-

тиву мы понимаем как построение образа профессионального будущего, представления о вероятных значимых событиях в будущей профессиональной жизни. Образ профессионального будущего – достаточно сложное образование, включающее эмоциональные, когнитивно-оценочные компоненты, имеющее предметное содержание, отражающее ценности и смыслы профессиональной деятельности для личности. Наиболее отчетливо профессиональная перспектива личности отражается в представлении о значимых событиях прошлого и будущего, связанного с профессиональной деятельностью. Е.И. Головаха и А.А. Кроник утверждают, что любое событие жизненного пути становится понятным только при рассмотрении того, какое место он занимает в последовательной цепи событий прошлого, настоящего и будущего личности.

Цель проведенного нами *исследования*: выявить изменения профессиональной перспективы студентов технических вузов в процессе обучения. Выборка исследования 1–4 курсов разных вузов Москвы (МПГУ, МАДИ) в возрасте от 16 до 22 лет (средний возраст – 19 лет), среди них 121 мужчина и 141 женщина. Для выявления динамики изменений профессиональной временной перспективы студентов нами были выделены два этапа: 1 и 2 курс – период адаптации к учебно-профессиональной деятельности; 3–4 курс – переживание кризиса профессионального выбора. Для изучения особенностей профессиональной временной перспективы мы использовали методику «Событийная линия жизни». Данная методика была разработана Л.Ф. Бурлачук и С.Ю. Коржовой для оценки ситуационных особенностей жизненного пути личности и адаптирована А.Ф. Зеером для исследования процессов профессионального самоопределения.

#### *Обсуждение результатов исследования*

Общих событий, выделенных студентами, оказалось значительно больше, чем профессиональных. Этот показатель снижается на втором курсе по сравнению с первым, затем восстанавливается на третьем и вновь значительно снижается к четвертому курсу. На разных курсах студенты указывают разное количество событий и трудно говорить о какой-то однонаправленной динамике, но обращает на себя внимание достаточно резкое снижение количества общих событий на четвертом курсе. Это может быть показателем внутренних процессов роста напряженности, кризиса. Выявлены значимые различия между курсами по общему количеству названных событий ( $K=17.01$ ;  $p<0.001$ ) и по количеству названных профессиональных событий ( $K=7.48$ ;  $p<0.05$ ). То есть профессиональная перспектива, проявленная в количестве событий в событийной линии жизни, является достаточно динамичным показателем и свидетельствует об активном процессе построения профессиональной перспективы у студентов.

Возможно, на полученные результаты оказывают влияние различия в представлениях о профессиональной перспективе юношей и девушек. Как показывают данные, по этому показателю получены статистически значимые различия по критерию Манна-Уитни ( $p<0,05$ ). Девушки в среднем называют больше событий, чем юноши. Исключением является лишь 1 курс, где показатели

у девушек и юношей примерно совпадают. В этой связи более четко очерченной становится тенденция к снижению общего количества высказываний у юношей. Снижение общего количества событий у юношей может свидетельствовать о важности социальной реализации для мужчин и осознании трудностей самореализации в профессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Возможно, такая динамика – следствие разочарования в профессии (кризиса профессиональных ожиданий).

Количество событий, имеющих отношение к профессии, в высказываниях студентов всех курсов невелико. Около половины опрошенных вообще не назвали ни одного события своего прошлого или предполагаемого будущего в профессиональной сфере, что может говорить об отсутствии видения себя в профессии. Вместе с тем, несмотря на общую тенденцию, есть различия по этому показателю между студентами разных курсов. В профессиональном будущем указываются события, не соотнесенные с реальностью, что является показателем психологической защиты и реакцией на социальные ожидания, ценности-стереотипы. Указываются только события, связанные с социальными ожиданиями. Нет индивидуальных событий, наличие которых говорило бы о построении профессиональной и личной жизненной перспективы, осознания собственной субъектности в жизни, авторства жизни. Профессиональные события у студентов старшего курса становятся формальными, и их количество резко сокращается. Это очевидный показатель того, что в процессе обучения в вузе образ профессионального будущего с идеального меняется на реальный, и кризис окончания обучения – перехода в самостоятельную профессиональную жизнь, приводит к резкому сокращению и обеднению профессиональной перспективы у старшекурсников.

Около половины опрошенных вообще не назвали ни одного события своего прошлого или предполагаемого будущего в профессиональной сфере, что может говорить об отсутствии видения себя в профессии. Наличие более определенной профессиональной перспективы приводит к более высокой мотивации и активности и успешности студента в учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, исследование профессиональной временной перспективы студентов позволяет утверждать, что становление профессиональной перспективы студентов требует комплексного психолого-педагогического сопровождения.

## **Особенности отображения историко-социальной ситуации в личных дневниках современных девушек в отрочестве и юности**

*Чурилова Е.Е.*

Внутренний мир личности и особенности ее самосознания издавна являются предметом исследования специалистов разных наук. Поведение человека так или иначе соотносится с его представлениями о самом себе (реаль-

ным «образом Я») и каким он должен или хотел бы быть (идеальный «образ Я»). Человеческое «Я» – явление не только психологическое, но и социально-культурное, и, следовательно, историческое. Понятия и термины, которыми человек себя обозначает, как и критерии его самооценок, определяются культурным контекстом его жизни (так, «образ Я» – интериоризованный индивидуальный вариант представлений о человеке, свойственных данной культуре). Социальные условия, в которых разворачивается жизнедеятельность человека, не являются чем-то посторонним, только внешним по отношению к его деятельности, а следовательно, и к индивидуальности. Они оказывают влияние на личность человека и на его деятельность: социум предъявляет ему определенные требования, нормы, ценности, условия жизни, которые человек может присваивать и усваивать, или же, наоборот, обособляться от этого.

Для каждой культурно-исторической эпохи существуют свои образцы, нормы и ценности, свои идеалы. Каждый человек субъективно воспринимает и отражает социальную реальность. Это относится и к создаваемому ею образу самого «человека».

Для психологии важны такие источники, как миф, сказка, героический эпос, лирика, в которых отражаются и процесс выделения индивида из рода, и преломление этого процесса в самосознании. Но процесс развития самосознания как такового отображается при помощи так называемых рефлексивных оборотов речи (обращение субъекта к самому себе). И именно такими речевыми оборотами изобилует такой жанр автобиографических текстов, как личный (интимный) дневник.

Подростковый и юношеский возрасты – особые этапы личностного становления человека. Именно в отрочестве и юности «самость» человека обретает статус внутренней опоры мировоззрения; развиваются рефлексивные способности. От отрочества к юности происходят значимые изменения социальной ситуации развития человека, а также глубокие изменения происходят с внутренним миром личности, выраженные в процессе становления внутренней позиции. Меняются ключевые личностные проблемы, требующие от развивающегося человека осознания и выработки собственного отношения, обретения психологических средств регуляции и т. д. Интимный личный дневник может выступать одним из таких культурно заданных средств психологической саморегуляции и пространством отражения внутренней работы личности в отношении ключевых проблем возраста.

Мы хотели бы сконцентрировать внимание на следующих вопросах о том, каким образом формируется «историческое сознание» в автобиографических текстах (на примере интимных дневников спонтанного ведения современных девушек):

отражается ли в текстах личных дневников спонтанного типа социокультурная и «историческая» позиции автора (в прошлом, настоящем и в будущем);

происходит ли и каким образом отработка «себя» в прошлом (прорабатываются ли какие-то личностные проблематики в текстах, анализируется ли ав-

тором его собственная позиция в какие-то прошедшие моменты, общая ситуация его бытования);

каков образ себя (в прошлом, настоящем или будущем) у авторов интимных дневников спонтанного типа;

каким образом прошлый опыт и переживания авторов актуализируются и проецируются в текстах личных дневников;

в какой мере мы можем рассматривать тексты дневников как отражение социально-исторической реальности; может ли дневник спонтанного ведения выступать средством отражения истории (родовой, современной «истории народа», в котором протекает жизнь автора);

насколько дневник спонтанного ведения может выступать как отражение «истории повседневности»?

Данные вопросы мы исследуем на материале двадцати личных дневников современных девушек, записи в которых делались ими с подросткового по юношеский возраст. Это дало нам возможность изучить динамику изменения возрастных проблем и преобладающих тематик, отраженных в текстах личных (интимных) дневников, в том числе в аспекте развития психологических средств саморегуляции авторов дневников; а также – специфику организации рефлексивного самосознания и содержательного наполнения структурных звеньев самосознания в процессе ведения личного дневника (в подростковом и юношеском возрастах).

## **Осмысление жизненного пути личности как создание личной истории в контексте истории рода и своего народа**

*Шамонина Т.Г.*

Жизненный путь личности можно рассматривать как создание личной истории («нарратива»). В этой истории автор рассказывает о событиях, которые пережил он сам, повлиявших на него и других участников этих событий. Событие в рамках личной истории имеет пространственно-временные координаты, соотносится с историческим временем. Однако значимость события в рамках личной истории определяется эмоциональным отношением и смыслами, которые придаются ему человеком. В конструировании жизненной истории человек может занимать активную позицию. Он может пересматривать свою личную историю в зависимости от актуальной ситуации в его жизни. Само по себе создание и корректировка своей личной истории способствует поддержанию целостности самовосприятия личности, принятию ею разнообразного жизненного опыта, вписыванию опыта собственной жизни в более широкие социальные контексты (истории рода и народа). В осмыслении жизненного пути личности происходит интеграция и обособление событий и фактов собственной жизни, истории семьи и рода, истории народа (автобиографического, семейно-родового и общественно-исторического аспектов).



Нами было проведено исследование психологических особенностей осмысления жизненного пути личности в автобиографическом, семейно-родовом и общественно-историческом аспектах представителями трех поколений жителей города Москвы. Выборка исследования составила 120 человек, среди которых было выделено три группы по 40 человек: представители младшего (18 до 21 год), среднего (43–55 лет) и старшего поколения (63–79 лет).

Сбор эмпирических данных осуществлялся в форме полуструктурированного интервью, содержание которого определялось следующими методами: модификация методики «Линия жизни» А.А. Кроника; модификация методики «Оценивание столетий истории народа» (ОСИН) Р.А. Ахмерова; авторская методика «Описание членов родословной». Для обработки данных были применены сравнительный и качественный анализ, контент-анализ и U-критерий Манна-Уитни.

Принадлежностью к поколению определяется степень структурированности и проработанности личной истории: представители младшего поколения преимущественно осмысляют свою жизнь событийно, представители среднего поколения используют доминирующий способ интерпретации (например, большинство событий жизни рассматривается как новые возможности или несбывшиеся ожидания), представители среднего поколения организуют свои истории через выделение вех, поворотных моментов жизни и жизненного опыта для передачи последующим поколениям.

У представителей трех поколений преобладающие темы значимых событий жизни и в рассказах о родословной во многом определяются их актуальными возрастно-психологическими задачами.

В осмыслении жизненного пути интеграция личного и родового младшим поколением происходит через интерес к внутреннему миру человека и стремление создать свою семью, средним поколением – через их заботу о членах своей семьи, старшим поколением – через память и заботу о родственниках, которых знают или знали лично.

История народа осмысляется младшим поколением без связи со своей жизнью и историей рода, средним поколением – как условие их жизни и членов их семьи. В осмыслении жизненного пути старшим поколением личное и родовое интегрируется с историей народа за счет прослеживания личной или семейной сопричастности к историческим событиям и связи со значимыми историческими деятелями.

Создание личной истории – способ создания целостного и осмысленного представления о своей жизни, которое необходимо человеку в условиях динамичного ритма жизни во многих социальных контекстах. Осмысление опыта собственной жизни в контексте истории народа и народа представителями трех поколений специфично в зависимости от актуальных возрастно-психологических задач и личностных смыслов, эмоциональной включенности в жизнь семьи и рода, ощущения причастности к истории народа.



## Особенности функционирования психологических границ у однополых близнецов

Шамшикова Е.О.,  
Рехлова А.И.

Одним из наиболее актуальных вопросов современной психологической науки является проблема взаимодействия биологических и социальных факторов в развитии психики. В исследованиях этой области основным и наиболее эффективным методом представляется близнецовый метод. В большинстве научных работ, посвященных близнецам, близнецовость является не столько объектом, а скорее методом изучения. Чаще всего рассматриваются показатели высших психических функций, интеллекта, психомоторного и речевого развития (Е.А. Сергиенко, 2002). Работ, непосредственно посвященных вопросам особенностей личностного развития близнецов в отличие от однорожденных исключительно мало (Т.Б. Рязанова, Г.А. Виленская, 1996; В.С. Мухина, 1997; Е.А. Сергиенко, 2002; В.В. Семенов, 2003), а труды, отражающие особенности функционирования психологических границ у близнецов в целом не выявлены. Данная проблема, как нам кажется, обусловлена тем, что тема границ в отечественной психологии стала разрабатываться сравнительно недавно и только в последние десятилетия приобретает наибольшую популярность.

Несмотря на выявленные противоречия, развитию психологических границ в онтогенезе отводится особое место в психическом развитии индивида (Е. Jacobson, 1964; Н.С. Ерлич, 1989; Г. Аммон, 1995; Н. Браун, 1998; Э. Хартман, 1991; М.С. Малер, 2011). Для того чтобы быть самим собой, требуется, во-первых, отграничивающее себя отношение к миру и другим людям и, во-вторых, достаточная ясность в отношении к самому себе. Динамическая структура бытия «Я» заключается в двойственном соотношении: вовне и вовнутрь. Г. Аммон отмечает, что только отграничение «Я» от «Не-Я» приводит к осознанию существования двух индивидов, которые могут устанавливать друг с другом отношения. «Поэтому в генетическом понимании построение границ «Я» является решающей фазой в психическом развитии человека. <...> Только Я-отграничение создает действительность, реальность, основу для Я-ощущения» (М.М. Кабанов, 2003).

Что касается феномена близнецовости, вопрос построения психологических границ «Я» каждым членом близнецовой пары представляется более сложным и отличается своей особой спецификой, когда внутри близнецовой пары складывается определенный микро-мир (В.В. Семенов, 2003), закрытый от посторонних людей и доступный только обоим близнецам. Однако при рассмотрении данного вопроса стоит обращать внимание на различия в динамических тенденциях и особенностях развития моно-и dizиготных близнецов, которые наиболее ярко проявляются именно у первых.

С целью изучения особенностей функционирования психологических границ «Я» у однополых близнецов было проведено эмпирическое исследование. Банк

диагностического инструментария представлен следующими методиками: «Границы Я» Н. Браун в адаптации Е.О. Шамшиковой (2010), «Я-структурный тест Г. Аммона» (ИСТА), русскоязычная версия, разработанная Ю.Я. Тупицыным, В.В. Бочаровым и Т.В. Алхазовой, Е.В. Бродской (2003), опросник «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер (2008). Выводы о наличии различий в структуре границ моно-и дизиготных близнецов делались на основании проведенного анализа достоверности различий с помощью критериев Н-Краскала-Уолиса и U-Манна-Уитни. Эмпирическая выборка испытуемых формировалась через социальные сети и составила 140 человек. Экспериментальная группа составила 90 респондентов – 45 пар однополых близнецов, и уравновешена по признаку моно/дизиготности: 22 монозиготных и 23 дизиготных пары. В контрольную группу вошли 50 испытуемых (25 пар одноположенных однополых сиблингов). Возрастной показатель варьируется в пределах от 18 до 30 лет.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Система психологических границ у близнецов сложнее, чем у одноположенных сиблингов. Показатель «зиготность» выступает важным фактором формирования психологических границ. Он является даже более значимым, чем показатель близнецовости самой по себе. 2. Специфика психологических границ у однополых монозиготных близнецов заключается в том, что в их случае мы можем говорить не только о внешних и внутренних психологических границах. Мы можем сделать предположение о существовании еще одной области измерения психологических границ – границ вокруг близнецовой пары. 3. У дизиготных близнецов механизм установления границ происходит через нарушение границ как в отношении сиблинга, так и в отношении ближайшего окружения. У монозиготных – система способов построения отношений с партнером-близнецом, характеризуется взаимным размытием границ, прилипанием, даже «присасыванием» к психике другого, в результате чего переносится и на других людей, неспособных взаимодействовать в такой системе. 4. С точки зрения статистической нормы случаи близнецов часто представляются серьезными отклонениями, порой даже соотносимыми с пограничным уровнем развития психики одноположенного сиблинга, что востребует необходимость разработки отдельных норм, специфических для лиц из близнецовой пары. Эти нормы позволят разработать особый подход в коррекции и терапии в случаях близнецов.

### **Переживание временного континуума личностью с разными типами психологических границ**

*Шамшикова О.А.,*

*Шамшикова Е.О.*

Последние десятилетия в зарубежной и отечественной психологии отмечены устойчивым ростом интереса к изучению проблемы «психологических

границ» с одной стороны и исследования категории «времени» – с другой. Однако анализ литературных источников, касающихся особенности переживания временного континуума личностью с разными типами психологических границ, показал отсутствие единой теории, на содержательном уровне раскрывающей взаимосвязь изучаемых явлений.

На наш взгляд, в качестве базового подхода правомерно может быть принята теория «поля» К. Левина (Шамшикова Е.О., Архипова Т.С., 2012), как «жизненного пространства» личности. Разделы между системами психологического поля определяются К. Левиным как границы. Функция границы состоит в том, что она изолирует с одной стороны и обеспечивает связь между соседними областями «психологического поля» – с другой. Также К. Левин считал, что временная перспектива позволяет выйти личности за пределы границ поля и расширить способы реализации потребностей. Различная временная перспектива личности обусловлена заданностью времени разного масштаба, определенными границами психологического поля в настоящий момент времени. Личность имеет представленность не только своего настоящего, но и будущего – в форме фантазий, ожиданий, а также включает и временной промежуток «прошлое» в виде опыта. Поэтому выявление временной перспективы играет важную роль в определении притязаний личности, её ориентации и направленности (Л. Куликов, 2009). К. Левин подчеркивает, что у структурированной личности структурировано ее субъективное представление об окружающем мире: предметов и социальном окружении (К. Левин, 2000).

Другая концепция, позволяющая на содержательном уровне изучить корреляты исследуемых феноменов – гуманитарно-структуральная модель личности Г. Аммона, представленная автором в виде многомерной и целостной «Я-структуры», состоящей из Я-функций; весь набор которых подразделяется на первичные (центральные) и вторичные. Разделяя теоретические представления П. Федерна об «относительной автономии Я», построение подвижных границ автор считает решающей фазой в развитии «Я». Именно границы позволяют человеку переживать чувство собственной целостности, что означает отмежевание себя от мира фантазий и мира окружающих объектов, дифференцировать прошлое, будущее и настоящее (М.М. Кабанов, Н.Г. Незнанов, 2003). Здесь важную роль играет продолжительность жизни человека, так как по Г. Аммону, развитие «Я» представляет собой явление на границе пространства и времени. Хотя Г. Аммон не говорит о переживании времени как о Я-функции напрямую, анализируя положения его теории, можно прийти к заключению: субъективное ощущение времени является значимой составляющей переживания самого себя и позволяет воспринимать себя как целостное существо в неразрывном континууме прошлого, настоящего и будущего (В. Ярская-Смирнова, 1988). Этот континуум можно рассматривать как реализацию феномена времени во внутреннем мире человека.

С целью выявления особенности переживания временного континуума личностью с нарушенными и сохранными психологическими границами было проведено эмпирическое исследование. Банк диагностического инструментария представлен следующими методиками: «Границы Я» Н. Браун в адаптации Е.О. Шамшиковой (2010), «Я-структурный тест Г. Аммона» (ИСТА), русскоязычная версия разработана Ю.Я. Тупицыным, В.В. Бочаровым и др. (2003), опросник «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер (2008), «Опросник временной перспективы личности» Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной (2008), «Шкала компетентности во времени» «Самоактуализационного теста» (САТ) Л.Я. Гозмана, М.В. Кроз, М.В. Латинской (1995), методика «Семантический дифференциал времени» (СДВ) Л.И. Вассерман, Е.А. Трифонова, К.Р. Червинская (2009). Эмпирическая выборка формировалась по лоскутному экспериментальному плану и составила 320 испытуемых в возрасте от 18 до 32 лет. Надежность и достоверность полученных результатов обеспечивались использованием методов математической статистики: достоверности различий (критерий Н-Краскала-Уоллеса, критерий U-Манна-Уитни), корреляционного анализа (коэффициент  $r_s$ -Спирмена), факторного анализа (метод главных компонент).

