



Подросток в мегаполисе

**Новая
реальность**

5–6 апреля 2022 года

МОСКВА

CONFERENCE.PEREKRESTOK.INFO

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
Институт образования НИУ ВШЭ
НП СРДП «Перекресток Плюс»
Институт общественных наук РАНХиГС
Московская высшая школа социальных и экономических наук
Московский государственный психолого-педагогический университет
Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании

**ПОДРОСТОК В МЕГАПОЛИСЕ:
НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ**

Сборник трудов
XV Международной научно-практической конференции
5–6 апреля 2022 года, Москва



Москва
2022

УДК 316.6
ББК 88.4
П44

Составители — А.А. Бочавер, М.Я. Кац

**П44 Подросток в мегаполисе: новая реальность: сб. трудов XV Междуна-
дунар. научно-практич. конф. (5–6 апреля 2022 года, Москва) [Элек-
тронный ресурс] / сост. А. А. Бочавер, М. Я. Кац; отв. ред. А. А. Боча-
вер; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образова-
ния. — Электрон. текст. дан. (объем 12,3 Мб). — М.: НИУ ВШЭ,
2022. — 126 с. — ISBN 978-5-7598-2493-0.**

В сборнике представлены статьи участников XV Международной научно-практической конференции «Подросток в мегаполисе: новая реальность» (5–6 апреля 2022 года, Москва). Статьи, вошедшие в сборник, посвящены развитию подростков в современном обществе и возможностям их психологической поддержки. Рассматриваются семейный, школьный, городской контексты взросления. Обсуждаются риски агрессии и аутоагрессия. Анализируется своеобразие интернет-площадок как пространства для социализации.

УДК 316.6
ББК 88.4

На обложке — иллюстрация Марии Громовой @mugromova

ISBN 978-5-7598-2493-0

Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/#publications>

© Авторы, 2022

© Иллюстрация на обложке. М. Громова, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

<i>А.А. Баранник, К.С. Борчевская, Б.М. Таловская, М.М. Терк.</i>	6
Место торгового центра в повседневности подростков 13–17 лет	
<i>А.В. Березина.</i> Мотивация чтения московских подростков: возможные последствия дистанционного обучения	10
<i>Э.И. Богданова.</i> Автономия подростка в контексте олимпиадного движения школы — развитие таланта или погоня за рейтингом?	15
<i>Л.Ф. Борусьяк, А.Н. Россинская.</i> Московские подростки: как они проводят свой досуг	19
<i>М.В. Булыгина, А.Б. Каминская.</i> Отношения подростков с матерью и сиблингом в неполной семье	23
<i>О.В. Васина.</i> Психологическое сопровождение подростков в условиях дистанционного обучения	28
<i>Р.С. Волков, М.Е. Сачкова.</i> Взаимосвязь параметров самоотношения и уровня спортивных достижений у подростков и юниоров, занимающихся боксом	32
<i>П.А. Гавриленко.</i> Разрыв с институциональной нормой В представлениях и практиках школьных учителей	36
<i>А.А. Глебова.</i> Причины и виды преступлений, совершаемых подростками	40
<i>Е.А. Делибоженко.</i> Взаимосвязь склонности к игровой и интернет- зависимости с особенностями взаимодействия родителей и подростков	43
<i>Н.В. Жукова, Е.П. Виноградова, М.К. Макеев.</i> Чем опасна бедность: социально-экономический статус семьи и психическое развитие детей	47
<i>А.А. Камин.</i> Кибертравля, роковое патрулирование и другие формы деструктивной активности обучающихся в сети интернет и их профилактика	52
<i>С.С. Канавина.</i> Трехфазная модель личностных изменений: внедрение метода кинопрофилактики	56
<i>Я.П. Королева.</i> Родительские стили воспитания как фактор, влияющий на развитие автономии и саморегуляции у подростков	60
<i>С.О. Кузнецова.</i> Исследование мотивационной сферы у успешных в обучении подростков	63
<i>М.А. Лямзин, С.Н. Сюрин, О.В. Сюрин.</i> Практика комплексной социально-психологической помощи подросткам-суицидентам и их окружению (из опыта работы МБОУ «Образовательный центр “Созвездие”»)	67