Эмпирическое исследование особенности переживания временного континуума личностью с разными типами психологических границ подтвердило наше предположение о том, что тип границ (сохранные – нарушенные, конструктивные – дефицитарные – деструктивные) взаимосвязан с временной перспективой личности, и отражают наиболее предпочтительные состояния ее темпорального континуума (прошлого, настоящего, будущего). Вместе с тем особенности переживания временного континуума определяются спецификой типов психологических границ.

## **Влияние ранней информатизации на психическое развитие детей**

*Шемякина Т.В.*

По данным Института развития информационного общества (2013) в России наблюдается рост всех основных показателей доступа к информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) и их использования населением. ИКТ с раннего детства окружают ребёнка и стали частью его социальной среды, в которой он развивается, поэтому современные технологии нуждаются в социокультурном и психологическом рассмотрении. Подтверждаются идеи М. Маклюэна (2003) о слиянии технологий с человеком, особое опасение вызывает то, что этот процесс происходит уже в детском возрасте.

Ребёнок приобщается к современным технологиям, наблюдая за действиями родителей, удивляет окружающих взрослых своими умениями в их использовании. Информатизация начинается в детском саду, родители снабжают детей

сотовыми телефонами, дошкольники активно играют в компьютерные игры, продуктивные виды деятельности заменяются просмотром телевизора. Современные дошкольники успешно осваивают новые технологии, но не могут построить сюжетно-ролевую игру, недостаточно развитая игра не может задавать зону ближайшего развития и соответствовать статусу ведущей деятельности. Л.С. Выготский называл игру «школой произвольного поведения», не пройдя эту школу, ребёнку трудно адаптироваться к школьному обучению. Д.Б. Эльконин считал возникновение произвольного поведения критерием готовности ребёнка к школе. Технология активизирует непроизвольное внимание ребёнка и не требует от него волевых усилий, всё построено на интересе и удовольствии. С приходом в школу ученик обнаруживает, что учение – это труд, требующий усилий и самоограничения. Управление своим поведением способствует развитию произвольности как особого качества психических процессов и рассматривается в качестве центрального психологического новообразования в младшем школьном возрасте. В связи с этим возникает актуальная проблема влияния ранней информатизации на психическое развитие детей, а также выявления и оценки возможных психологических последствий использования ИКТ.

Одним из факторов, обуславливающим необходимость содержательной модернизации системы школьного образования, В.В. Рубцов (2010) называет информатизацию общества, вследствие чего учитель перестает быть единственным источником информации для школьника, а неуправляемые информационные потоки оказывают негативное влияние на психику и сознание детей. Следует отметить опасность технократического мышления, развивающегося под прямым и косвенным влиянием технологий. Опасность также заключается в том, что ИКТ обеспечивают легкость получения информации, поэтому задача педагога состоит в том, чтобы нацелить обучающихся на самостоятельную выработку знаний, представляющих собой результат познавательного процесса.

Обучение – двусторонний процесс, предполагающий совместную деятельность учителя и ученика, в результате которой происходит его развитие. Применение технологий ведет к изменению системы «ребёнок – учитель», ИКТ выступают в качестве посредника в передаче знаний, отдаляют личность учителя. Педагогов начальной школы часто упрекают в том, что они не так активно применяют современные технологии в своей работе, но, может быть, работая непосредственно с детьми, учителя проявляют разумную осторожность по их внедрению. Педагоги отмечают уже у младших школьников развитие компьютерной и интернет-зависимости. Опытные учителя, длительное время использующие ИКТ, отмечают их негативное воздействие на детей. Опасность такого воздействия может быть нейтрализована путем психологической экспертизы разрабатываемых проектов внедрения ИКТ в образовательную среду.

Таким образом, ранняя информатизация может иметь негативные последствия на психическое развитие ребёнка, необходимо осмотнительное и нормативное применение ИКТ в детском возрасте.

## **Часть 4**

### **Практические вопросы психологии развития**

#### **Личный профессиональный план и методы работы над ним в ходе профориентационной деятельности**

*Анашкина Н.В.*

Умение планировать свою профессиональную жизнь – одно из важнейших достижений личности.

В исследованиях Е.И. Головахи и А.А. Кроника были выделены также некоторые характеристики перспективы, которыми должен обладать план:

1. Реалистичность перспективы.
2. Перспектива должна обладать качеством оптимистичности.
3. Дифференцированность перспективы характеризуется степенью разделения будущего на последовательные этапы.

Планирование профессиональной жизни – это непрерывный процесс: даже не меняя своего рабочего места, человек всегда развивается – получает дополнительную квалификацию, осваивает новые методы работы, меняет свою роль от ученика до наставника, от подмастерья до мастера и т. д.

Важным психическим регулятором профессионализации человека является личный профессиональный план (ЛПП), понимаемый как мысленный образ. Эти планы очень разнообразны, и чтобы разбираться, ориентироваться в них, полезно пользоваться какой-то их хотя бы обобщенной классификацией, которую предлагает Н.С. Пряжников, предлагает выделить четыре типа ЛПП:

- А. Отсутствие самостоятельно построенного учащимся профессионального плана (за него это делают или сделали другие – родители, товарищи, учителя, профконсультанты);
- Б. ЛПП построен самостоятельно, но на очень неполной ориентировочной основе (например, учтено только свое желание или позиция сверстников и пр.);
- В. ЛПП построен с учетом многих существенных обстоятельств конкретной – «вот этой» – ситуации выбора профессии;
- Г. Сформирована (дополнительно к тому, что указано в пункте «А») готовность (умение, настрой, владение общей схемой – методом решения данной задачи) самостоятельно строить новые ЛПП в усложняющихся, изменяющихся условиях (переезд семьи, болезнь и т. п.).

Как показывает опыт организации профориентационной деятельности среди школьников, чаще всего встречаются варианты А и Б сформированности ЛПП. В связи с этим возникает проблема выбора наиболее эффективных методов работы психолога в данной сфере. В рамках данного выступления невозможно охватить все их многообразие, обозначим лишь некоторые из них, используемые в ходе профессионального консультирования.



В первую очередь психологу необходимо выяснить способность ученика к планированию, с этой целью может быть проведено диагностическое интервью, которое включает в себя:

- а) введение – привлечение к сотрудничеству;
- б) свободное, неуправляемое высказывание человека;
- в) общие вопросы («Ты можешь мне рассказать о школе?»);
- г) подробное исследование;
- д) попытку ослабить напряжение и заключение с выражением признательности человеку.

Далее могут быть предложены различные подходы для разработки ЛПП. Очень часто как план для профконсультационной беседы используется схема профессионального планирования, разработанная Е.А. Климовым. Основными ее компонентами являются следующие этапы: постановка цели достижения, выделение отдаленных конкретных целей, определение возможных внешних препятствий, своих возможностей и запасных вариантов действия.

Организуя работу со школьниками над умением составлять ЛПП, психологу необходимо помнить, что важное значение имеет эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии. Период принятия решений, как и профессиональный путь, всегда связан с эмоциями. Они проявляются в эмоциональном отношении к разным профессиям и профессиональным группам (частный случай – к конкретным людям, представителям той или иной профессии) и к необходимости принятия решения о выборе профессии.

По мнению Н.С. Пряжникова, роль эмоционального фактора в ситуации карьерного решения практически не исследована, поэтому можно основываться лишь на самых общих положениях.

У старших школьников эмоциональная включенность в выбор является одним из важнейших показателей профессиональной зрелости.

Выделенные факторы профессиональной зрелости (ПЗ) формируются и развиваются у человека не одновременно. Более того, исходя из определения ПЗ разными людьми, их развитие и формирование может происходить в любом возрасте и достигать различного уровня. Как показывают исследования Е.А. Климова, А.П. Чернявской, выделить в чистом виде компоненты профессиональной зрелости и работать над их развитием в отдельности затруднительно. В то же время развитие одного фактора часто влечет за собой развитие еще нескольких. Кроме того работа над профессиональной зрелостью более эффективно протекает в группе, что предполагает разработку программы соответствующего тренинга, который давал бы возможность влиять на общую структуру профессиональной зрелости, в которую включены следующие личностные характеристики: автономность, информированность, умение планировать свою профессиональную жизнь, эмоциональное отношение.



## **Психолого-педагогическая помощь семьям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями зрения и слуха**

*Басилова Т.А.*

Опыт диагностического изучения детей со сложным сенсорным нарушением и консультирования их родителей позволяют нам попытаться сформулировать общие подходы к организации их раннего сопровождения в семье, а также описать основные направления работы психолога при каждом типе сенсорного нарушения. Дети раннего возраста с сенсорными нарушениями – это дети с врожденными или очень рано приобретенными выраженными нарушениями зрения и слуха (с нарушениями слуха, зрения, имеющие и не имеющие дополнительные нарушения; слепоглухие). Это небольшая и очень разнородная по составу группа, которую объединяют: тяжелые переживания по поводу их нарушений у родителей, часто негативно сказывающиеся на психическом здоровье и самих родителей, и их детей; высокий риск дополнительных нарушений, осложняющих их развитие; трудности в приобретении жизненного опыта, связанные с их сенсорной недостаточностью, необходимость специального дошкольного и школьного образования для большинства таких детей.

Психолого-педагогическая помощь семье, в которой появился глухой или слепой ребенок, может быть организована в виде консультативной помощи или в сопровождении ребенка на дому.

Психологическое консультирование родителей, детям которых поставлен диагноз выраженных нарушений зрения, слуха или множественных нарушений развития, должно начинаться уже в родильных домах, неонатальных центрах и детских больницах сразу после того, как родители справятся с первой «шоковой» реакцией на известие о серьезных проблемах их детей и начнут осознавать поставленный врачами диагноз.

Первой задачей такого консультирования должна стать информационная помощь о типе нарушения, возможностях обучения и социальной поддержки ребенка с сенсорными нарушениями.

Второй задачей консультативной помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с сенсорными нарушениями, является диагностическое изучение состояния ребенка. Психологическая помощь ребенку младенческого и раннего возраста должна способствовать сбору сведений о его развитии и позволять психологу полноценно участвовать в его дальнейшем комплексном диагностическом обследовании и дополнять данные медицинского, нейрофизиологического и психолого-педагогического обследования. Особенно нужно отметить значение современного нейрофизиологического изучения ребенка (ЭЭГ-обследование, регистрацию стволовых и корковых зрительных и слуховых вызванных потенциалов) в комплексном обследовании, которые могут существенно повлиять на заключение о наличии и выраженности сенсорных нарушений, о глубине и распространенности поражения ЦНС, о зрелости и устойчивости мозговых процессов.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с сенсорными нарушениями в семье должно строиться в три этапа (ознакомительный, организационный, переходный) и прекращаться с началом полноценного включения родителей в систематические занятия с ребенком и налаживании их контактов с образовательным учреждением, где возможно организовать с ребенком сначала индивидуальные, а затем и групповые занятия. Приступая к такой работе, педагог-психолог должен осознавать трудности вхождения в семью со своим определенным укладом, быть готовым к прекращению своей работы по мере готовности семьи к самостоятельному воспитанию ребенка. Задача психолога – помочь родителям преодолеть тяжелые переживания диагноза их ребенка, чтобы воспитывать его в соответствии с его возрастом и в нормальных взаимоотношениях со всеми членами семьи.

### **Методы изучения межличностных конфликтов умственно отсталых школьников**

*Григина Е.С.*

В современной специальной психологии в связи с высокой частотой возникновения и преимущественной деструктивностью разрешения межличностных конфликтов умственно отсталых школьников актуальными являются вопросы изучения их специфики и возможностей профилактики и коррекции. В то же время изучение конфликтов этой категории учащихся сопряжено с рядом трудностей, обусловленных снижением интеллектуальных и речевых возможностей. Резко ограниченной оказывается возможность применения вербальных методик, направленных на выявление специфики межличностных конфликтов, их причин и особенностей конфликтного поведения участников. В связи с этим особую важность приобретает разработка комплекса психодиагностических методов и методик по выявлению особенностей возникновения, протекания и разрешения межличностных конфликтов умственно отсталыми учащимися.

Выбор экспериментальных методик необходимо осуществлять с учетом цели и задач исследования межличностных конфликтов, а также особенностей и возможностей познавательной деятельности умственно отсталых школьников. Поэтому часть методик носит проективный характер, а выполнение предусмотренных ими заданий не требует от испытуемых развернутых высказываний. Так, методика «Дом. Дерево. Человек» оказывается доступной для выполнения школьниками с интеллектуальным недоразвитием. При этом в результате анализа рисунков можно сделать вывод об уровне выраженности у умственно отсталых испытуемых конфликтности, агрессивности, негативизма и враждебности, оказывающих существенное влияние на весь процесс возникновения, протекания и разрешения межличностных конфликтов.

Проективная методика Рене Жиля позволяет выявить особенности межличностных отношений умственно отсталых школьников с различными пред-

ставителями социального окружения (матерью, отцом, братьями и сестрами, друзьями, учителем) и определить индивидуальные особенности испытуемых, которые могут оказать влияние на протекание межличностных конфликтов (стремление к доминированию, лидерству, уровень конфликтности, агрессивности, характер реагирования во фрустрирующих ситуациях и др.). Проведенное нами исследование позволило сделать вывод о возможности расширения возрастных границ применения данной методики при обследовании умственно отсталых детей до подросткового возраста, что обусловлено интеллектуальной неполноценностью и замедлением темпа и своеобразием психического развития этой категории школьников.

Наряду с применением проективных методик уместным оказывается учет и анализ данных о реальном конфликтном поведении умственно отсталых испытуемых. Большую роль здесь играет использование метода экспертной оценки состояния межличностных отношений учащихся с интеллектуальным недоразвитием (Полозова Т.И., 1980), позволяющего определить уровень конфликтности испытуемых путем вычисления коэффициентов групповой и индивидуальной конфликтности. Кроме того, настоящая методика представляет данные для качественного анализа содержательной стороны конфликтов (частоты возникновения конфликтов, длительности и характера их протекания, глубины возникающих противоречий, принадлежности конфликтов к сфере личностных или деловых отношений). В качестве экспертов могут выступать учителя, длительное время работающие с исследуемыми детьми и обладающие возможностью непосредственного наблюдения случаев возникновения, развития и разрешения межличностных конфликтов в естественных условиях.

Разработанный на материале теста К. Томаса метод экспертных оценок позволяет выявить выраженность стратегий соперничества, сотрудничества, компромисса, приспособления и избегания в конфликтном поведении умственно отсталых школьников.

Таким образом, применение комплекса психодиагностических методов и методик позволяет выявить специфику межличностных конфликтов умственно отсталых школьников, повышает достоверность получаемых данных.

## **Образование как введение в исторический и современный политический курс**

*Давыдова Н.В.*

Сегодня формируются новые каноны культурности и образованности, меняется содержание понятия «образованный человек» в XXI веке. ФГОС ставит перед школьным учителем истории сложнейшую задачу: сделать исторические знания опорой в формировании ценностей, мировоззрения, активной гражданской позиции – то есть создать условия для развития целостной лич-

ности. Но сегодняшние ученики завтра – участники общественной жизни, которым жизненно необходимо понимать современный политический и культурный дискурс и выстраивать эффективную позиционную коммуникацию в нем. Рекомендации Совета Европы о преподавании истории в XXI веке указывают, что историческое образование должно «занять важное место в подготовке ответственных и активных граждан», в то же время организуя условия для развития «способности критически и ответственно анализировать и интерпретировать информацию через диалог, через поиск исторических свидетельств и через открытые дебаты на основе мультиперспективности».

Особое значение в работе на уроке истории должна, на мой взгляд, занимать работа с историческими источниками. Документы, как отмечает английский методист Дж. Никол, «это окно, через которое мы можем заглянуть в мышление людей прошлого. Они дают нам возможность видеть вещи так, как их видели наши предшественники и использовать их идеи, мнения, чувства и описание, чтобы создать собственную картину прошлого».

Без такой основы невозможно научиться понимать настоящее и создавать образ желательного будущего, невозможно стать действительно образованным человеком, но легко превратиться в «цивилизованного варвара» – так определяет человека, не укоренного в культуре, Ортега-и-Гассет. Использование образовательного потенциала материала исторических источников в старших классах требует построения психодидактических принципов педагогического сценирования. Свой цикл занятий я строила на основе сюжетно-деятельностных технологий формирования мировоззрения подростков в модели Н.Б. Ковалевой. Первый блок сценирования связан с обнаружением актуальной проблемы, выбором исторического материала и построением дидактической схемы занятия. Дальнейшие блоки, собственно, и определяют сам сценарий работы с самосознанием обучающихся и строятся с учетом психологических и возрастных характеристик мышления, мировоззрения и самосознания данной группы обучающихся.

В качестве материала для решения проблемы понимания политического дискурса и возможностей личного участия в нем был выбран один из самых обсуждаемых, неоднозначно оцениваемых источников XVI века в истории России: переписка Андрея Курбского и Ивана Грозного. Сложные межличностные отношения, различия в политических позициях и оценках, особенности характеров обменивающихся в течение полутора десятков лет посланиями героев определили остроту полемики, сложность её понимания и трактовки.

Знакомство с текстом первого послания Андрея Курбского Ивану Грозному рождает важные для продолжения разговора вопросы, связанные с открытым характером письма, признанием необходимости личного обращения к царю, попыткой даже в сложных жизненных обстоятельствах – изгнании, лично повлиять на ситуацию в стране. Поднимая в послании и последовательно разворачивая проблемы общественной жизни и возможные опасности и перспективы

её развития, Андрей Курбский фактически выступает в роли обвинителя православного царя, ставшего, по его острому определению, «супротивным Богу».

Тем более интересной представляется работа с текстом ответного послания Ивана Грозного опальному воеводе. С присущей ему страстностью царь представляет в письме позицию правителя православной страны, получившего власть от Бога, а потому не считающего нужным оглядываться на советы бояр и вельмож. Сопоставление содержания документа, анализ стилей авторов писем, попытка «реконструкции» исторической ситуации обмена посланиями выводят в зону внимания и обсуждения еще одну проблему – невозможность нахождения точки примирения позиций, связанную как с различными оценками роли рационального и иррационального проявления власти, неспособностью использовать диалог как средство разрешения противоречия, так и с очень сложным разрешением вопроса о взаимоотношениях личности и власти. Представляется, что переписка А. Курбского и И. Грозного – факт почти беспрецедентный в отечественной истории, подводящий к размышлениям о возможности открытого диалога в политическом процессе.

### **Значимый взрослый в развитии современного ребенка-интеллектуала: психолого-педагогическое сопровождение специальных школ развития одаренности**

*Дёмина Е.В.*

Реализация высоких интеллектуальных способностей в современном обществе востребует мобилизацию многих психологических ресурсов человека. Однако практика образовательной работы с интеллектуально одаренными детьми показывает, что высокие способности учеников, как правило, сопровождаются выраженным характером их индивидуальных различий, часто влияющих на процессы социально-психологической адаптации и развития личности в целом. На большую роль индивидуальных различий в структуре способностей одаренных детей и, главное, не столько уровневое, сколько качественное их своеобразие указывал известный исследователь психологии одаренности Н.С. Лейтес. Он сформулировал мысль о том, что внутригрупповая вариативность по индивидуальным различиям среди одаренных детей чрезвычайно высока, и что при наличии некоторых универсальных психологических характеристик главное, что отличает эту группу детей от их сверстников, – это их яркий и особенный психологический облик.

Именно поэтому важнейшими составляющими образовательных практик, направленных на поддержку и развитие интеллектуальной одаренности, выступает их предельная индивидуализация, а также ориентированность на активное усвоение и воспроизведение детьми собственного социального опыта, осуществляемого в реальном общении и деятельности. Также при разработке современных

образовательных условий работы с одаренными детьми важную роль играет *опережающий характер их психолого-педагогического сопровождения*.

Постановка индивидуальных *задач развития* ребенка-интеллектуала направлена на преодоление таких проблем развития как трудности самоорганизации деятельности, склонность к изоляции и повышенной критичности в оценки поступков и действий сверстников, трудности регуляции психоэмоционального состояния при увеличении умственных нагрузок и т. д.

Реализация на практике принципа индивидуализации обучения интеллектуально одаренных школьников Новосибирска и Новосибирской области в образовательных проектах регионального ресурсного центра работы с одаренными детьми ГБОУ ДОД НСО «ДИО-ГЕН» показало, насколько существенной для развития способностей и личности одаренного ребенка выступает роль *значимого взрослого*. Особенностью образовательных практик является вовлеченность в них в качестве преподавателей молодых педагогов – студентов, магистрантов и аспирантов Новосибирского государственного университета, часто имеющего в педагогическом арсенале не только весомые достижения в научных предметных сферах, но и собственный детский опыт проживания побед и поражений в «становлении» одаренности. Особенностью построения таких образовательных практик является и формирование психолого-педагогических компетенций молодых педагогов в работе с одаренными детьми путем ведения обучающих семинаров по психологии развития одаренности, педагогического наблюдения, педагогической рефлексии, направленных на совершенствование личностных качеств и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления развивающей деятельности.

Признание и принятие педагогами идеи и психолого-педагогической технологии развития индивидуальности одаренного ребенка как неповторимого сочетания присущих ему когнитивных, эмоционально-аффективных, регуляторно-волевых и коммуникативных особенностей позволяют достигать в специальных образовательных процессах максимальных результатов. Такие результаты проявляются не только в выдающихся достижениях отдельных школьников в предметных областях (математике, физике, химии), но и выражаются в установлении высокой степени доверительных отношений между детьми и значимыми для них взрослыми, высокой степенью сотрудничества между ними и, главное, формируют ценностные ориентаций школьников – в направлении жизненных, профессиональных и морально-нравственных выборов. Подражание ребенком-интеллектуалом образу жизни и мышлению педагога, его направленности на преодоление проблем развития высоких способностей дает возможность одаренному школьнику самостоятельно анализировать свои, в том числе и психологические ресурсы, ставить и реализовывать цели саморазвития. Желание педагога жить в ученике порождает стремление стать и быть таким как учитель – ученым, исследователем, специалистом в области инновационных технологий. А значит, стремление реализовывать в социуме свои незаурядные способности, быть востребованным, понятым и принятым другими.



## Развитие правового сознания от детского возраста до молодости

Есикова Т.В.

В образовательном пространстве России в настоящее время существует потребность в развитии правовой личности, способной быть законопослушной, осознающей право и необходимость соблюдать закон. Психологическая наука и практика подтверждают важность развития правового сознания на разных этапах онтогенеза, для чего необходимым является усвоение основных прав и обязанностей, которые способствуют структурированию правомерного поведения. Позитивное отношение к правовой действительности позволяет человеку быть уверенным в себе и эффективно разрешать возникающие проблемы.

Правовое сознание – это сфера общественного, группового и индивидуального сознания, отражающая правовую действительность в форме юридических знаний, оценочных отношений к праву и практике его применения, правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих человеческое поведение в юридически значимых ситуациях [1]. Правосознание – это не только осознание права, но и правовое самосознание, постижение себя в правовом измерении, определение своего места и значения в мире права, выбор своей правовой роли, юридически значимых целей и действий [7].

Правовое сознание развивается *на разных этапах онтогенеза* начиная с детского возраста, так как в это время наиболее активно формируются правовые взгляды, жизненные позиции и мотивы поведения [2].

В *дошкольном возрасте* важным свидетельством развития правового сознания являются этические оценки, на основании которых ребенок дифференцирует все поступки на хорошие и плохие, так как в этом возрасте нравственные и правовые представления еще не расчленены. Правовое развитие ребенка во многом определяется его уровнем владения правовыми представлениями и установками.

В *младшем школьном возрасте* правовые представления наиболее успешно развиваются при целенаправленном обучении в форме уроков, занятий, игровых тренингов, дидактических и ролевых игр, во внеурочной деятельности, при определенных условиях и являются «одним из базовых оснований, обеспечивающих дальнейшее социально-позитивное развитие личности ребенка на основе усвоенных ценностей и норм» [4].

Правовое сознание *подростка* отличается тем, что в нем отражаются значимые явления правовой действительности и выражается индивидуальное отношение к праву. В подростковом возрасте развивается система знаний из области правового законодательства, взглядов и идей, относящихся к сфере правовой регуляции социальных отношений. В процессе интериоризации правовых знаний возникает отношение к правовой действительности и к конкретным правилам и запретам, таким образом формируются и правовые установки личности.



В *юношеском возрасте* на развитие правового сознания оказывает влияние профориентационная деятельность и процесс самоопределения. Особенность *правосознания молодых людей* в том, что в нем отражается отношение к юридической действительности, которое выражается в грамотном осуществлении прав и обязанностей в профессиональной деятельности.

Правовое сознание *молодого специалиста* также и субъективное явление: оно состоит из представлений о праве; из позитивного или негативного отношения к самому феномену права, его ценностям; из эмоциональной реакции на право.

Теоретический анализ литературы по проблеме развития правового сознания молодого человека позволяет выдвинуть *концептуальную гипотезу*, заключающуюся в том, что молодые люди с развитым правовым сознанием несут ответственность за собственные поступки и действия, имеют высокий уровень субъективного контроля в области производственных отношений. Для проверки теоретического предположения о том, что уровень нравственности и морального сознания влияет на правовое сознание и развитие правового сознания влияет на интернальность в области производственных отношений, было проведено диагностическое исследование. В диагностике приняли участие 300 молодых специалистов, имеющих высшее образование и возраст до 35 лет, работающих по специальности в Санкт-Петербурге.

Диагностический инструментарий был подобран в целях проверки концептуальной гипотезы. Знания и представления в области права выяснялись по анкете на выявление уровня сформированности когнитивных составляющих правосознания личности, авторами которой являются А.Б. Фирстов, А.И. Сорокина, Г.Р. Фаттахова), и методике исследования правовых представлений Л. Колберга и Дж. Тапп, адаптированной сотрудниками ИП РАН А.Н. Славской, М.И. Воловиковой [5]. Правовое сознание было исследовано по методике оценки уровня развития морального сознания (дилеммы Л. Колберга) [3]. Интернальность в области производственных отношений изучалась по методике «Уровень субъективного контроля», авторами которой являются Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд [8]. Моральная нормативность, поведенческая регуляция и личностный адаптационный потенциал изучались по методике А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина «Адаптивность» [6].

Моральная нормативность влияет на производственную интернальность, то есть морально-нравственные принципы молодого специалиста проявляются в производственной деятельности в значимых ситуациях. Правовое сознание также положительно влияет на производственную интернальность. Высокий уровень моральной нормативности не всегда способствует успешному развитию правового сознания. Так, средние значения моральной нормативности соответствуют низким значениям уровня развития правового сознания. А высокий уровень правового сознания наблюдается либо при низких значениях моральной нормативности, либо, наоборот, при высоких значениях.

Повышению уровня правосознания в процессе профессиональной деятельности способствует развитие аналитического мышления, способностей

к анализу правовой действительности, выработке собственных критических выводов, способностей обеспечить сознательный выбор правомерного поведения. Развитие правосознания способствует формированию духовно-нравственного мира, активному вхождению личности в социальные условия.

### **Литература**

1. *Васильев В.Л.* Юридическая психология. – СПб: Питер, 2002. – 656 с.
2. *Ган Н.Ю.* Педагогический мониторинг процесса правового воспитания старших дошкольников: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07. – М.: РГБ, 2003. – С. 154.
3. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. *И.Б. Дерманова*. – СПб., 2002. С. 103–112.
4. *Ермолич С.Я.* Формирование нравственно-правовых представлений младших школьников в системе дополнительного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Специальность 13.00.05 <Теория, методика и орг. соц.-культур. деятельности> 2007.
5. *Кузнецова О.В.* Об особенностях формирования правового сознания студентов технического университета // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – 63 (2). – С. 119–122.
6. *Маклаков А.Г., Чермянин С.В.* Психологическое прогнозирование в экстремальных условиях деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – 12(4). – С. 142–148.
7. *Нерсисянц В.С.* Философия права: М.: Наука. – Изд. 2. – 2008. – 848 с.
8. *Реан А.А.* Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособ. – СПб; Изд-во СПб ун-та, 2001. – 224 с.

## **Проблема сопровождения выбора студентом траектории профессионального образования в свете культурно-исторической теории развития**

*Зинина С.М.*

В настоящее время процесс профессионального развития личности студента необходимо рассматривать с учетом внедрения уровневой структуры высшего профессионального образования. Наличие нескольких уровней образования («фундаментальная подготовка», «основная подготовка», «углубленная подготовка») подразумевает их прохождение через серию профессиональных выборов. Ситуация реального профессионально-личностного выбора создает условия для проявления активности, ответственности и самостоятельности студента, позволяет ему ощутить себя субъектом собственного профессионального развития. При этом априори предполагается, что в ситуации выбора образовательной траектории все решения, принятые студентом, будут правильными и осознанными.

Проведенные нами пилотажные исследования обнаружили противоречия: между потребностью студента самостоятельно сделать осознанный профессиональный выбор и психологической неготовностью его к этому выбору; между желанием сотрудников университета (кураторов, преподавателей, психологов) оказать студентам помощь в профессиональном выборе и невозможностью сделать это из-за ограниченности своей компетентности; в итоге меж-

ду необходимостью психолого-педагогического сопровождения студентов в ситуации выбора ими траектории профессионального образования и отсутствием системы научно обоснованных форм, средств и методов данного вида сопровождения, разработанных с учетом специфики профессионального направления и социальной ситуации профессионально-личностного развития студента и его индивидуально-психологических особенностей.

Разработка концепции психологического сопровождения профессионально-личностных выборов студентов требует, прежде всего, полного осознания общих психологических механизмов любого личностного выбора, а также обоснования самой возможности психолого-педагогического вмешательства в процесс личностного выбора, являющегося символом свободы и самостоятельности личности. Теоретико-методологической основой концепции, на наш взгляд, может стать культурно-историческая теория развития Л.С. Выготского, а психологические механизмы принятия личностью решения в ситуации выбора и механизмы сопровождения этого процесса рассмотрены в категориях онтологии развития, выделенных Б.Д. Элькониним.

Ситуация необходимости принятия решения студентом при выборе им траектории профессионального образования – это «социальная ситуация развития», это событие, как вызванный внешними социальными условиями поворотный, кризисный этап жизнедеятельности личности, на котором происходит некий «скачок», вызванный конфликтом «наличной» и «идеальной» форм.

Процесс выбора, ярко переживаемый личностью как трудный и мучительный процесс принятия решения есть субъективное отражение самого процесса развития как результата внутренней работы субъекта по овладению регуляторами, ориентирами своего поведения (процесс ценностно-смысловой перестройки личности), как процесс преодоления «наличной, реальной» формы «идеальной» формой.

Результаты проведенных нами исследований показывают, что в конце 2-го курса обучения при выборе специального профиля в рамках общего направления подготовки «Строительство» у студентов преобладает оптимистичная установка в отношении учебно-профессионального будущего как проявление склонности к идеализации и «юношеского максимализма». Выявлена взаимосвязь между нерешительностью, неуверенностью и выраженной социальной зависимостью студента в ситуации выбора. Изучение статусов профессиональной идентичности на всех этапах перехода на новый уровень профессиональной подготовки позволяет констатировать наличие значимой доли студентов, имеющих статус «моратория», то есть остро переживающих процесс собственного профессионально-личностного выбора.

Согласно Б.Д. Эльконину, «событие» как синоним акта развития и как явление «идеальной» формы не может быть следствием естественного разворачивания жизни, а знаменует разрыв в нем и требует усилий, средств и специальной организации. Это и может быть воплощено в процессе психологического сопровождения личности в ситуации выбора.

Сущность психологического сопровождения студента в ситуации выбора – процесс осуществления посредничества или посреднического действия психологом. Рассмотрение же теоретической сущности осуществления посреднического действия позволит сформулировать и принципы реализации психологического сопровождения студента в ситуации выбора. В частности, психолога (или педагога) в ситуации выбора можно рассматривать как посредника, который, согласно Б.Д. Эльконину, «одновременно двуадресованная персона», так как он обращен к другим людям и к Идеалу. Это позволяет констатировать необходимость, с одной стороны, активной позиции психолога или педагога как посредника в ситуации выбора (а не отстраненности, как это показали наши исследования реального состояния дел в вузе), а с другой стороны, воплощения посредником своей личностью «идеальной» формы как «пересечение совершенства с наличностью».

Без определенности в вопросах идеала и совершенства не может быть функции посредничества в ситуации личностного выбора. Поэтому на основе психологических теорий, релятивистских по своей сути, невозможно построение концепции психологического сопровождения личности в ситуации личностного выбора, которая может и должна разрабатываться с учетом мировоззренческой позиции и в рамках решения вопроса целевого детерминизма человеческого поведения вообще.

### **Личностно ориентированная психологическая помощь матерям в организации занятий с ребенком-инвалидом**

*Зубова Е.В.*

Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с недостатками в развитии, нужна для гармонизации внутреннего психологического состояния родителей (в первую очередь, матери ребенка), оптимизации межличностных внутрисемейных взаимоотношений и для адекватной интеграции семьи в социум.

Реализация таких задач предполагает изучение особенностей личностных нарушений, проявляющихся у родителей больных детей.

Сопоставительный анализ данных, полученных нами в ходе обследования 30 матерей, воспитывающих детей-инвалидов дошкольного возраста (глухих) с помощью ряда методик (СМИЛ (СМОЛ) – модифицированный вариант стандартизованного личностного опросника MMPI; 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла; методика аутоидентификации акцентуаций характера по словесным характерологическим портретам Э.Г. Эйдемиллера; методика PARY), позволил разделить их на группы лиц со сходными типологическими особенностями.

Нами были выделены три группы родителей. Первая группа характеризуется тревожно-сензитивными личностными тенденциями. Вторая группа – поведенчески асоциальными личностными тенденциями. У третьей проявля-

ются предрасположенность к соматическим заболеваниям и черты, присущие как первой, так и второй группам.

Выявленная нами специфика психического состояния матерей, воспитывающих детей с разными видами нарушений, позволила предложить им определенную систему помощи. Система создавалась в рамках интегративного подхода, включающего использование психокоррекционных техник различных направлений. В предлагаемой нами системе психологической помощи выделяется два направления работы:

1. Коррекция способов взаимодействия матери с ребенком-инвалидом.
2. Психотерапевтическая, направленная на нормализацию психического состояния матери и ребенка.

В этом сообщении мы хотим осветить наш опыт организации психологической помощи, направленной на формирование адекватных способов взаимодействия матери с ребенком-инвалидом, который ставит своей целью снижение степени выраженности фрустрирующего воздействия эмоционального стресса, в котором находится мать с момента рождения ребенка с выраженными нарушениями.

Для матери ребенка-инвалида такой деятельностью может стать коррекционный образовательный процесс ее ребенка. Приобщение матери к коррекционной работе со своим ребенком дает ей возможность личного участия в формировании его будущего. Творческая реализация матерью педагогической деятельности служит повышению ее самооценки и одновременно способствует снижению эмоционального напряжения.

С другой стороны, педагогический процесс является формой взаимодействия, в рамках которой формируется общение между психологом и матерью ребенка-инвалида. Позитивное общение является механизмом коррекционного воздействия, которое оказывает психолог на мать ребенка-инвалида. Только в атмосфере эмоционального контакта психолог может рассчитывать на взаимопонимание и следование его советам. С целью установления этого контакта и для решения задач, направленных на коррекцию дефекта ребенка, психолог организует индивидуальные занятия с ним и его матерью.

Приобщение матери больного ребенка к доступной для ребенка, а значит, и успешной для него деятельности направлено на переключение, а затем и вытеснение из ее сознания тяжелых негативных переживаний, что способствует нейтрализации аффективных реакций и неконструктивных форм поведения. Осуществление продуктивной занятости матери позволяет ей реализовывать необходимую потребность в деятельности вообще и в деятельности с ребенком в частности, а также освобождает ее от асоциальной или деформирующей психику формы миропонимания вследствие стресса (чувства вины, греховности предков и т. д.).

Организуя занятия с ребенком-инвалидом и его матерью, психолог ставит перед собой два типа целей. С одной стороны, он определяет образовательные цели для ребенка и обучает мать специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних

условиях, и специальным воспитательным приемам, требуемым для коррекции личности аномального ребенка.

С другой стороны, установив эмоциональный контакт с матерью ребенка-инвалида на индивидуальных занятиях, психолог осуществляет коррекцию ее внутреннего психологического состояния и коррекцию взаимоотношений между нею и ребенком.

Первой задачей психолога является *формирование адекватных способов взаимодействия матерей с детьми*, в которой он осуществляет:

- коррекцию неконструктивных форм поведения матери (агрессия, необъективная оценка собственного поведения и поведения ребенка, эскапизм, примитивизация поведения и др.), переключения на продуктивные формы взаимоотношений в социуме;
- *коррекцию понимания матерью проблем ее ребенка*, а именно: постепенного *исключения (нейтрализации) отрицания наличия* проблем, когда мать ребенка из «позиции защиты» и «позиции противопоставления» себя социуму переходит в «позицию взаимодействия»;
- постепенное *исключение гиперболизации* проблем ребенка, бесперспективности развития ребенка (нет, из него никогда ничего не получится);
- постепенное *исключение ожидания чуда*, которое внезапно сделало бы ребенка совершенно здоровым, переориентировку матери с позиции бездействия на позицию деятельности с ребенком;
- коррекцию взаимоотношений с ребенком (из взаимоотношений, характеризующихся как гиперопека или гипоопека, к оптимальным взаимоотношениям). Методами такой работы психолога являются:

- 1) демонстрация матери больного ребенка приемов работы с ним;
  - 2) конспектирование матерью уроков, проводимых психологом;
  - 3) выполнение домашних заданий со своим ребенком;
  - 4) чтение матерью специальной литературы, рекомендованной психологом.
- В работе психолога с матерями можно выделить три этапа: привлечение матери к учебно-образовательному процессу ребенка, доказав ей, что именно в ней очень нуждается ее ребенок, что кроме нее этим процессом заняться некому;
  - увлечение матери процессом развития ребенка, показав возможность существования «маленьких», но очень важных для ее ребенка достижений; родительница должна научиться отрабатывать дома с ребенком те задания, которые дает психолог;
  - раскрытие перед матерью возможности личного поиска творческих подходов к обучению ее ребенка, своего участия в изучении его возможностей и реализации творческих замыслов в работе с ним.

Для проведения индивидуальных занятий с матерью и ее ребенком следует избирать программный материал, который ребенок не смог усвоить на занятии с сурдопедагогом. Приобщение матери к учебной деятельности ребенка лучше начать с интересных и доступных заданий на данном этапе его раз-



вития. Посадив ребенка рядом с собой, психолог располагал мать ребенка так, чтобы ей было удобно видеть все, что они делают. Предварительно мать ребенка предупреждалась о том, что ей придется делать некоторые записи и поэтому нужно принести общую тетрадь и ручку. Такое напоминание матери о необходимости вести конспект урока настраивало ее на серьезную работу.

В зависимости от личностных особенностей родителей детей-инвалидов, работа психолога имела ряд особенностей.

Критерии результативности проведенной психокоррекционной работы рассматривались нами в двух аспектах:

- объективном и
- субъективном.

На *субъективном уровне* результативность занятий оценивалась: положительными отзывами матерей

- об удовлетворении результатами занятий и желании их продолжения;
- о возникновении чувства сплоченности в группе в целом, а также о появлении дружеских отношений между отдельными участницами группы;
- об улучшении общего самочувствия в целом у участниц группы.

Наши наблюдения также свидетельствовали:

- о появлении более положительных настроений и проявлений стенических эмоций у всех участниц группы как на занятиях, так и после них;
- о большей ориентации матерей больных детей на правила и нормативное поведение, выработанные в группе — модели позитивного поведения и зарядку позитивного мышления «Именно сегодня».

На *объективном уровне* положительная результативность была отмечена как в улучшении динамики эмоционально-личностного развития и успехах обучения детей тех родительниц, которые посещали занятия, так и в улучшении показателей диагностического исследования родителей детей-инвалидов, проведенного после данного цикла групповых занятий.

Отмечая общую позитивную динамику в эмоционально-личностном развитии детей всех женщин, которые посещали психокоррекционные занятия, следует подчеркнуть особые успехи в развитии у детей авторитарных родительниц (2-я группа). На наш взгляд, именно эти матери в большей степени смогли найти в себе силы для изменения своих внутренних мировоззренческих позиций по отношению к больному ребенку, к ситуации в целом и к себе. Найденная ими эмоционально-деловая форма общения со своим ребенком положительно отразилась на общем состоянии детей, их эмоциональной и познавательной сферах.

Несколько в меньшей степени, но также высокими оказались результаты детей матерей, склонных к психосоматическим заболеваниям. Низкие показатели, несмотря на констатируемую положительную динамику в обучении, выявились у девочки, мама которой относится к первой группе. Такое положение мы можем объяснить несостоятельностью родительской позиции матери ребенка, проявляющейся в неадекватной гиперопеке.



Высокими оказались и результаты эмоционально-личностного развития у детей, чьи матери склонны к психосоматическим заболеваниям (1-я группа). Эти показатели лишь немногим уступают второй группе родителей.

Низкие показатели, несмотря на констатируемую положительную динамику в обучении, выявились лишь у одной у девочки, мама которой характеризовалась тревожно-сензитивными личностными тенденциями. Такое положение мы можем объяснить несостоятельностью родительской позиции матери ребенка, проявляющейся в неадекватной гиперопеке.

Благодаря совместной работе с психологом, взаимодействие матери со своим ребенком приобрело более организованную форму и целеустремленность. Позитивные настроения, поддерживаемые психологом, помогали женщинам преодолевать возникающие проблемы детей и свои личные.

Использование психологических методов коррекции при организации взаимодействия родителей с их больными детьми позволило в большинстве случаев нейтрализовать переживания родителей и направить их деятельность на адекватную помощь ребенку.

### **Осведомленность подростков о мире профессий как одно из условий профессионального самоопределения**

*Ильина О.Б.*

Проблема профессионального самоопределения в подростковом возрасте – одна из наиболее актуальных проблем современной психологической теории и практики. По-прежнему сохраняется дисбаланс, связанный с острой нехваткой специалистов в одних отраслях экономики и отсутствием спроса на других специалистов, в избытке выпускающихся вузами. Достаточно большое число выпускников работают не по специальности. На наш взгляд, одним из необходимых условий профессионального самоопределения, успешного выбора профессии и, следовательно, конкурентоспособности на рынке труда является осведомленность о мире профессий.

Цель – выявление и анализ уровня осведомленности подростков о мире профессий.

Объект исследования – профессиональное самоопределение в подростковом возрасте.

Предмет исследования – уровень и особенности осведомленности современных подростков о мире профессий.

Диагностический инструментарий. Нами была разработана анкета, состоящая из 8 блоков: широта кругозора, представление о наиболее востребованных профессиях, уровнях заработной платы, содержании деятельности, профессионально-значимых качествах, умение различать профессии и долж-

ности, представление о противопоказаниях к работе по некоторым профессиям и необходимом для работы образовании.

Выборка. Поскольку наиболее остро вопрос о путях дальнейшего профессионального образования встает в 9-м классе, мы провели анкетирование 100 девятиклассников двух московских школ (в исследовании приняли участие 46 мальчиков и 54 девочки).

Результаты исследования. Определились с будущей профессией 51 % подростков (25 мальчиков и 26 девочек). Список выбранных профессий у девочек более разнообразен, чем у мальчиков. Большинство мальчиков отдают предпочтение профессиям программиста и юриста, а также медицинским специальностям. Не смогли написать ни одной профессии на заданную букву 4 % девочек и 24 % мальчиков, что свидетельствует об их низком уровне ориентации в мире современных профессий. Большинство подростков (29 %) в рейтинге востребованности профессий на первое место поставили профессию врача. Самая невостребованная профессия, по мнению девятиклассников – юрист. Около 30 % подростков смогли определить только наиболее востребованные (1–3 места) или невостребованные профессии (9–10 места).

Составленные подростками рейтинги зарплат противоречивы: девятиклассники считают, что больше других зарабатывают программисты и юристы, меньше других – дворники, программисты (!) и учителя.

На вопрос: «Чем занимаются представители той или иной профессии...?» не смогли ответить 9 % подростков. Наблюдается взаимосвязь: учащиеся, имеющие низкий уровень осведомленности о современных профессиях, и выбранную профессию описывают поверхностно, не указывая ее существенных характеристик, и наоборот – подростки, уверенно ориентирующиеся в мире профессий, и при описании выбранной профессии отмечают ее существенные характеристики.

Выяснилось, что учащиеся плохо представляют, что такое профессионально значимые качества. Многие ограничиваются перечислением общечеловеческих качеств (доброта, ум и т. д.) или подменяют их знаниями и умением хорошо выполнять работу.

Наибольшее затруднение у подростков вызвало задание, связанное со знанием противопоказаний для некоторых профессий (27 % девятиклассников так и не смогли его выполнить, остальные назвали противопоказания лишь для небольшой части профессий). Только около четверти подростков безошибочно различают должность и профессию; 35 % опрошенных подростков считают, что для работы медсестрой необходимо высшее образование; 18 % считают, что для работы инженером нужно закончить колледж.

Выводы. Анкетирование девятиклассников показало, что подростки недостаточно осведомлены в важных вопросах, касающихся выбора профессии: содержания деятельности, профессионально-значимых качествах, противопоказаниях и необходимом образовании. На наш взгляд, нужно проводить подобный предвари-

тельный опрос учащихся, чтобы скорректировать программы элективных курсов по профессиональному самоопределению, и уделять большее внимание информированию по тем вопросам, в которых подростки окажутся менее осведомленными.

## Ответственный гражданин – зрелое общество

*Иоффе А.Н.*

1. Важность процесса гражданского становления личности в общественном развитии.

Преодоление конфликта между общественным и личным. Понятия «личность» и «гражданин».

«В общих делах мы помогаем друг другу, а в частных не мешаем». (Перикл)

«Человек есть существо общественное в большей степени, нежели пчелы и всякого рода стадные животные». (Аристотель)

«Только тогда станешь человеком, когда научишься видеть человека в другом». (А.Н. Радищев)

«Каждый человек несет ответственность перед всеми людьми за всех людей и за все». (Достоевский Ф.М.)

Гражданственность – интегральное качество, показывающее готовность человека жить и активно действовать в условиях демократического общества. Оно организационно и содержательно синтезирует когнитивные (общественно-политическая и правовая компетентности), эмоциональные (патриотические и интернациональные чувства) и нравственные характеристики как проявление сущего в отношении человека к обществу.

Гражданская идентичность – ощущение принадлежности к сообществу той или иной страны, готовность участвовать в решении общих дел, признание совпадения личных интересов с общим благом, принятие ценности сотрудничества и взаимодействия в решении общезначимых дел, способность к конструктивному поиску пути решения общественных проблем.

Гражданское становление – процесс принятия личностью ответственности за собственные поступки, основанный на информированности и политической грамотности, заинтересованности в общественном благе и направленности своей деятельности на решение существующих социальных проблем.

Образовательное пространство гражданского становления – комплекс факторов и условий, позволяющих активно включать учащихся в общественную жизнь, получать через эту вовлеченность позитивный опыт гражданского поведения, взаимодействовать с окружающими для конструктивного решения общезначимых проблем.

2. Многофакторный характер процесса гражданского становления личности.

На данный процесс оказывают влияние семья, СМИ, система образования, государство, общественные организации, социальные группы, экономическое положение, уровень образования, социальное окружение и т. п.

### 3. Возрастные этапы гражданского становления личности.

Процесс гражданского становления идет на протяжении всей жизни человека, но в нем можно выделить важные возрастные этапы, связанные с правами и обязанностями. На основе нормативно-правовой базы РФ могут быть выделены этапы гражданского становления детей (от рождения до совершеннолетия).

### 4. Педагогические условия успешности процесса гражданского становления.

Готовность преподавателя к сопровождению процесса гражданского становления школьников: мотивационная, предметно-дидактическая, технологическая (операционная), творческая, рефлексивная, организационная, коммуникативная, методическая.

Характеристики и диагностируемые проявления гражданственности.

Система работы учителя и созданные им образовательные условия для становления у школьников гражданственности должна учитывать результаты, показывающие важные для современного гражданина России знания, умения, навыки и ценностные ориентации:

- знание механизмов работы демократических институтов;
- понимание и уважение культурных различий;
- умение использовать теоретические знания в практических действиях;
- признание ценностей демократии (справедливости, равенства, свободы слова и др.);
- умение делать осознанный выбор и принимать ответственные решения;
- информированность и использование различных источников информации при выработке собственных взглядов и суждений;
- умение анализировать и конструктивно критиковать политические решения;
- активное и ответственное участие в общественной жизни;
- понимание социальных противоречий и сталкивающихся ценностей в обществе, умение находить осознанные и обоснованные решения в данных ситуациях;
- видение перспектив общественного развития и выстраивание будущих сценариев.

## **Динамика жизненных перспектив студентов<sup>1</sup>**

*Ключко О.И.*

Современная социальная ситуация содействовала появлению совершенно новых социально-психологических феноменов и проблем в различных сферах жизни человека. Молодые люди активно переосмысливают те или иные

<sup>1</sup> Подготовлено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-16-77004).

жизненные цели, ценности и смыслы. Основным звеном самоопределения в юности является осознание и развитие жизненной перспективы. Целью нашего исследования явилось изучение динамики жизненных перспектив у студентов за годы обучения в вузе.

В своей работе мы под жизненными перспективами личности будем понимать совокупность представлений человека о собственном будущем, упорядоченных относительно временной оси. Содержание жизненных перспектив составляет совокупность планируемых и ожидаемых в будущем событий, которые делают представления о будущем организованными и значимыми. Наше эмпирическое исследование было проведено на базе Института педагогики и психологии образования МГПУ (Москва) и МГПИ им. М.Е. Евсевьева (Саранск). В нем приняли участие 117 человек; из них 31 девушка и 28 юношей младших курсов и 32 девушки и 26 юношей старших курсов. В исследовании использовались тест смысловых ориентаций (ТСО) (Д.А. Леонтьев); метод свободного сочинения Л.В. Поповой, в котором испытуемым предлагалось описать свой день через 10 лет.

С помощью теста Д.А. Леонтьева нами были получены данные, что более половины девушек осознанно ставят цели в жизни, большинство считают свою жизнь эмоционально насыщенной и интересной. Такого уровня целеполагания юноши достигают только на старших курсах, а интерес к жизни у них отстает существенно и не выравнивается по отношению к девушкам даже к концу обучения. Удовлетворенность девушек результатами своей жизни достаточно стабильна (около 50 %), в то время как этот показатель у юношей резко падает к старшим курсам. Парадоксальными в этой связи выглядят представления у преобладающего большинства юношей о себе как о сильной личности и возможности управлять собственной жизнью. У девушек эти показатели даже к окончанию обучения не достигают подобного уровня.

Качественный анализ сочинений позволил определить, что юноши, обучающиеся на младших курсах, более нацелены на получение образования, построение карьеры и высокое материальное положение («становлюсь бизнесменом», «была бы хорошая зарплата»). Юноши старших курсов отводят важное место полной семье («стал отцом», «забочусь о жене и детях»), в то же время ориентация на карьеру еще более вырастает, однако не находит связи со сферой образования. Девушки и младших, и старших курсов в описании своего дня главное место отводят мужу, уходу за детьми и выполнению домашних обязанностей («разбудить детей», «собрать детей в школу», «готовлю мужу ужин»). Тем не менее, роль образования и карьеры в представлениях о будущем девушек занимает существенное место (более половины девушек пишут об этом), и к старшим курсам она возрастает. Жизненные перспективы девушек остаются более стабильными, но, становясь старше, девушки начинают оценивать себя не только как хранительницу семей-

ного очага, но и начинают понимать необходимость и ценность образования и профессиональной деятельности как неотъемлемой части самореализации. Юноши ориентированы на более высокие социальные позиции, т. е. статусы, и оценивая себя в настоящем, студенты чувствуют неудовлетворенность, оглядываясь на прожитый отрезок жизни.

Итак, большинство девушек ставят осознанные цели и оценивают свою жизнь как насыщенную и эмоциональную, однако ее результаты и возможность ее контролировать они оценивают намного скромнее, что, возможно, есть следствие несоответствия вложенных сил и полученных результатов. У юношей мы обнаруживаем обратное противоречие: превалирующее большинство удовлетворено результатом и чувствует себя уверенно, однако не видит целей и не ощущает интереса и насыщенности жизни. Соотнесение данных теста с содержанием сочинений приводит к выводу, что содержание жизненных перспектив у юношей и девушек очень различается и «перекликается» не более чем у трети студентов.

Итак, жизненные перспективы студентов за период обучения в вузе действительно существенно изменяются, приоритетными направлениями становятся создание семьи и профессиональная деятельность, значимость образования при этом относительно низкая, однако содержание жизненных перспектив, а также уровень удовлетворенности жизнью остаются гендерно асимметричными.

## **Проблема профессионально-личностного самоопределения подростков из семей-мигрантов**

*Ковалева Н.И.*

Выбор данной темы обусловлен тем, что в последние десятилетия в Российской Федерации сложилась ситуация, связанная с миграционными процессами, острота которой по совокупности вызванных ею проблем представляет опасность для Российского государства и его субъектов.

Ежедневно в мире множество людей по разным причинам меняют место жительства. По некоторым данным, около ста миллионов проживают вне своей этнической родины. Значительную часть переселенцев составляют вынужденные мигранты.

Переезд на новое место жительства и, как следствие, смена социальной среды – это события, которые сопровождаются изменениями не только во взглядах, но и в формировании новых личностных смыслов, сознательных установок, особенностей поведения и деятельности. Мигранты оторваны от привычного социального окружения – знакомых, друзей, родных. Они не имеют социальных связей, играющих большую роль в адаптации, в решении актуальных проблем и удовлетворении жизненных потребностей, включая потребность в получении образования.

Стремительная трансформация миграционной ситуации, заметное изменение этнического состава населения в ряде регионов России в результате масштабных миграционных процессов вызвали рост антимигрантских настроений в обществе, прежде всего в местах наибольшего притока мигрантов, которые часто оказываются в ситуации социальной изоляции, социального отторжения. И это отношение к мигрантам транслируется в учебные заведения, затрагивая детей мигрантов, что не может не отражаться на процессе их школьного обучения и на их установки в отношении послешкольного образования.

Проблемы детей-мигрантов достаточно многообразны. У детей подросткового возраста остро стоит проблема профессионально-личностного самоопределения.

С проблемой выбора профессии рано или поздно сталкивается каждый. От этого выбора зависит физическое и психологическое состояние, самочувствие человека. На профессиональное самоопределение воздействует макросреда (общество) и микросреда (родители, детский коллектив, педагоги). Значительное влияние оказывают родители, образцом для подражания являются их пример, родительские установки, образ жизни.

Чего лишается ребенок в ситуации миграции? В первую очередь, чувства безопасности. Он испытывает высокий уровень тревожности, попадая в новый коллектив, не умеет приспособиться к новым жизненным условиям. Подросток может находиться в ситуации, когда родителям просто не до него. Таким образом, встает вопрос о создании условий для развития профессионально-личностного самоопределения подростков вне зависимости от семейной ситуации.

В связи с этим проблема профессионального самоопределения у детей-мигрантов приобретает особую актуальность.

Нами было проведено исследование в школах Славянского и Крымского районов Краснодарского края с учащимися-мигрантами 9-х классов (64 человека).

В ходе исследования была использована анкета самоопределения. Нас интересовала ценностно-мотивационная сфера детей из семей мигрантов при выборе профессии.

Полученные результаты исследования показывают, что большинство учащихся данной группы не готовы к профессиональному самоопределению, плохо представляют содержание профессионального обучения в будущей профессиональной деятельности.

Решению проблемы профессионально-личностного самоопределения подростков данной группы может способствовать реализация программы психолого-педагогического сопровождения детей из семей мигрантов. Данная программа влияет на формирование у подростков-мигрантов целей в жизни в будущем, представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.



## **Роль эмоциональной отзывчивости на музыку в развитии межличностных отношений у интеллектуально одарённых младших школьников и их сверстников**

*Кочергина С.Г.*

Одним из «слабых» мест в воспитании и обучении младших школьников, в том числе и интеллектуально одаренных, является область их эмоционального развития. В то же время, осознание значимости эмоциональной отзывчивости в жизни человека требует целенаправленного развития этого качества личности с детского возраста.

Согласно определению, данному В.П. Анисимовым, эмоциональная отзывчивость на музыку – это «способность личности к соответствующему переживанию музыкального содержания и ценностно-смысловому осознанию (рефлексии) своих ассоциаций и мыслеобразов в процессе восприятия, исполнения и сочинения музыки...». В связи с этим эмоциональная отзывчивость на музыку как способность ребёнка к переживанию и осознанию может быть развита в большей или меньшей степени.

В проведенном нами исследовании изучения эмоциональной сферы, творческого мышления, межличностных отношений у интеллектуально одарённых учащихся и их сверстников было выявлено, что одарённые дети превышают своих сверстников по показателям эмоциональной отзывчивости, понимания эмоциональных ситуаций и креативности. Однако в диагностике межличностных отношений были выявлены «изолированные» учащиеся в каждой изучаемой группе детей.

С целью улучшения межличностных отношений у одарённых учащихся и их сверстников нами был разработан курс занятий, направленный на развитие эмоциональной отзывчивости детей средствами музыки. Для его создания мы определили специфику содержания и методы обучения, принимая во внимание теоретически обоснованные и проверенные в отечественной и зарубежной практике требования к программам обучения интеллектуально одаренных детей. В основу построения курса легли следующие принципы: применение междисциплинарного подхода и творческие методы обучения.

В ходе формирующего эксперимента было выделено две группы учащихся общей численностью 56 человек ( $n=56$ ). Экспериментальная ( $n_1=28$ ) и контрольная ( $n_2=28$ ) группы были сформированы одинаково по интеллектуальному и половому признаку. С первой группой проводились дополнительные занятия по курсу развития эмоциональной отзывчивости средствами музыки два раза в неделю в течение года. Вторая группа учащихся посещала только уроки музыки по школьной программе.

Результаты, полученные на основе проведения формирующего эксперимента, позволили сделать вывод о том, что развитие эмоциональной отзывчивости у детей младшего школьного возраста средствами музыки способство-

вало улучшению межличностных отношений. «Изолированных» учащихся в экспериментальной группе не было выявлено, однако в контрольной группе такие учащиеся, как и в ходе констатирующего эксперимента, были обнаружены. Следует отметить, что у интеллектуально одарённых учащихся и их сверстников из экспериментальной группы было зафиксировано повышение уровня понимания эмоциональных ситуаций и точности называемых эмоций, а также расширение эмоционального словаря, что, на наш взгляд, и способствовало улучшению межличностных отношений благодаря лучшему пониманию детьми друг друга. Учащиеся стали более доброжелательными и отзывчивыми, они стали активно выражать готовность к совместному решению трудностей, возникающих в учении и общении.

Таким образом, мы можем заключить, что развитие эмоциональной отзывчивости в младшем школьном возрасте способствует улучшению межличностных отношений у интеллектуально одарённых детей и их сверстников.

### **Развитие профессиональной рефлексии специалистов системы образования**

*Кузнецова А.А.*

Современная система образования характеризуется высокими темпами развития и динамикой организационных и содержательных изменений. Качество знаний становится производным от умения учиться, развития универсальных учебных действий. Эффективность педагогического процесса и достижение обучающимися высоких предметных, метапредметных, личностных результатов зависит от способности учителя управлять развитием ребенка в процессе учебного взаимодействия на основе предметного содержания (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др).

Возникает необходимость исследования учителем оснований своей профессиональной деятельности (мотивов, целей, задач, широкого спектра способов их решения, результатов) как условия, обеспечивающего обновление профессиональной практики в соответствии с изменениями в системе образования. Это возможно, если у педагога в достаточной степени развита профессиональная педагогическая рефлексия – сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе, как к ее субъекту с целью критического анализа (А.А. Бизяева). Одной из форм развития профессиональной педагогической рефлексии выступает целенаправленное специально организованное сотрудничество педагога-психолога с учителем в процессе психологической экспертизы педагогической деятельности (А.А. Бизяева, И.А. Зимняя, Р.В. Овчарова и др.)

Экспертиза как вариативная форма психологического сопровождения субъектов образовательного процесса выступает одним из психолого-педагогических условий реализации ФГОС. Необходимо целенаправленное обучение педагогов-психологов (как будущих, так и практикующих) этой форме работы.

Для эффективного проведения экспертизы профессиональной деятельности учителя психологу необходимо овладеть не только теоретическими знаниями в области методологии гуманитарной экспертизы, но и развитие определенных компетенций и позиции эксперта (Н.Г. Алексеев, С.Л. Братченко и др), отражающейся в готовности и способности:

- осознавать свои собственные представления (теоретические, методологические, технологические и др.), являющиеся основанием понимания происходящего в образовательном пространстве урока (представления о системе образования и происходящих в ней процессах, о структуре, содержании, особенностях, деятельности учителя и т. д.);
- публично озвучивать, аргументированно обосновывать в ходе дискуссии основания своего видения, понимания, анализа исследования и в целом своей позиции;
- наблюдать ситуацию (деятельность) другого человека с точки зрения его ценностей, целей, представлений о том, как должно быть, и с этой точки зрения предъявлять другому человеку свои соображения – говорить «на его языке»;
- интерпретировать наблюдаемую деятельность в логике исследования, а не с помощью норм оценки (соответствует-не соответствует);
- выявить скрытые ресурсы и возможности учителя, необходимые для осуществления намеченных изменений, и помочь учителю их «увидеть» и реализовать;
- обеспечить позитивные изменения в деятельности учителя на уровне замыслов, целей, задач: помочь определить направление и способы изменения своей профессиональной деятельности.

Очевидно, что позиция эксперта требует высокого уровня развития профессиональной рефлексии самого психолога. Учеными установлено, что рефлексия развивается непосредственно в деятельности (В.В. Давыдов, Н.Г. Алексеев и др). Поэтому обучение педагогов-психологов экспертной деятельности должно быть основано на технологии реального анализа учебной ситуации, осуществляться в форме мастер-классов, практикумов, проективных и рефлексивных семинаров. Процесс активного (деятельностного) освоения инструментария психологической экспертизы педагогической деятельности является условием развития профессиональной рефлексии и формирования позиции эксперта у педагогов-психологов.

## Проблема содержания практики студентов в системе психолого-педагогического образования

Кузнецова О.В.

В соответствии с *Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа»* приоритетной задачей современного образования является создание условий для становления активной, творческой личности. Основные *стратегические линии развития Новой школы* – формирование познавательной мотивации и умения учиться. Учителю новой школы необходимо обладать высоким уровнем психологической культуры, владеть новыми методами и формами обучения, инновационными образовательными технологиями в русле системно-деятельностного подхода, обеспечивающего преемственность на различных ступенях и этапах образования. Педагог-психолог сферы образования должен быть способен осуществлять профилактическую, диагностическую, консультативную, коррекционно-развивающую работу, решать задачи психологического просвещения, проводить экспертизу образовательной среды.

*Компетентностная парадигма* предполагает разработку нового образовательного контента и методов, позволяющих устранить несоответствие между существующим подходом к образованию и реальными потребностями современного общества. Для подготовки высокопрофессиональных специалистов, способных эффективно решать разнообразные практические задачи, особое значение приобретает *практика* в пространстве образовательного (социального) учреждения. Программы различных видов практики должны разрабатываться таким образом, чтобы студенты смогли закрепить умения осуществлять различные виды деятельности педагога и психолога в условиях, максимально приближенных к профессиональной реальности. В ходе практики происходит становление идентичности профессионала, уточнение индивидуальной образовательной и профессиональной траектории, формирование профессиональной мотивации. Практика способствует большей включенности студентов в образовательный процесс.

Рассмотрим некоторые аспекты *практики студентов бакалавриата и магистратуры*, обучающихся по основным образовательным программам направления подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование». На протяжении обучения у студентов бакалавриата предполагается *учебная и производственная практика*. *Учебная практика* носит ознакомительную направленность и связана с приобретением первичных профессиональных умений и навыков. В ходе учебной практики студенты знакомятся с особенностями работы педагога и психолога; проясняют круг своих профессиональных интересов; осваивают первичные профессиональные действия в условиях образовательного (социального) учреждения. Цель *производствен-*

ной практики – становление профессиональной идентичности бакалавров, а также формирование у студентов профессионального мышления и базовых компетенций, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности. Учебный план магистратуры включает *производственную и научно-исследовательскую практику*. *Производственная практика* студентов магистратуры направлена на дальнейшее становление профессиональной идентичности и развитие профессиональных компетенций в сфере психолого-педагогических и информационно-коммуникативных технологий, овладение различными моделями и алгоритмами практической деятельности психолога, а также на уточнение профессиональной траектории студентов. *Основные приоритеты научно-исследовательской практики* – освоение алгоритмов и приёмов научно-исследовательской работы. Содержание данной практики может быть связано с выполнением эмпирической части магистерской диссертации.

*Программы различных видов практики необходимо строить с учётом реализации принципов системно-деятельностной парадигмы и компетентностного подхода*, заложенных в основу федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования «Психолого-педагогическое образование». Практика студентов должна включать задания, способствующие развитию творческого мышления и рефлексии как одного из наиболее профессионально значимых качеств педагога и психолога. Построение программ практики (учебной и производственной практики бакалавров, научно-исследовательской и производственной студентов магистратуры) необходимо осуществлять с учётом комплекса психолого-педагогических условий, включение которых в учебный процесс будет способствовать формированию у будущих педагогов и психологов субъектной позиции в учебно-профессиональной деятельности.

## Вхождение в мир профессий

Марынов В.В.,  
Лидлейн Е.М.

Выбор профессии – серьёзный вопрос, который каждый человек решает индивидуально. Порой очень сложно определиться с направлением.

Профессиональное самоопределение – это относительно длительный процесс, часть более общего процесса жизненного самоопределения.

Основой, вокруг которой выстраивается мировоззрение человека, является цель жизни.

В подростковом возрасте цель жизни почти всегда принимает форму образа будущей профессии. Поэтому поэтапное обучение подростка умению самоопределяться в профессиональной сфере, формирование у него своего про-

фессионального будущего равносильны обучению подростка конструированию своей цели жизни.

Основная проблема в трудности выбора профессии в том, что выбор – это, прежде всего, атрибут взрослости, возможность проявить себя в различных видах деятельности, ответственность за свои решения, так как в результате выбора в жизни произойдут изменения, которые повлияют на многое, в первую очередь, на личность.

При вхождении в мир профессий наиболее распространенными ошибками в выборе являются

1. Восприятие старшеклассниками своей профессии как единственный возможный путь в жизни
2. Заблуждения о непрестижности некоторых профессий
3. Устаревшие и предвзятые понятия о рабочих специальностях
4. Выбор профессии «за компанию»
5. Связь индивидуальных качеств специалиста с самой профессией
6. Выбор профессии, основанный исключительно на положительных аспектах
7. Одинаковая направленность школьных дисциплин и выбранной специальности
8. Неспособность оценивать свои способности при выборе профессии
9. Хаотичность при принятии решения
10. Надежда на психолога
11. Нежелание думать о перспективе той или иной специальности.

По данным опроса (на 2012 г.), современные родители прочт своим детям будущее в следующих специальностях:

29 % опрошенных – в сфере финансов, образования, медицины, науки, культуры; 24 % – за госслужбу; 21 % – IT технологии; 16 % – армия, силовые структуры, промышленность, транспорт, строительство; 8 % – торговля, ЖКХ, 3 % – сельское хозяйство; 2 % – мечтают о том, чтобы их дети вообще не работали. Не всегда желания родителей совпадают с желаниями детей.

При выборе профессии определяющую роль могут сыграть:

- «модная» или востребованная (вне времени) специальность
- давление родственников и друзей
- личная заинтересованность
- желание выделиться или достичь успехов в неожиданной для других области
- ограниченность средств
- зарплатные ожидания
- диплом «для галочки»
- оценка собственных способностей.

Профориентация – это ряд мер, направленных на помощь молодым людям при построении карьеры.

Можно выделить три последовательных этапа.

1. Профпросвещение, или ознакомлением с миром профессий

2. Профессиональное воспитание, направленное на формирование у учащихся психологических качеств, которые понадобятся им в будущей работе
3. Профконсультирование

В процессе жизни человек может столкнуться с профессиональной переориентацией, при которой идет дальнейшая коррекция выбора специальности. Российский психолог Е.А. Климов предложил три важных составляющих: «хочу», «могу», «надо».

«Хочу» – желания учащегося относительно будущей специальности; «могу» – это оценка индивидом своих возможностей, способностей и навыков; «надо» – анализ потребностей современного рынка труда.

Также при выборе профессии учитываются основные факторы:

1. ЛПП – личная профессиональная перспектива
2. способности
3. уровень притязаний
4. информированность о будущей профессии
5. склонности
6. мнение родителей
7. мнение друзей
8. потребность рынка.

Суть профессионального самоопределения заключается не только в правильном выборе профессии, но и в длительности и поэтапном развитии личности человека.

Если человеку удастся достигнуть своей профессиональной цели, развитие считается адекватным, если нет, он идет по деструктивному пути, находится в состоянии неопределенности и неудовлетворенности своей жизнью и периодически пытается изменить мировоззрение.

## Человек-народ: век XX – веку XXI

*Олексенко А.И.*

Наша страна переживает непростой период, для которого характерны разобщенность, падение уровня культуры, слабая представленность реальных, недекларативных практик и проектов, деяний, которые могли бы охватить и объединить широкий круг людей. Само понятие «народ» для многих гуманитариев утрачивает свое содержание и нередко объявляется устаревшим, неактуальным, использующимся скорее в целях идеологических. Можно отказаться от него, а можно задаться вопросом: где, как, кем творится народ «здесь и сейчас» (в эти часы, дни, десятилетия) и как ухватить этот процесс концептуально.

Принципиально важно, с одной стороны, видеть и различать соответствующую феноменологию – явления и события народо(родо)строительства, происходящие «здесь и сейчас» (род мы понимаем в широком смысле, по



П.А. Флоренскому, как общность, охваченную общим целевым движением, общими ценностями (Олексенко, 2006)), силы, проявляющиеся в них / через них, и тех, чьими деяниями, чьим служением они осуществляются, с другой же стороны – предложить соответствующее продвижение в концептуальном плане. Характеризуя тех, чья жизнь может быть отмечена высоким словом «служение», мы считаем актуальным ввести концепт «человек-народ», позволяющий выделить и проанализировать важнейшие культурные образцы и в перспективе предложить на этой основе новые содержание и формы работы в образовании, просвещении, воспитании.

Такой человек за свою жизнь обычно осваивает целый спектр позиций, профессий в одной, чаще нескольких сферах, что позволяет ему знать изнутри специфику жизни разных сообществ, социальных слоев (в идеале уметь, хотя бы интуитивно, в той или иной мере улавливать/усваивать их родовые задачи по Флоренскому, уклад, ценности, претворяя их в собственном опыте). И в то же время концентрируется на формирующейся не всегда явно и осознанно личностной и сверхличностной жизненной программе, воплощению которой посвящен весь его образ жизни (а зачастую и образ жизни сподвижников, учеников, последователей). Чуткость к специфике дара, который ему присущ, позволяет этому человеку весь образ жизни выстроить, добиваясь как можно более полного раскрытия этого дара. Такой человек, реализуя собственную жизненную программу, с пристальным вниманием относится к предкам, учителям, предшественникам и создает условия для передачи созданного ученикам, последователям, потомкам, вырабатывая для этого те или иные формы и средства. Трансляция постигнутого, выношенного в будущее в данном случае – особая задача, ответственно взятая на себя. Это человек с «длинной волей» (выражение Л.Н. Гумилева). Почему же такой человек – не просто гений, выдающаяся личность, а именно «человек-народ»? Потому что его деятельность укоренена в нашей культуре, ее ценностных основаниях и выходит далеко за пределы сферы его деятельности. Это своеобразный человек-резонатор, катализатор народостроительства, если выразиться метафорически, в чей жизненный путь очень важно всмотреться, и чью жизненную программу постараться осмыслить.

Приведенные соображения весьма предварительны и нуждаются в дальнейшей разработке. Назовем для лишь несколько имен тех, о ком идет речь.

Зоолог, художник, скульптор, педагог Василий Алексеевич Ватагин. Филолог, историк культуры, мифотворец, историософ Владимир Николаевич Топоров. Учитель математики в школе, наставник grossмейстеров, методолог, тот, кто обладал редчайшим даром пробуждать мышление, учить мышлению, – Никита Глебович Алексеев. Плотник, сварщик, охотник-промысловик, ученый, автор замечательных книг и сказок Валентин Сергеевич Пажетнов.

Уже выходя за рамки тематики конференции, отметим, что в судьбе таких людей можно проследить моменты, когда им открывалась некая мощная

движущая сила, благодатное начало, которое поддерживало их в поисках и стремлениях. Но здесь мы уже касаемся области метафизики.

## **Мультфильмы в жизни дошкольников**

*Мазурова М.В.,*

*Соколова М.В.*

Актуальность исследования определяется значительным и постоянно возрастающим местом мультфильмов в структуре деятельности современных детей. Это одно из самых любимых занятий дошкольников. Однако влияние, которое оказывает просмотр мультфильмов на ребёнка и особенности восприятия, остаётся неизученным. Сегодня небольшое число исследований мультфильмов проводится в русле искусствоведческого и лингвистического анализа. Мультипликационный фильм имеет свои особенности, свою психологическую специфику и нуждается в специальном анализе, дефицит которого начинает ощущаться. Специалисты и родители крайне заинтересованы в серьёзных исследованиях в этой области.

Классическими исследованиями по психологии искусства и психологии художественного восприятия являются работы Л.С. Выготского, работы Д.А. Леонтьева, С.А. Эйзенштейна, С.Г. Якобсон, П.В. Симонова. Согласно позиции Л.С. Выготского, психологическое орудие – это знак, который опосредует отношение субъекта с самим собой и с другими. В контексте культурно-исторической психологии мультфильмы как художественные произведения, созданные специально для детей, можно рассматривать как орудие их развития. Качественные художественные мультфильмы вызывают у ребёнка подлинное эстетическое переживание. В лучших мультфильмах заложен глубокий духовный смысл. Они способствуют становлению самосознания и мировоззрения ребёнка, его пониманию смыслов, своих переживаний, вызывают гуманные чувства, учат доброу и бережному отношению ко всему живому.

В данном исследовании осуществляется разработка критериев психолого-педагогической оценки мультфильмов для детей разного возраста. Одна из центральных задач при анализе мультфильма – определение целевой аудитории и возрастного диапазона будущих зрителей. В своем анализе мы опираемся на периодизацию Д.Б. Эльконина, принятую в отечественной психологии, поэтому каждый критерий будет оцениваться в зависимости от возраста ребенка. Полученные результаты могут иметь важное значение для отбора видеопроductов, адекватных возрастным задачам развития ребенка.

Анализ разных видов видеопроductии показал, что существуют качественные различия между современной зарубежной и классической отечественной видеопроductцией для детей. Большинство современных зарубежных мультфильмов имеют следующие особенности: очень длинные или се-

рийные, агрессивные, в них мало сюжетов, соответствующих жизни дошкольников, или сюжеты, несущие в себе своеобразное восприятие мира, а также носят преимущественно развлекательный характер. Как мы могли убедиться, данные мультфильмы существенным образом влияют на характер игры детей. Обилие диалогов и монологов, содержащих множество непонятных детям понятий, снижает их степень вовлечённости в просмотр и уровень происходящего на экране. Во время просмотра детям свойственны частые отвлечения, а в игре – воспроизведение агрессивных сюжетов мультфильмов или манипулирование игрушками, отсутствует воспроизведение основной линии сюжета мультипликационного произведения. Можно заключить, что такого рода мультфильмы адресованы более старшей возрастной аудитории зрителей, однако их агрессивность и сомнительные художественная и нравственная ценности вызывают сомнения в необходимости просмотра.

При просмотре мультфильма дети идентифицируют себя с его героями. Это очень важный этап в развитии самосознания ребёнка дошкольного возраста, познания своей внутренней жизни. Через идентификацию с любимыми героями ребёнок может позитивно научиться воспринимать себя, справиться со своими страхами и трудностями. Отдельной задачей выступает анализ характеристик главного героя мультфильма, выразительности его образа, особенностей взаимоотношения с другими персонажами. Данная задача видится ключевой в анализе мультфильма, так как именно в процессах идентификации с героем и воссозданием центрального события произведения происходит наибольшая внутренняя работа в развитии ребенка.

Для анализа различных серий мультфильма можно выделить следующие параметры: соответствие данных сюжетов мультфильмов интересам дошкольника, степень понятности сюжетов дошкольнику, характер воздействия на эмоциональное состояние ребенка, уровень интереса детей к героям мультфильма. Они могут проявляться в вовлеченности, узнавании и заинтересованности во время просмотра, желании и возможности поиграть в просмотренный сюжет, в принятии на себя роли героев мультфильма, характере игры и характеристиках эмоционального состояния ребенка во время просмотра и в ходе игры.

Качественная мультипликационная продукция, в которой имеется соответствие сюжетов интересам дошкольника, их понятность положительным образом влияет на вовлечённость и заинтересованность во время просмотра, желание проиграть просмотренный сюжет. Дети принимают на себя роли героев, воспроизводят в своей игре основную сюжетную линию, а также различные микросюжеты мультфильма.

Массовое вовлечение детей разных возрастов в многочасовой просмотр мультипликационных сериалов оказывает серьезное негативное воздействие на различные аспекты в развитии детей. Специальное исследование особенностей воздействия мультсериалов на особенности восприятия, концентрации внимания и состояния эмоциональной сферы детей и анализ полученных

фактов крайне важны для разработки профилактических мер в работе с родителями и специалистами. Также на основании проведенного психологического анализа мультфильмов будут составлены списки рекомендованных мультфильмов для детей различных возрастных групп и по различным тематическим занятиям для семейного просмотра и внеклассного образования.

## **Метод систематизированного наблюдения для оценки навыков самообслуживания детей с тяжелыми нарушениями развития**

*Переверзева М.В.*

Последние несколько лет в Сергиево-Посадском детском доме слепоглухих апробируется авторский «Метод систематизированного наблюдения для оценки уровня сформированности навыков самообслуживания». Разработка этого метода обусловлена рядом причин:

- изменение качественного состава воспитанников; за последние годы все поступающие дети имеют множественные нарушения, причем чаще тяжелые;
- большая вариативность комбинаций нарушений развития у воспитанников, в силу чего возникла потребность в некоторой универсализации методов обследования;
- тяжесть и вариативность нарушений, имеющихся у воспитанников, не позволяют использовать существующие методики диагностики.

Таким образом, мы попытались создать универсальный инструмент педагогического обследования детей с тяжелыми множественными нарушениями на первоначальном этапе обучения.

Метод систематизированного наблюдения для оценки навыков самообслуживания базируется на основополагающих принципах современной коррекционной педагогики (В.В. Воронкова, Н.М. Назарова, М.В. Жигорева, Р.Е. Левина).

Прежде всего, это принцип единства диагностики и коррекции, так как только в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения, возможно определить их потенциал развития. Метод систематизированного наблюдения демонстрирует реализацию принципа единства диагностики и коррекции на модели изучения процесса формирования навыков самообслуживания.

Владение навыками самообслуживания является первым шагом к социализации, поэтому формирование этих умений является реализацией принципа социальной направленности обучения.

При использовании метода систематизированного наблюдения в полной мере реализуются и другие принципы: принцип индивидуализации, принцип вариативности и структурированности образовательной концепции, принцип социальной мотивации, принцип единства обучения и воспитания, принцип

деятельностного подхода, принцип дифференцированного подхода и принцип коммуникативной направленности.

Данная система диагностического обучения направлена не на устранение отдельных нарушений, а на уменьшение или компенсацию ограничений жизнедеятельности ребенка, которые вызваны целым рядом нарушений и их сочетаний. К тому же, ведущий инструмент обследования – диагностическая карта – составлен таким образом, что наличие сенсорных нарушений также не влияет на результат обследования, а модификация ребенком определенного действия в зависимости от имеющихся нарушений или его общепринятое выполнение являются равнозначными при оценке. Все вышеперечисленное является реализацией принципа гуманизма.

Таким образом, мы можем говорить о методе систематизированного наблюдения как о системе, соответствующей всем принципам современной коррекционной педагогики.

Используя данный метод систематизированного наблюдения для диагностики самообслуживания детей с тяжелыми множественными нарушениями, мы получаем не только качественную характеристику возможностей ребенка на момент обследования, но и количественный параметр, который мы назвали показателем успешности, позволяющим сравнивать результаты нескольких последовательных диагностических мероприятий для выявления динамики в развитии. К тому же полученные нами результаты показывают, что скорость увеличения показателя успешности может говорить о степени сохранности потенциальных возможностей ребенка.

## **Современные технологии профориентационной работы**

*Резапкина Г.В.*

Выбор профессионального пути – это один из первых выборов, определяющих будущее каждого молодого человека. Еще двадцать лет назад только половина выпускников покидала школы, не имея представления о будущей профессии. Хотя давно уже не проводились масштабные исследования профессиональных планов старшеклассников, нет оснований думать, что ситуация сама собой изменилась к лучшему.

После ликвидации государственной системы профессиональной ориентации выбор профессии стал личной проблемой выпускников школ и их родителей. Однако отсутствие государственной политики в вопросах профессионального самоопределения отражается на обществе в целом, так как приводит к росту структурной безработицы среди молодежи как следствие профессиональной демотивации и низкой квалификации.

Экономическая ситуация с каждым годом будет только ухудшаться, т. к. уходит поколение, выросшее в иных социально-политических условиях.

В ближайшие годы на рынок труда выйдет поколение 90-х, которое воспитывалось в условиях нравственной дезориентации.

Осознанное решение о выборе профессии и путей ее получения – это итог целенаправленной воспитательной работы совместными усилиями семьи и школы.

Среди причин, искажающих этот выбор, можно выделить внешние и внутренние. К внутренним причинам относятся следующие:

- Нереалистичная самооценка
- Эгоистическая направленность личности
- Несформированность мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы
- Зависимое поведение
- Отсутствие навыков самопознания и самопонимания

Среди внешних причин, затрудняющих профессиональный выбор, выделим следующие:

- Слабое знание мира профессий (содержание, профессионально важные качества, медицинские противопоказания, пути получения, условия труда, востребованность на рынке труда и т. д.)
- Отсутствие навыков принятия решения и прогнозирования его последствий
- Разнонаправленное влияние семьи, школы и СМИ в вопросах профессионального самоопределения
- Дефицит качественной профинформации, изложенной в интересной и понятной подростку форме.

Профориентационная работа должна учитывать как внешние, так и внутренние факторы, препятствующие осознанному выбору профессии и планированию профессиональной карьеры. В этом смысле термин *профессиональная ориентация* можно рассматривать как систему мер, направленных на создание внешних условий, способствующих осознанному выбору профессии, а *профессиональное самоопределение* – как систему мер, направленных на преодоление внутренних причин, мешающих выбору.

«Сочетаемость» профориентационных программ определяется общими концептуальными подходами при их специфике. Так, программы профессионального самоопределения предполагают постепенное, с учетом возрастных особенностей детей и подростков, формирование реалистичной самооценки, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы, нравственной направленности личности, самостоятельности в мышлении и поступках, развитие навыков самопознания и самопонимания на протяжении всего школьного обучения в формате учебных занятий, классных часов и внеклассных мероприятий.

Профессиональное информирование, знакомство с миром профессий в ходе профессиональных проб и экскурсий конкретизируют и расширяют представления детей и подростков о мире профессий. Современные профори-

ентационные программы должны быть не только информативны, но и увлекательны, интерактивны, зрелищны. Они должны учитывать восприятие современных детей и подростков, их систему ценностей. Программы должны быть обращены не только к разуму молодых людей, но и к их чувствам, следовательно, они должны быть эмоционально насыщенными. Программы должны иметь комплексный характер, т. е. учитывать интересы всех участников профориентационной работы – родителей, педагогов-психологов, классных руководителей, учителей-предметников.

Использование информационно-компьютерных технологий в целях решения задач профессионального самоопределения открывает новые возможности перед специалистами образовательных учреждений и молодыми людьми, стоящими перед выбором профессии и образа жизни.

Возрождение системы профессиональной ориентации молодежи на качественно новом уровне требует пересмотра прежних, недостаточно эффективных подходов, разработки современных методов и технологий, адекватных новым условиям и требованиям, методической и психологической подготовки специалистов, занимающихся профориентационной работой.

С учетом перечисленных задач и требований планируется разработка и реализация проекта «Время – выбирать профессию, место – Россия», состоящего из нескольких взаимосвязанных компонентов и адресованного подросткам, стоящим перед выбором профессии. Основу проекта составляют программы и технологии, разработанные в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы и прошедшие апробацию в ряде регионов России.

## **Особенности восприятия смешного и страшного современными детьми**

*Романова А.Л.*

Переплетение страха и смеха – типично для многих ярких человеческих переживаний. Смех и страх, несмотря на кажущуюся противоположность, зачастую соседствуют. Причина этого, кроется, по-видимому, в природе этих явлений.

Так, с точки зрения этологии смех представляет собой игровую или «псевдоагрессию». Именно во время агрессивных игр ученые отмечают появление у человекообразных обезьян особой гримасы, прототипа улыбки и смеховых проявлений. Логично предположить, что, с точки зрения эмоций, эта гримаса выражает смесь злости, страха и радости.

Схожие выводы в своих рассуждениях о смехе и шутке делает З. Фрейд. Он рассматривает юмор как средство реализации подспудных агрессивных и запретных желаний. Таким образом, в основе смеха, по З. Фрейду, лежит страх открытого проявления и вместе с тем напряжение, которое заставляет



человека искать обходные пути самовыражения и приводит его к шутке – как к творческому способу разрешения этого противоречия.

Вслед за М. Бахтиным, мы видим ядро смеховых проявлений в представлении о норме и о возможности ее условного, игрового, и потому безопасного нарушения. Таким образом, смех, с нашей точки зрения, также тесно связан со страхом – он маркирует его преодоление. Смех возникает только в том случае, если нарушение нормы воспринимается как достаточно безопасное, но вместе с тем вызывает яркий эмоциональный всплеск.

Этот механизм прослеживается у детей начиная с самого раннего возраста. Для них мир еще полон неизвестностей и множество норм имеют неустойчивый характер. Так, для младенцев, с одной стороны, характерна неуверенность и пугливость в новых ситуациях и при неожиданных событиях, а с другой – в привычной среде и с близкими людьми те же события (например, громкие звуки, необычное поведение), которые прежде вызывали страх, вызовут улыбку и смех.

Позже смех зачастую используется детьми как средство проверки на прочность освоенной нормы и демонстрации (в первую очередь самому себе) победы над страхом. Так, показательны, например, детские анекдоты, нарушающие всевозможные табу, а наиболее яркий пример – детские страшилки и антистрашилки, в которых ужасная история завершается нелепым и комичным образом.

Современная детская субкультура тесно связана с массовой культурой для взрослых: модой, индустрией кино и развлечений. Одна из наиболее заметных тенденций последних лет – интерес массовой культуры к устрашающим мотивам декаданса и готики. На пике моды оказались наиболее мрачные сюжеты и герои фольклора и литературы – вурдалаки, вампиры, призраки, оборотни и т. п. Однако в современной массовой культуре для них характерны особые, новые черты. Так, с самого начала эти персонажи подверглись процессам романтизации и гламуризации, обыгрыванию и, в конечном итоге, высмеиванию. Результатом стало изменение значения образов на практически диаметрально противоположное. Из сакральных, архетипических героев зла они превратились в героев современности, узнаваемые типы, подкупающие своей оригинальностью или имеющие свои «забавные» особенности.

Именно в качестве узнаваемых героев мира взрослых эти персонажи приходят в детскую субкультуру. Многочисленные мультфильмы и игрушки (куклы Vonster High, Bratzillaz) предлагают новых героев для игры и подражания – мумий, зомби, вампиров... При этом благодаря гламурному современному облику, множеству привлекательных или забавных деталей, их отношение к миру нечисти оказывается просто «приколом».

В результате, такие игрушки и фильмы не воспринимаются детьми ни как смешные, ни как страшные на сознательном уровне. Вместе с тем, они оказываются чрезвычайно притягательными, завораживающими, ведь их прообразы – весьма сильные архетипические символы.

Таким образом, соединение страшного и смешного в этом случае играет весьма негативную роль для развития ребенка. Преподнося ребенку подоб-

ный готовый гибрид, взрослый тем самым обесценивает как страх, так и смех и их освобождающую роль.

Куклы типа Monster High несут идею, что страх и все то, к чему он онтологически относится, на самом деле не существует. Такие игрушки как бы утверждают, что зло изначально несерьезно (или что страха не существует), что это лишь шутка или способ развлечения. Подобная модель не позволяет ребенку не только как следует «испугаться», а значит, научиться распознавать свой страх и обращаться с ним, но и после, отстранившись и преодолев его, по-настоящему посмеяться над ним.

### **Воспитание личности умственно отсталого школьника как одно из условий успешной адаптации к обществу**

*Сиднева Н.И.*

В докладе описаны методы, которые могут быть использованы в работе по воспитанию личности умственно отсталых школьников в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида.

В условиях современного общества подрастающему поколению очень трудно приспособиться к сложным изменениям, постоянно происходящим в нем. Эта задача еще более сложна для учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Целенаправленно проводимая работа по воспитанию личности умственно отсталых школьников поможет им более успешно адаптироваться к обществу.

Вопросы социальной адаптации подростков рассматривали многие ученые, такие как А. Маслоу, К. Роджерс, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов и многие другие.

Вопросы личностного развития рассматривались Л.С. Выготским, который описал условия, влияющие на формирование личности ребенка, а также В.И. Лубовским, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн, В.В. Воронковой и многими другими.

В основной части описываются некоторые методы, используемые педагогом-психологом специальной (коррекционной) школы VIII вида г. Павлово в проведении работы по воспитанию личности учащихся.

Успешная социальная адаптация невозможна без формирования социального поведения, соответствующего нормам общества. Для того чтобы обучить такому поведению, необходимо воспитать у учащихся положительные черты характера, научить оценивать собственное поведение и действия окружающих. Практика показывает, что умственно отсталые учащиеся не всегда способны правильно оценивать различные жизненные ситуации и находить правильный способ реагирования в них.

Первым этапом работы по воспитанию личности учащихся является проведение диагностики с целью определения уровня сформированности нравственных понятий. Для этого используется разработанный педагогом-психологом экспресс-тест УСНП (Уровень сформированности нравственных понятий). Он дает представление о том, в какой степени учащиеся понимают смысл той или иной черты характера. Процедура проведения данной методики описана в докладе. Результаты теста показывают, что далеко не все учащиеся правильно понимают значение черт характера: многие учащиеся либо не знают их смысл, либо понимают его неправильно.

В докладе описывается коррекционно-развивающая работа, проводимая с учащимися с целью повышения уровня сформированности нравственных понятий. Работа проводится на специальных занятиях. Тип занятий может быть разным: психологический тренинг, урок-путешествие, урок-сказка и другие.

Разработан алгоритм работы над изучением черт характера. Прежде всего, выясняется значение таких понятий, как «черта характера», «положительные и отрицательные черты характера». Далее следует нахождение синонимов и антонимов понятия. После этого проводится анализ различных жизненных ситуаций и соотнесение поступков героев с чертами характера. В процессе работы подростки учатся оценивать поведение окружающих.

Автором разработан цикл занятий с использованием метода творческого самовыражения. Методика проведения занятий заключается в следующем. Учащимся предлагается подготовить инсценировку специально разработанной сказки. Распределяются роли. В процессе репетиций проводится анализ действий героев и разбор различных черт характера. На заключительном занятии учащиеся показывают сказку своим одноклассникам. После этого выполняется ряд заданий в игровой форме с целью проверки степени усвоения информации учащимися.

Контроль успешности работы по повышению уровня сформированности нравственных понятий осуществляется при помощи повторного проведения экспресс-теста УСНП. Практика показывает, что после проведения цикла занятий наблюдается положительная динамика формирования нравственных понятий.

В заключительной части доклада производится обобщение результатов работы, проводимой автором в рамках воспитания личности умственно отсталых школьников.

Правильно организованная целенаправленная работа по воспитанию личности подростков способствует более успешной адаптации их к обществу.

Диагностика показала, что методы работы, описываемые в докладе, являются эффективными. Они могут быть использованы не только в специальных (коррекционных) школах VIII вида, но и в общеобразовательных школах.

Продолжение работы в данном направлении позволит повысить эффективность проведения работы по воспитанию личности школьников.

## Электронные коммуникации как способ социализации детей

*Сорокина В.В.*

Новые стандарты современной образовательной системы среди наиболее важных направлений ставят задачу развития социальных навыков школьников, обучение информационно-коммуникационным технологиям. Третий год – с вступлением в силу Федерального государственного образовательного стандарта начального образования – уже с первого класса школьников обучают работе на компьютере, электронным коммуникациям. Специально выделено закрытое информационное пространство для детей, учителей и родителей – школьный форум, в рамках которого школьники обучаются сетевому общению.

В целях исследования отношения детей к электронным ресурсам нами был разработан опросник, касающийся различных сторон жизни детей, опосредствованных электронными устройствами. Как показали результаты исследования, проведенного нами в начальной школе одной из московских гимназий, среди второклассников около 62 % детей охотно, с интересом участвуют в форуме класса, выполняют задания учителя, пишут комментарии, помещают с помощью родителей свои фотографии и заметки. Это стимулирует творчество детей, подключает родителей к совместным занятиям.

Более 92 % восьмилетних детей имеют мобильные телефоны и компьютеры. Большинство из них освоили все функции телефона: они активно обмениваются SMS, умеют фотографировать и посылать фотографии, скачивать музыку и выходить в интернет. Помимо электронных игр те же функции дети осваивают и на компьютере. В среднем около двух часов ежедневно они проводят у телевизора и от 40 минут до 2 часов перед компьютером. Это время сопоставимо с 3–5 школьными уроками.

Содержание получаемых электронных сообщений мы просили оценить с помощью смайликов, что привычно для детей, так как на протяжении первого класса учителя вместо отметок использовали эти значки. По содержанию большая часть SMS носит шуточный, веселый характер, но около 30 % второклассников отметили негативный характер принимаемых сообщений, особенно среди мальчиков. В беседе они рассказали, что нередко получают фотографии оскорбительного характера, что провоцирует последующие драки.

Дети настолько быстро овладевают электронными средствами, что часто опережают взрослых в освоении всех функций, которые им предоставляют электронные новинки, но в этом раннем развитии скрываются и свои опасности. Научившись нажимать несколько кнопок, 7–8–9-летние дети выходят в глобальную сеть, считая себя вполне самостоятельными. Как показал опрос, среди второклассников 13 % мальчиков и 15 % девочек, а для третьеклассников это уже 37 % мальчиков и 45 % девочек имеют свои страницы во взрослых социальных сетях, чаще всего это «ВКонтакте» и «Одноклассники».

Родители, как выясняется в беседах, часто не вникают в содержание, способы электронного общения, не знают десятки «друзей», составляющих круг

общения детей, не осознают степень безопасности информационной среды, в которой оказывается ребенок.

41 % мальчиков 36 % девочек второклассников и 52 % мальчиков и 25 % девочек третьеклассников находятся за компьютером без помощи и, соответственно, надзора взрослых. И хотя в Стандарте указано о «контролируемом доступе участников образовательного процесса к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет (ограничение доступа к информации, не совместимой с задачами духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся)», недостаток, да и невозможность домашнего контроля, изменение отношения к взрослым как носителям знаний и опыта, дефицит ресурсов для систематизации легкодоступной информации и ее критической оценки, недалекость последствий своих поступков, риск возникновения зависимостей – все это не может не вызывать тревоги по поводу опасности различного рода искажений в формировании картины мира младшего школьника.

## **Новые вызовы современного общества – новые требования к подготовке педагогов**

*Степанова О.А.*

2005–2014 годы провозглашены ООН Десятилетием образования в интересах устойчивого развития, призванным соединить качественное образование с задачей устойчивого развития. В эти же годы к исполнению были приняты и другие инициативы ООН – Цели развития тысячелетия, Десятилетие грамотности и Образование для всех. В России они получили поддержку на государственном уровне, задав новые цели социального развития и сформировав новый социальный заказ на подготовку педагогов, способных эффективно работать в новой – инклюзивной – социальной реальности, предполагающей равные возможности для интеграции членов разнообразных социальных групп, не зависимо от национальной или религиозной принадлежности, пола, возраста, состояния здоровья.

В качестве своеобразной модели инклюзивного общества как совокупности представителей разных социальных групп можно рассматривать учебную группу образовательной организации. Сегодня социально-психологический анализ состава практически многих учебных групп помимо традиционного деления обучающихся по половозрастным характеристикам и академическим способностям выявляет значительное число детей из семей с низким социально-экономическим статусом, детей-сирот и др. Дополнительные факторы внутригрупповой дифференциации — высокий процент обучающихся с ослабленным здоровьем, тенденция прогрессирующего распространения вредных привычек и включение в учебные группы детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Данные обстоятельства требуют усиления

ния социально-психологического аспекта в содержании подготовки педагогов, что позволит более успешно решать задачи не только индивидуализации обучения, но и социально-трудовой интеграции всех категорий обучающихся.

В фокусе наших научных интересов находится подготовка педагога к обучению лиц с ОВЗ в коллективах гетерогенного типа. Анализ учебных планов и программ подготовки педагогов для образовательных организаций разных типов и видов свидетельствует о неготовности значительной части из них к эффективной деятельности в условиях смешанной по составу учебной группы, имея разрозненные и фрагментарные сведения о содержании, методах и технологиях реализации инклюзивного подхода в обучении и воспитании. Указанные обстоятельства свидетельствуют о необходимости изменения логики формирования профессиональной компетентности педагогов на основе предварительной разработки модели специалиста, определяющей виды и типовые задачи профессиональной деятельности педагога, обучающего лиц с ОВЗ, и ее дальнейшего перевода в модель подготовки специалиста.

Предлагаемая нами модель педагога, обучающего лиц с ОВЗ в условиях гетерогенных групп, носит интегральный характер: в ней профессиональная деятельность и личность представлены в единстве. В качестве структурных компонентов модели выделены 4 модуля: целевой, теоретический, деятельностный, личностный. Модель педагога, обучающего лиц с ОВЗ, является инвариантной по отношению к типам, видам образовательных организаций, возрасту и видам ограничений в здоровье обучающихся, с которыми работает педагог, поскольку отражает необходимые и достаточные элементы, далее конкретизирующиеся и дополняющиеся в зависимости от места и условий труда специалиста.

Одновременно модель служит основой для разработки производной модели подготовки специалиста в системе непрерывного профессионального образования. Считаем, что данный подход созвучен запросам современной образовательной практики и позволит успешно решать новые социальные задачи по развитию инклюзивного общества, где личность каждого его члена уникальна и неповторима, а государство может и должно обеспечивать для всех граждан равные права на развитие и образование.

## **Нарушения психологических границ студентов с ОВЗ в контексте его виктимной деформации**

*Фоминых Е.С.*

Результаты исследования психологической суверенности студентов с ОВЗ, проведенного в 2008–2010 гг. на базе Оренбургского государственного педагогического университета, показывают: депривированную суверенность имеют 67,6 % выборки; пограничные значения, указывающие на дефицит реализации потребности в приватности для полноценного и эффективного личностного функционирования – 5,9 %.



Суверенность социальных связей. Низкая структурированность границ вследствие неготовности включить «другого» в социальный сектор своего психологического пространства и неспособности защитить свои социальные границы приводит к фиксации депривационного опыта, повышенной уязвимости к неблагоприятным воздействиям – виктимности. Как результат – чувство отчужденности и одиночества, отгороженность, социальная депривация в рамках подсистем образовательного пространства, увеличение дистанции к сокурсникам.

Суверенность территории: отсутствуют или слабы территориальные границы, что может объясняться отсутствием психологической безопасности в образовательной среде вуза, виктимизирующей личность. Чувство небезопасности среды усиливает фиксацию на дефекте, осложняя самореализацию и адаптацию в информационно-коммуникативном пространстве вуза, усугубляя исходную виктимность инвалида и затрудняя формирование индивидуальной и групповой идентичности (кто Я и кто – Мы), приводя к низкому статусу вследствие отвержения; ограничивая возможности контроля интенсивности социальных контактов и регуляции информации, защиты от вторжений и сверхсильной стимуляции со стороны образовательной среды.

Суверенность привычек: студенты с ОВЗ в условиях вуза ощущают насильственное для них изменение комфортного распорядка. Считаем, что одной из причин депривированности данного измерения у студентов с ОВЗ является состояние ослабленной субъектности вследствие атипичности состояния их психофизиологических функций и их социальных последствий. Негативными последствиями являются чрезмерная стрессовая нагрузка, развитие перенапряжения и хронического переутомления, снижение мотивации, возникновение апатии и депрессивных состояний. В совокупности все это формирует ролевую позицию «жертвы» и способствует виктимной дезадаптации.

Суверенность физического тела – это переживание дискомфорта, вызванного прикосновениями, запахами, принуждением в отпавлении физиологических потребностей. Среда вуза, не адаптированная к потребностям и возможностям студентов с ОВЗ, определяет их повышенную зависимость от других, увеличивает вероятность вторжения в личное пространство и закрепляет в виктимном статусе.

Суверенность мира вещей: непризнание права человека иметь личные вещи, а отсюда – проблемы в самопрезентации, поддержании личной и социальной идентичности, маркировке личной территории.

Суверенность вкусов и ценностей (аксиологическая): студенты с ОВЗ переживают насильственное принятие неблизких ценностей и, смиряясь с этим, занимают пассивную жизненную позицию. К сожалению, условия подавляющего большинства современных вузов не способствуют становлению активности и инициативности инвалидов, не стимулируют развитие их способностей к эффективному социальному функционированию.



Низкая структурированность, слабость личностных границ студента с ОВЗ как следствие дефицитарности социальных, физических и духовных аспектов его жизнедеятельности определяет специфическую виктимную деформацию. Наибольшей сензитивностью к депривирующим воздействиям профессионально-образовательной среды, следовательно, наибольшим виктимогенным потенциалом обладает система социальных связей, личной территории и временной организации жизни при относительной сохранности и устойчивости к воздействиям на тело, личные вещи и систему ценностей.

### **Педагогическое сопровождение детей младенческого возраста с перинатальной патологией ЦНС**

*Черничкина Ю.Д.*

На сегодняшний день все больше детей рождается с перинатальной патологией. По статистике только 8 % новорожденных в России являются абсолютно здоровыми. В зависимости от степени выраженности перинатальная патология развития может являться причиной возникновения нарушений нервно-психического развития ребенка, в том числе доречевого, а в дальнейшем нарушений в познавательном и речевом развитии. В 2005 году под руководством доктора психологических наук Г.А. Мишиной было организовано лонгитюдное исследование (с октября 2005 г. по октябрь 2012 г.), которое проводилось в несколько этапов и было направлено на изучение вокализаций младенцев с перинатальной патологией ЦНС, а также вокально-речевого поведения матерей в процессе их взаимодействия с детьми, создание методики по развитию вокализаций детей с перинатальной патологией развития.

Целью первого этапа исследования являлось выявление особенностей вокализаций детей младенческого возраста с перинатальной патологией ЦНС и особенностей вокально-речевого поведения матерей при взаимодействии с детьми. В эксперименте участвовали 37 детей в возрасте от 1,5 мес. до 3 лет как группы нормы (10 детей), так и с перинатальной патологией ЦНС (27 детей). На протяжении первых трех лет жизни раз в три месяца проводилась часовая видеосъемка каждого ребенка при его естественном поведении в домашних условиях. Также оценивался уровень нервно-психического, познавательного и речевого развития детей.

При анализе видеоматериалов подсчитывалось общее число вокализаций, произнесенных ребенком в течение часа съемки, и вокально-речевых реакций матери. Полученные данные оценивались по параметрам, выделенным нами в ходе проведенного теоретического анализа литературы по теме исследования: эмоциональная окрашенность вокализаций (отрицательная или положительная), ситуация проявления вокализации (коммуникативные или «спонтанные»), содержание вокализаций (функции по Е.И. Исени-

ной). Вокально-речевое поведение матерей при взаимодействии с детьми рассматривалось по таким параметрам, как количество и виды вопросов, обращенных к ребенку; число инициативных обращений матери к ребенку; виды вокально-речевых реакций матерей в ответ на вокализации малыша; содержание и формы вокально-речевого взаимодействия.

Анализ количественных и качественных изменений в развитии голосовых проявлений детей с нормальным развитием показал наличие определенных различающихся периодов в развитии вокализаций: 0 – 2/2,5 месяца; 2,5 месяца – 5/6 месяцев; 6 месяцев – 9/10 месяцев; 9/10 месяцев – 1 год 2 месяца/1 год 3 месяца.

У детей с перинатальной патологией развития в процессе анализа видеоматериала были выявлены количественные и качественные особенности голосовых проявлений: большее количество отрицательно окрашенных вокализаций по сравнению с положительными, более позднее появление последних, в течение длительного времени преобладание «спонтанных» вокализаций, неоднозначность эмоциональных проявлений вокализаций, сложность определения их функций. Кроме того, в ходе эксперимента удалось выявить особенности вокально-речевого поведения матерей в ситуациях взаимодействия с детьми с перинатальной патологией ЦНС: на первом году жизни ребенка частое игнорирование вокализаций или бессловесные действия, направленные на устранение причин его недовольства; несоответствие речевых форм общения и содержания речи уровню развития детей; недостаточная эмоциональность во всех формах вокально-речевого поведения.

На основании полученных результатов нами были выделены психолого-педагогические условия, необходимые для развития вокализаций детей младенческого возраста с перинатальной патологией ЦНС: соответствие формы и содержания вокально-речевого поведения взрослому уровню развития ребенка, обеспечивающее развитие инициативности детей в проявлениях вокализаций, эмоциональная насыщенность общения, организация развивающей среды, способствующая формированию поисково-ориентировочной активности ребенка в процессе развития ведущей деятельности.

Все это явилось основой для разработки содержания коррекционно-развивающей работы по развитию вокализаций детей младенческого возраста с перинатальной патологией ЦНС с учетом поэтапного включения в этот процесс их матерей.

На втором этапе исследования проводился обучающий эксперимент, в котором принимали участие 24 ребенка в возрасте от 2 мес. до 1 года 3 мес., имеющих перинатальное поражение ЦНС разной степени выраженности. В основу содержания работы по развитию вокализаций детей младенческого возраста с перинатальной патологией ЦНС автором работы были положены: выделенные в ходе анализа литературы по теме исследования параметры изучения голосовых проявлений детей младенческого возраста и вокально-речевого поведения их матерей; полученные в ходе констатирующего эксперимента данные, характеризующие голосовые проявления детей с перинатальной патологией

ЦНС и особенности вокально-речевого поведения матерей, а также определенные психолого-педагогические условия, способствующие развитию детских вокализаций.

Содержание коррекционно-развивающей работы по развитию вокализаций проектировалось с учетом выделенных в ходе констатирующего эксперимента периодов развития голосовых проявлений ребенка первого года жизни. Каждый период содержал 4 направления в соответствии с выделенными психолого-педагогическими условиями, необходимыми для развития вокализаций детей младенческого возраста

- I. Развитие поисково-ориентировочной активности и голосовой инициативности.
- II. Формирование ведущей деятельности.
- III. Развитие адекватных возрасту форм и содержания вокально-речевого взаимодействия.
- IV. Развитие эмоциональности вокально-речевого взаимодействия.

Содержание каждого из периодов различалось и основывалось на морфофункциональных и педагогических условиях развития, выделенных в работах физиологов, психофизиологов, психологов, лингвистов, психолингвистов, педагогов.

В зависимости от периода работа велась по развитию приятных тактильных и вестибулярных ощущений, вызывающих появление положительных вокализаций, зрительных и слуховых ориентировочных реакций (в первом периоде); зрительно-слуховых, зрительно-голосовых, зрительно-двигательных реакций, слухового и голосового предвосхищения (во втором периоде); зрительно-двигательно-голосовых реакций, зрительного, слухового и голосового предвосхищения (в третьем периоде); ориентировки на отдельные свойства предмета (в четвертом периоде). Голосовая инициативность также формировалась посредством условно-рефлекторного механизма (через «подхватывание» – мимическое и голосовое – взрослым вокализации ребенка, и удовлетворение возникшей потребности). То есть чем быстрее мать откликалась на крик ребенка и, правильно понимая причину дискомфорта, устраняла ее, тем быстрее формировались «призывные» инициативные голосовые реакции (в зависимости от периода в виде звуков гуления, лепета и т. д.). Развитие ведущей деятельности ребенка осуществлялось через создание ситуации общения «пра мы» (Л.С. Выготский) в первый период, ее развития во второй и третий периоды и формирование ситуации «партнерства» в четвертом периоде. Работа велась также по формированию адекватной возрасту формы вокально-речевого взаимодействия (монолог – в первом периоде, обращенный монолог – во втором, дуэт – в третьем и диалог – в четвертом). Особое внимание на занятиях уделялось речи взрослого, ее содержанию и эмоциональной составляющей.

Коррекционно-развивающий процесс основывался на обучении родителей организации развивающей среды, т. е. необходимых психолого-педагогических условий и близких взрослых в процесс работы с ребенком, что предполагало определенную этапность

*Первый этап. Наблюдение матери за работой специалиста.* Специалист объяснял цель каждой из выполняемых с ребенком игр-упражнений, демонстрируя правильное их выполнение, обращая внимание матери на использование разных приемов работы, а также на интонационно-ритмическую и содержательную сторону речи, обращенной к ребенку.

*Второй этап. Применение матерью усвоенных знаний и отработка умений.* Усвоенные на предшествующем этапе навыки отрабатывались родителями в процессе взаимодействия с ребенком и в паре со специалистом. Специалист обучал родителей точно имитировать показываемые им интонации (восходящие и нисходящие), подражать его мимике (выражению радости, удивления, недовольства и т. д.). Он также демонстрировал, как и в каких ситуациях нужно изменять силу и высоту голоса, как правильно интонировать и пользоваться мимикой (выражая эмоции) в соответствии с содержанием фраз, обращенных к ребенку. Специалист обучал родителей различать интонации и эмоции ребенка, точно их имитировать. Также родители практиковались в проведении различных игр-упражнений, которые они ранее наблюдали в работе специалиста с ребенком, в правильном использовании стимулирующих приемов.

*Третий этап. Закрепление сформированных умений в домашних условиях.* Родители получали домашнее задание – ежедневно выполняли с ребенком ряд определенных игр-упражнений. Во время следующей встречи специалист оценивал навыки, которые за прошедший период времени должны были сформироваться у ребенка.

По окончании обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, подтвердивший эффективность предложенного нами содержания коррекционно-педагогической работы. Проведенный эксперимент показал, что для развития вокализаций детей с перинатальной патологией развития необходимо соблюдение определенных психолого-педагогических условий. Представленное нами содержание работы по развитию вокализаций детей младенческого возраста с перинатальной патологией ЦНС, в основе которого лежат создание психолого-педагогических условий и поэтапное включение родителей в процесс коррекционно-развивающей работы, обеспечивает положительную динамику не только развития голосовых проявлений детей, но и их общего психического развития.

## **Особенности социально-психологической адаптации детей и подростков из семей мигрантов в Германии и России**

*Чиркина Р.В.,  
Аруин С.Е.,  
Воронина А.В.*

Миграционные процессы во всем мире формируют особую проблемную сферу, которая требует от государства выработки новых интеграционных

стратегий и системы социально-психологических практик, нацеленных на работу с миграционной молодежью. Именно эта категория иммигрантов во всех странах дает значительно более высокие, чем в среде коренных жителей, показатели социальной дезадаптации, различных девиаций вплоть до делинквентности и преступного поведения. Целью настоящего исследования было выяснить, как в результате смены места жительства в иной социо-культурной, языковой, политико-экономической среде протекают процессы адаптации, формирования личности и поведенческих моделей у детей и подростков, как влияют на них социальная ситуация и территориальные особенности, какие превентивные подходы формируют социально-нормативные установки у детей с иммиграционными корнями и как все это отражается в их сознании.

Базы исследования: организации, занимающиеся профилактикой противоправного поведения в России и Германии. Выборка пилотной части исследования: русскоязычные семьи с детьми, эмигрировавшие в Германию и Россию из стран бывшего СССР. Применялись методы исследования: наблюдение, метод экспертных оценок, интервью, кейс-стади, биографический и пр.

Для определения степени адаптивности и дезадаптивности подростков из семей мигрантов, а также личностных особенностей, которые непосредственно связаны с адаптационным процессом, были использованы психодиагностические методики, позволяющие определить различные типы адаптации, выявить степень (диз)адаптированности, определить уровень самооценки, мотивации и оценить удовлетворенность жизнью до и после переезда у подростков-мигрантов. Нами был выявлен комплекс качеств и состояний, характеризующий психологическую дезадаптацию подростков из семей мигрантов и значительно отличающий их от сверстников из контрольной группы. Данный комплекс, а именно: мотивация избегания неудач, повышенный уровень эмоционального дискомфорта, ведомости и низкий уровень самооценки, – характеризует также склонность к девиациям, в том числе к противоправному и асоциальному поведению.

В Германии наше исследование началось с проведения пилотной серии интервью с представителями 32 русскоязычных семей, проживающих в городах Земли Северный Рейн-Вестфалия. Первичный анализ результатов исследования психологической феноменологии, характерной для семей с разной степенью включенности в инфраструктуру интеграционных ресурсов, позволил выявить следующие закономерности и тенденции. В рейтинге факторов, наиболее значимо повлиявших на ход адаптации и показатели удовлетворенности жизнью респондентов, на первом месте оказался фактор образования (возможность получать образование, вариативность имеющихся образовательных ресурсов, наличие культурно-образовательных программ, адресованных детям), на втором месте – социальная помощь (детские пособия, оплата жилья, медицинская страховка), на третьем – поддержка членов семьи и наличие у родителей работы. Со степенью адаптации к новым условиям, показателями удовлетворенности жизнью детей и родителей, продуктивностью процесса формирования у детей социальных навы-

ков (выраженность установок на социально нормативное и правопослушное поведение) значимо связана также степень готовности и объем принятия семьей предлагаемой помощи. Этот комплекс влияет также на дифференцированность и устойчивость национальной идентичности детей из семей мигрантов, эмоциональный фон их отношения к будущему и характер постановки целей<sup>1</sup>.

На основании страноведческого сравнительного контекста разработаны методические рекомендации по работе с детьми и подростками из семей мигрантов для российской системы профилактики.

## **Что такое фонематический слух и чем он вреден нечитающему ребенку**

*Штернберг Л.В.*

В педагогике бытует представление, что без развитого фонематического слуха дети не могут научиться читать и что они будут испытывать проблемы при освоении грамматики. Наши авторские исследования показывают, что это представление в корне ошибочно. Вопреки общепринятому мнению, автор утверждает, что именно развитие фонематического слуха является причиной многих дидактических проблем ребенка и что существуют более природосообразные способы обучения детей грамоте. Развитие фонематического слуха автоматически разрушает ребенку слух речевой, так как весь метод фонемобуквенного анализа, а вместе с ним и практика развития ребенку фонематического слуха направлены на то, чтобы научить ребенка игнорировать всё многообразие звуковых нюансов, научить его воспринимать устную речь в виде 30-40 приблизительных единиц, иногда очень далеких от реального звучания. Автор считает, что уже само по себе понятие «фонематический слух» является абсурдом, ибо произносить и слышать абстрактные единицы, фонемы практически невозможно. По сути, фонематический слух не имеет ничего общего со слышанием, но является заучиванием детьми наизусть под диктовку учителя, в какой последовательности и какими буквами записывается то или иное слово.

Устная речь складывается из многих сотен разнообразных звуков. Для рационализации письменности, чтобы не пользоваться многими сотнями графем, европейцы создали фонемные азбуки, состоящие из небольшого количества букв. Каждая буква азбуки ни в коей мере не является точным обозначением речевого звука, но является лишь приблизительным обобщением целой группы звуков, схожих по определенным признакам. Как утверждает «Словарь лингвистических терминов» О.С. Ахмановой (Москва, УРСС, 2004), фонема – это условная характеристика звука, не существующая в природе абстракция, причем абстракция даже не первой, но второй степени.

<sup>1</sup> Чиркина Р.В., Аруин С.В. Ресурсы социализации детей и подростков из семей русскоязычных мигрантов в Германии // Психологическая наука и образование. 2013. № 3.

Мельчайшей произносительной единицей речи (т. е. звуком), является не отдельная фонема, а слог-слияние. В Лингвистическом энциклопедическом словаре (М.: Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия», 2002) в определении к понятию «слог» говорится, что слог-слияние задается единым блоком нейрофизиологических команд к мышцам, и что внутри слога-слияния действует правило коартикуляции, т. е. наложения артикуляции предыдущей фонемы на артикуляцию последующей. И действительно, все дети, еще не умеющие читать, уверены, что слово «КУРИЦА» начинается со звука «КУ». Ребенок чувствует своей артикуляцией, что при произнесении этого слова губы вытягиваются вперед трубочкой еще до того, как шелкнет задний язычок, и что разделить без искажения первый звук «КУ» на две части «К» и «У» невозможно. К сожалению, учителя и логопеды игнорируют это мнение детей. В традициях формирующей педагогики так сложилось, что учителям важнее вовсе не развитие естественного детского восприятия, но следование учебникам. А учебники педагогических вузов подчас напрямую противоречат академической науке, словно эта наука не имеет к педагогической практике никакого отношения.

На IV научно-практической конференции автор представит свою развивающую игровую методику «Ребус-метод». В основу этого метода положено слогово-пиктографическое чтение, подобное японской хирагане. Каждый знак хираганы обозначает собою сразу слог-слияние, и визуально разделить один знак на две составляющие фонемы невозможно. Такая слогово-пиктографическая письменность наилучшим образом соответствует восприятию детей. Уже с самых первых минут обучения дети читают совершенно самостоятельно и осмысленно. Как известно, после быстрого овладения элементарными навыками слогово-пиктографического чтения, азиатские дети легко осваивают и европейскую технику чтения, фонемо-буквенную и не имеют никаких проблем с европейской грамматикой. При этом в восточных странах полностью отсутствуют такие дидактические заболевания как дислексия и дисграфия.



## *Сведения об авторах*

<i>Алексо В.А.</i>	– Администрация Президента РФ, Москва
<i>Алмазова О.В.</i>	– МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва
<i>Анашкина Н.В.</i>	– СУГТИ, Обнинск
<i>Антонова Е.А.</i>	– СПбГУ, Санкт-Петербург
<i>Аруин С.Е.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Астанина Н.Б.</i>	– ВФ МГЭИ, Воронеж
<i>Багратиони К.А.</i>	– НИУ-ВШЭ, Москва
<i>Базаева Г.В.</i>	– ГБОУ детский дом № 5, Москва
<i>Басилова Т.А.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Белова Е.С.</i>	– ПИ РАО, Москва
<i>Бережковская Е.Л.</i>	– ИП им. Л.С. Выготского РГГУ, Москва
<i>Блох М.Е.</i>	– ФГБУ «НИИ АГ им.Д.О. Отта» СЗО РАМН, Санкт-Петербург
<i>Бондарькова Ю.А.</i>	– ГБУЗ «Морозовская ДГКБ ДЗМ»
<i>Булыгина М.В.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Буравцова Н.В.</i>	– НГУЭУ, Новосибирск
<i>Буровихина И.А.</i>	– МБОУ ДО «УМОЦ», Королев
<i>Бызова В.М.</i>	– СПбГУ, Санкт-Петербург
<i>Василенко В.Е.</i>	– СПбГУ, Санкт-Петербург
<i>Василенко Д.А.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Васильева Н.Н.</i>	– ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», Чебоксары
<i>Веракса А.Н.</i>	– МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва
<i>Виноградова А.В.</i>	– ГБОУ лицей №1451, Москва
<i>Волкова К.А.</i>	– МИОО, Москва
<i>Волохова Н.Г.</i>	– МНЦП наркологии, Москва
<i>Воронина А.В.</i>	– МГППУ, Москва

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <i>Гаврюшина С.С.</i>    | – МНПЦ реабилитации инвалидов с ДЦП, Москва                                      |
| <i>Голерова О.А.</i>     | – ЦППРиК «На Снежной», Москва  |
| <i>Горлова Е.Л.</i>      | – ИП им. Л.С. Выготского РГГУ, Москва  |
| <i>Горшкова Н.М.</i>     | – МГППУ, Москва  |
| <i>Григолашвили И.С.</i> | – МГППУ, Москва  |
| <i>Гринина Е.С.</i>      | – СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Саратов  |
| <i>Давыдова Н.В.</i>     | – ГБОУ СОШ № 1883 «Бутово», Москва   |
| <i>Данилова М.В.</i>     | – СПбГУ, Санкт-Петербург   |
| <i>Дёмина Е.В.</i>       | – ЦДО «ДОИ-ГЕН», Новосибирск   |
| <i>Дзукаева В.П.</i>     | – МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва  |
| <i>Добряков И.В.</i>     | – СПбГУ, Санкт-Петербург   |
| <i>Есикова Т.В.</i>      | – Российский государственный гидрометеорологический университет, Санкт-Петербург |
| <i>Жилинская А.В.</i>    | – МГППУ, Центр «Перекресток», Москва   |
| <i>Загвоздкина Т.Ю.</i>  | – МГППУ, Москва  |
| <i>Захарова Е.И.</i>     | – МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва  |
| <i>Зинина С.М.</i>       | – НГАСУ, Нижний Новгород   |
| <i>Зубова Е.В.</i>       | – ГБОУ СОШ № 99, Москва  |
| <i>Зуев К.Б.</i>         | – ИП РАН, Москва   |
| <i>Иванов М.В.</i>       | – ВШЭ, Москва  |
| <i>Иванов М.В.</i>       | – ФГБУ «НЦПЗ» РАМН, Москва   |
| <i>Ильина О.Б.</i>       | – ЦСТАП «Гагаринский», МГППУ, Москва   |
| <i>Иоффе А.Н.</i>        | – МИРО, Москва   |
| <i>Каминская М.В.</i>    | – ИП им. Л.С. Выготского РГГУ, Москва  |
| <i>Картинская К.М.</i>   | – МГМСУ им. А.И. Евдокимова, Москва  |
| <i>Кириченко Н.Н.</i>    | – МГППУ, Москва  |
| <i>Ключко О.И.</i>       | – МГПУ, Москва   |
| <i>Ковалева Н.И.</i>     | – КубГУ в г. Славянске-на-Кубани   |

<i>Ковпак И.С.</i>	– СПбГУ, Санкт-Петербург
<i>Козловская Г.В.</i>	– ФГБУ «НЦПЗ» РАМН, Москва
<i>Кочергина С.Г.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Крысько А.А.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Кудрина Т. П.</i>	– ИКП РАО, Москва
<i>Кузнецова А.А.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Кузнецова О.В.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Кулешова Е.Н.</i>	– МПГУ, Москва
<i>Ланицбург М.Е.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Либерман Д.А.</i>	– МИРО, Москва
<i>Лидлейн Е.М.</i>	– ГБОУ ЦПМСС «Юго-Восток», Москва
<i>Лобанова Н.А.</i>	– МБОУ ДО «УМОЦ», Королев
<i>Локтионова А.В.</i>	– Институт интегративной детской психотерапии и практической психологии ГЕНЕЗИС, Москва
<i>Мазурова М.В.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Марынов В.В.</i>	– ГБОУ ЦПМСС «Юго-Восток», Москва
<i>Масленникова Е.С.</i>	– МУЗ «Клинская городская больница», Клин
<i>Матушкина Н.Ю.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Мельникова И.Н.</i>	– ГКУСО МО КСРЦН «Забота», Королев
<i>Молоткова Л.С.</i>	– МБОУ ДО «УМОЦ», Королев
<i>Москвитина О.А.</i>	– МГППУ, ПИ РАО, Москва
<i>Мякишева Н.М.</i>	– МПГУ, Москва
<i>Никонова А.Н.</i>	– СПбГУ, Санкт-Петербург
<i>Нуркова В.В.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Одинцова М.А.</i>	– МГППУ, Москва
<i>Олексенко А.И.</i>	– МИРО ДО, Москва
<i>Орлова Е.А.</i>	– МПГУ, Москва
<i>Орлова К.М.</i>	– МГППУ, Москва

- |                         |  |
|-------------------------|--|
| <i>Осман Гюнсел</i>     | – БГПУ им. М. Акмуллы, Уфа   |
| <i>Пакулина С.А.</i>    | – ЧОЦ СЗ «Семья», Челябинск  |
| <i>Панфилова А.А.</i>   | – ИП им. Л.С. Выготского РГГУ, Москва  |
| <i>Пахомова А.М.</i>    | – МГППУ, Москва  |
| <i>Переверзева М.В.</i> | – ФГБУ «Сергиево-Посадский детский дом слепоглухих», Сергиев-Посад             |
| <i>Петрова С.О.</i>     | – МГППУ, Москва  |
| <i>Пиканина Ю.М.</i>    | – МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва  |
| <i>Позднякова О.В.</i>  | – ТГУ им. Г.Р. Державина, Тамбов   |
| <i>Полилова О.В.</i>    | – МГППУ, Москва  |
| <i>Резапкина Г.В.</i>   | – АСО, ФИРО, Москва  |
| <i>Рехлова А.И.</i>     | – НГПУ, Новосибирск  |
| <i>Романова А.Л.</i>    | – МГППУ, Москва  |
| <i>Рубинштейн Д.Л.</i>  | – СПбГУ, Санкт-Петербург   |
| <i>Рубцова О.В.</i>     | – МГППУ, Москва  |
| <i>Рулько А.В.</i>      | – МГППУ, Москва  |
| <i>Савеньшиева С.С.</i> | – СПбГУ, Санкт-Петербург   |
| <i>Самохвалова А.Г.</i> | – КГУ имени Н.А. Некрасова, Кострома   |
| <i>Сапфирова Н.В.</i>   | – ГБОУ СОШ № 1250, Москва  |
| <i>Семенова Ф.О.</i>    | – Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, Карачаевск |
| <i>Серкина А.В.</i>     | – ИКП РАО, Москва  |
| <i>Сиднева Н.И.</i>     | – МКС(К)ОУ VIII вида г. Павлово Нижегородской области, Павлово                 |
| <i>Силина О.В.</i>      | – АНОО «Гимназия «Виктория», Москва  |
| <i>Смолярчук И.В.</i>   | – ТГУ им. Г.Р. Державина, Тамбов   |
| <i>Соколова М.В.</i>    | – МГППУ, Москва  |
| <i>Соловьева Е.В.</i>   | – МГППУ, Москва  |
| <i>Сорокина А.И.</i>    | – БГПУ им.М. Акмуллы, Уфа  |

- |                        |  |
|------------------------|--|
| <i>Сорокина В.В.</i>   | – МГППУ, Москва  |
| <i>Стешенко Е.А.</i>   | – Марфо-Мариинский медицинский центр «Милосердие», Москва                      |
| <i>Суслова М.Л.</i>    | – МБОУ ДО «УМОЦ», Королев  |
| <i>Терёхина Н.В.</i>   | – МГМСУ им. А.И. Евдокимова, Москва  |
| <i>Терехина С.А.</i>   | – ГНЦССП им. В.П. Сербского Минздрава России, МГППУ, Москва                    |
| <i>Трофимова Ю.В.</i>  | – БЮИ МВД России, Барнаул  |
| <i>Тюрина А.И.</i>     | – МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва  |
| <i>Узденова А.М.</i>   | – Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, Карачаевск |
| <i>Узденова П.А.</i>   | – Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, Карачаевск |
| <i>Федонкина А.А.</i>  | – ГНЦССП им. В.П. Сербского Минздрава России                                   |
| <i>Федосеева А.М.</i>  | – МПГУ, Москва   |
| <i>Филиппова Г.Г.</i>  | – Институт перинатальной психологии и психологии репродуктивной сферы, Москва  |
| <i>Филиппова Е.В.</i>  | – МГППУ, Москва  |
| <i>Фоминых Е.С.</i>    | – ОГПУ, Оренбург   |
| <i>Хасанова А.Л.</i>   | – Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, Карачаевск |
| <i>Хухлаева О.В.</i>   | – МГППУ, Москва  |
| <i>Черничкина Ю.Д.</i> | – Центр Планирования Семьи и Репродукции Департамента здравоохранения г.Москвы |
| <i>Чиркина Р.В.</i>    | – МГППУ, Москва  |
| <i>Чурилова Е.Е.</i>   | – МПГУ, Москва   |
| <i>Шамонина Т.Г.</i>   | – МСПП, Москва   |
| <i>Шамшикова Е.О.</i>  | – НГПУ, Новосибирск  |
| <i>Шамшикова О.А.</i>  | – НГПУ, Новосибирск  |
| <i>Шведовская А.А.</i> | – МГППУ, Москва  |

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| <i>Шемякина Т.В.</i>     | – МГУ, Магнитогорск                         |
| <i>Шибкова О.С.</i>      | – МГМСУ им.А.И. Евдокимова, Москва          |
| <i>Штернберг Л.В.</i>    | – «Издательство Штернберг», Санкт-Петербург |
| <i>Яблочкина А.А.</i>    | – СПбГУ, Санкт-Петербург                    |
| <i>Яковлева А.С.</i>     | – МБОУ ДО «УМОЦ», Королев                   |
| <i>Ямалетдинова Г.Ю.</i> | – БГПУ им.М. Акмуллы, Уфа                   |

# Содержание

<b>Предисловие</b> .....	3
--------------------------	---

## Часть 1

### Теоретические проблемы и общие вопросы психологии развития

Обучение искусствам в детском возрасте и особенности формирующейся личности <i>Бережковская Е.Л., Панфилова А.А.</i> .....	4
Антропологический подход к профилактике зависимого поведения детей и подростков <i>Волохова Н.Г.</i> .....	5
Л.С. Выготский о позиции взрослого в социальной ситуации развития ребенка <i>Горлова Е.Л.</i> .....	7
Уровни развития способности целеполагания как средство для достижения образовательного результата в рамках проектной деятельности <i>Жилинская А.В.</i> .....	9
От развития сотрудничества – к генезису знака <i>Каминская М.В.</i> .....	10
Возможности диагностики процессов культурно-страновой самоидентификации личности <i>Либерман Д.А.</i> .....	12
Самоопределяющие нарративы в развитии личности <i>Нуркова В.В., Василенко Д.А.</i> .....	13
Современные тенденции в печатных изданиях для детей <i>Полилова О.В.</i> .....	15
Границы Я в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте <i>Силина О.В.</i> .....	16

## Часть 2

### Семья и школа в развитии ребенка

Применение пазлов в развивающем обучении дошкольников <i>Алексю В.А.</i> .....	19
Привязанность к матери и взаимоотношения сиблингов в детстве и во взрослом возрасте <i>Алмазова О.В.</i> .....	20



Особенности взаимодействия мальчиков со старшими братьями и сёстрами <i>Булыгина М.В., Кириченко Н.Н.</i> .....	22
Факторы риска развития послеродовых депрессивных переживаний <i>Блох М.Е.</i> .....	23
Семья и школа: распределение ответственности в развитии современных детей <i>Буровихина И.А., Лобанова Н.А., Молоткова Л.С., Суслова М.Л., Яковлева А.С.</i> .....	24
Особенности общения и проявления кризиса трех лет у детей в связи с характеристиками семьи <i>Василенко В.Е., Яблочкина А.А.</i> .....	26
Возрастные особенности регуляции поисково-познавательной деятельности у детей 5–7 лет <i>Васильева Н.Н.</i> .....	28
Изучение интерпретаций метафор в дошкольном возрасте <i>Веракса А.Н.</i> .....	29
Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ <i>Голерова О.А., Григолашвили И.С.</i> .....	31
Психологическая сепарация с родителями как задача развития в юношеском возрасте <i>Дзукаева В.П.</i> .....	33
Становление диады в беременности как кризис <i>Добряков И.В.</i> .....	34
Особенности взаимодействия матери с ребенком младенческого и раннего возраста в зависимости от характера привязанности к собственной матери <i>Захарова Е.И., Тюрина А.И.</i> .....	36
Исследование восприятия материнства и возрастных особенностей детей у девушек старшего подросткового возраста <i>Крысько А.А.</i> .....	38
Особенности взаимодействия матерей и слепых младенцев <i>Кудрина Т. П.</i> .....	39
Сравнительное исследование материнского отношения к детям раннего возраста, зачатым при помощи ЭКО и спонтанно <i>Ланицбург М.Е., Соловьева Е.В.</i> .....	41
Программа психологического сопровождения ранних нарушений контакта матери и младенца: от напряжения и неуверенности к спокойствию и надежности в роли матери <i>Локтионова А.В.</i> .....	43

Влияние развода родителей на формирование специфических новообразований личности на различных этапах жизненного пути <i>Масленникова Е.С.</i> .....	45
Специфика художественных и познавательных текстов для младших школьников <i>Матушкина Н.Ю.</i> .....	46
Методы диагностики и коррекции нарушений поведения и психических расстройств у детей <i>Мельникова И.Н.</i> .....	48
Возможности проектно-исследовательской деятельности в развитии энергоэффективных принципов поведения дошкольников <i>Мякишева Н.М.</i> .....	50
Представления раннего юношества о роли отца в семье <i>Орлова Е.А., Кулешова Е.Н.</i> .....	52
Цели и ценности воспитания современных родителей в России и в Швейцарии <i>Орлова К.М.</i> .....	53
Алгоритм выявления критериев ранней стадии семейного неблагополучия <i>Пакулина С.А.</i> .....	55
Влияние программы школьного обучения на динамику соотношения вербального/невербального компонентов творческого мышления подростков <i>Пахомова А.М.</i> .....	56
Семья как условие психического и социального развития личности <i>Пиканина Ю.М.</i> .....	58
Оценка семейных и родительских ценностей и компетенций у дошкольников <i>Рулько А.В., Ланцбург М.Е.</i> .....	59
Удовлетворенность браком и отношение к будущему ребенку у беременных женщин <i>Савеньшиева С.С., Ковпак И.С.</i> .....	61
Сензитивные периоды для возникновения коммуникативных трудностей на детских этапах онтогенеза <i>Самохвалова А.Г.</i> .....	62
Ранняя помощь семьям, находящимся на разных стадиях адаптации к имеющимся у ребенка нарушениям развития <i>Серкина А.В.</i> .....	64

Детско-родительское взаимодействие как условие социализации дошкольников в современном ДОУ <i>Смолярчук И.В., Позднякова О.В.</i> .....	66
Образовательные компетенции как средство развития одаренности обучающихся <i>Сорокина А.И.</i> .....	67
Исследование представлений матери о болезни ее ребенка с детским церебральным параличом <i>Стешенко Е.А.</i> .....	69
Основные направления психодраматической работы с женщинами, страдающими психологическим бесплодием <i>Терёхина Н.В., Карпинская К.М.</i> .....	70
Психологические проблемы детей дошкольного возраста из разведенных семей, участников гражданских дел по семейным спорам <i>Терехина С.А.</i> .....	71
Восприятие ребенка и материнства у беременных женщин, вынашивающих первого и последующих детей <i>Филиппова Г.Г.</i> .....	73
Образ тела детей, воспитывающихся в условиях отцовской депривации в различные периоды детства <i>Филиппова Е.В., Горикова Н.М.</i> .....	75
Взаимосвязь образа семьи у современных дошкольников и социально-экономического статуса семьи <i>Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю.</i> .....	76
Особенности представления о будущей семье в юношеском возрасте <i>Шибкова О.С.</i> .....	77
Развитие потребности к материнству у женщин в зависимости от социальных условий <i>Ямалетдинова Г.Ю.</i> .....	79

### Часть 3

#### Развитие личности на разных этапах онтогенеза

Особенности суверенности психологического пространства и доверия себе у несовершеннолетних правонарушителей: возрастной аспект <i>Астанина Н.Б.</i> .....	81
Вхождение в профессию молодых проектных менеджеров <i>Багратиони К.А.</i> .....	82

Взаимосвязь личного осознания смерти у взрослых и детской привязанности <i>Базаева Г.В., Хухлаева О.В.</i> .....	83
Условия развития одаренных детей с трудностями формирования речи в старшем дошкольном возрасте <i>Белова Е.С.</i> .....	85
Результаты скринингового обследования детей первого года жизни с разной степенью доношенности <i>Бондарькова Ю.А.</i> .....	87
Взгляд на психологическое пространство личности подростков «группы риска» сквозь призму архетипических образов <i>Буравцова Н.В.</i> .....	89
Обратная связь о телесности у юношей в социокультурном контексте <i>Бызова В.М., Никонова А.Н., Рубинштейн Д.Л.</i> .....	90
Влияние личного опыта участия в экстремальных событиях подростков на их представления о совладании <i>Гаврюшина С.С., Москвитина О.А.</i> .....	92
Формирование гендерной, личностной и профессиональной идентичности подростков (возрастно-половой аспект) <i>Данилова М.В., Антонова Е.А.</i> .....	93
Понимание верности и измены на основе комментариев к текстам супругами находящимися на разных этапах семейного цикла <i>Зуев К.Б.</i> .....	95
К вопросу о возрастных особенностях феномена «mind-wandering» <i>Иванов М.В.</i> .....	96
К вопросу об онтогенезе пространственных представлений <i>Иванов М.В., Козловская Г.В.</i> .....	98
Особенности преодолевающего поведения подростков в ситуации хронического заболевания <i>Одинцова М.А.</i> .....	99
Развитие стрессоустойчивости одаренных младших школьников <i>Осман Гюнсел</i> .....	101
Характеристики мотивации и временной перспективы подростков с разным уровнем интеллектуальной одаренности <i>Петрова С.О.</i> .....	102
Роль конфликт как условие развития в подростковом возрасте <i>Рубцова О.В.</i> .....	104

Обретение авторской позиции как важнейший этап становления личности	
<i>Сапфирова Н.В.</i> .....	105
Взаимосвязь суверенности пространства личности и отклоняющегося поведения в подростковом возрасте	
<i>Семенова Ф.О., Узденова А.М., Узденова П.А., Хасанова А.Л.</i> .....	106
Сценарии суверенизации юношей с разными характеристиками жизненного мира	
<i>Трофимова Ю.В.</i> .....	108
Психологическая диагностика личностной незрелости у несовершеннолетних правонарушителей в рамках комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы	
<i>Федонкина А.А.</i> .....	109
Особенности профессиональной временной перспективы студентов на разных этапах обучения	
<i>Федосеева А.М.</i> .....	111
Особенности отображения историко-социальной ситуации в личных дневниках современных девушек в отрочестве и юности	
<i>Чурилова Е.Е.</i> .....	113
Осмысление жизненного пути личности как создание личной истории в контексте истории рода и своего народа	
<i>Шамонина Т.Г.</i> .....	115
Особенности функционирования психологических границ у однополых близнецов	
<i>Шамишкова Е.О., Рехлова А.И.</i> .....	117
Переживание временного континуума личностью с разными типами психологических границ	
<i>Шамишкова О.А., Шамишкова Е.О.</i> .....	118
Влияние ранней информатизации на психическое развитие детей	
<i>Шемякина Т.В.</i> .....	120

## Часть 4

### Практические вопросы психологии развития

Личный профессиональный план и методы работы над ним в ходе профориентационной деятельности	
<i>Анашкина Н.В.</i> .....	122
Психолого-педагогическая помощь семьям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями зрения и слуха	
<i>Басилова Т.А.</i> .....	124

Методы изучения межличностных конфликтов умственно отста- лых школьников <i>Григина Е.С.</i> .....	125
Образование как введение в исторический и современный поли- тический дискурс <i>Давыдова Н.В.</i> .....	126
Значимый взрослый в развитии современного ребенка- интеллектуала: психолого-педагогическое сопровождение специ- альных школ развития одаренности <i>Дёмина Е.В.</i> .....	128
Развитие правового сознания от детского возраста до молодости <i>Есикова Т.В.</i> .....	130
Проблема сопровождения выбора студентом траектории профес- сионального образования в свете культурно-исторической теории развития <i>Зинина С.М.</i> .....	132
Личностно ориентированная психологическая помощь матерям в ор- ганизации занятий с ребенком-инвалидом <i>Зубова Е.В.</i> .....	134
Осведомленность подростков о мире профессий как одно из усло- вий профессионального самоопределения <i>Ильина О.Б.</i> .....	138
Ответственный гражданин – зрелое общество <i>Иоффе А.Н.</i> .....	140
Динамика жизненных перспектив студентов <i>Ключко О.И.</i> .....	141
Проблема профессионально-личностного самоопределения под- ростков из семей-мигрантов <i>Ковалева Н.И.</i> .....	143
Роль эмоциональной отзывчивости на музыку в развитии меж- личностных отношений у интеллектуально одарённых младших школьников и их сверстников <i>Кочергина С.Г.</i> .....	145
Развитие профессиональной рефлексии специалистов системы образования <i>Кузнецова А.А.</i> .....	146
Проблема содержания практики студентов в системе психолого- педагогического образования <i>Кузнецова О.В.</i> .....	148

Вхождение в мир профессий <i>Марынов В.В., Лидлейн Е.М.</i> .....	149
Человек-народ: век XX – веку XXI <i>Олексенко А.И.</i> .....	151
Мультфильмы в жизни дошкольников <i>Мазурова М.В., Соколова М.В.</i> .....	153
Метод систематизированного наблюдения для оценки навыков самообслуживания детей с тяжелыми нарушениями развития <i>Переверзева М.В.</i> .....	155
Современные технологии профориентационной работы <i>Резапкина Г.В.</i> .....	156
Особенности восприятия смешного и страшного современными детьми <i>Романова А.Л.</i> .....	158
Воспитание личности умственно отсталого школьника как одно из условий успешной адаптации к обществу <i>Сиднева Н.И.</i> .....	160
Электронные коммуникации как способ социализации детей <i>Сорокина В.В.</i> .....	162
Новые вызовы современного общества – новые требования к под- готовке педагогов <i>Степанова О.А.</i> .....	163
Нарушения психологических границ студентов с ОВЗ в контексте его виктимной деформации <i>Фоминых Е.С.</i> .....	164
Педагогическое сопровождение детей младенческого возраста с перинатальной патологией ЦНС <i>Черничкина Ю.Д.</i> .....	166
Особенности социально-психологической адаптации детей и подростков из семей мигрантов в Германии и России <i>Чиркина Р.В., Аруин С.Е., Воронина А.В.</i> .....	169
Что такое фонематический слух и чем он вреден нечитающему ребенку <i>Штернберг Л.В.</i> .....	171
<b><i>Сведения об авторах</i></b> .....	173



**У истоков развития.**

**Сборник тезисов участников Четвертой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития.**

***Редакторы-составители:***

*Л.Ф. Обухова,  
И.А. Котляр (Корепанова),  
А.И. Сахарова*

**Отпечатано в Отделе оперативной полиграфии МГППУ**

**Подписано в печать 01.11.2013.  
Формат: 60х88/16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 11,2. Уч.-изд. л. 11,7.  
Тираж       экз.**