<i>Д.А. Матанцева.</i> Роль сексуального образования в формировании норм сексуального поведения	72
<i>С.К. Нартова-Бочавер, Р.М. Байрамян, К.С. Чулюкин, В.Г. Ерофеева.</i> Что значит быть собой: повседневные представления об аутентичности у младших школьников и подростков в России	80
<i>А.А. Павлова.</i> Учебные мотивации и аспекты социальной среды учащихся школ с программами повышенной сложности	85
<i>С.В. Персиянцева.</i> Метакогнитивные стратегии обучения в условиях пандемии	90
<i>Н.Я. Розенфельд.</i> «Проф»деформация: современные траектории российских девятиклассников	95
<i>Г.У. Солдатова, А.Е. Вишнева, А.Г. Кошечкина.</i> Когнитивные особенности детей и подростков с различной эффективностью многозадачности	100
<i>Г.У. Солдатова, С.Н. Илюхина.</i> Роль агрессии в распространении деструктивного контента молодыми людьми	104
<i>Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, Е.И. Рассказова.</i> Ролевой репертуар подростков и родителей онлайн и офлайн: особенности цифровой социальности	109
<i>А.Ю. Телицына.</i> Интеграция подростков, оставшихся в детстве без попечения родителей, в социум большого города	114
<i>Т.В. Точилина.</i> Социальное развитие подростков с позиции нейронауки	116
<i>А.А. Трубникова.</i> Отношения подростков с отчимами в семьях повторного брака	119
<i>Н.П. Шилова.</i> Результаты исследования представлений о взрослении современных юношей и девушек	123

Место торгового центра в повседневности подростков 13–17 лет

А.А. Баранник, К.С. Борчевская, Б.М. Таловская, М.М. Терк

Благотворительный фонд «Шалаш», Бюро сервисного дизайна, Москва,
Россия

Адресная работа с подростками по профилактике трудного поведения может включать в себя не только материальную помощь, но и досуговую. Для этого важно работать с подростками в месте, где они проводят значительную часть своего досуга — торговых центрах. В тексте представлены качественные результаты исследования досуга подростков в торговом центре и их запросы к специализированным пространствам.

Ключевые слова: подростки, торговый центр, трудное поведение, группа риска.

В холодное время года центром досуга подростков становятся в большей степени торговые центры из-за отсутствия в отдалённых от центра районах «третьих мест», где этой аудитории было бы комфортно проводить время (Matthews, Taylor, 2000). Даже в таких крупных городах, как Москва, не хватает специализированных и безопасных пространств для подростков. У 44% молодых людей в возрасте 13–17 лет много свободного времени (4–6 часов) и есть разнообразные, но стихийные и неразборчивые интересы в сфере культуры (исследователи охарактеризовали их как потерянных подростков). Они много времени проводят с друзьями на улицах города и торговых центрах (Талавер, Черныш, 2016). С таким досугом связаны несколько краткосрочных факторов проявления трудного поведения — скука, злость, фрустрация, опьянение, подходящие для совершения преступления обстоятельства и опасные занятия подростка (Farrington, 2005). В связи с этим мы вывели исследовательский вопрос — влияет ли скука и неумение организовать своё свободное время на частоту проявления трудного поведения в торговых центрах? После анализа вторичных источников, в частности, контент-анализа публикаций в медиа, была выдвинута гипотеза, что из-за скуки подростки, действительно, чаще проявляют трудное поведение в торговых центрах и поэтому им необходимо специализированное пространство, где их научат вести себя по-другому. Результаты исследования опровергают эту гипотезу и предлагают альтернативную роль пространства для подростков в торговом центре.

Методами исследования были выбраны качественный контент-анализ, этнография и интервью. В результате контент-анализа было изучено 39 публикаций из медиа, в которых освещались конфликты с подростками

в торговых центрах. Включённое наблюдение проводилось в ТРЦ и заняло в общем 16 часов. На этом этапе нам удалось определить паттерны поведения подростков в торговом центре. Также мы провели 25 интервью с подростками, родителями, экспертами, с представителями полиции, сотрудниками ТРЦ, с посетителями и сотрудницами Спота (пространства для подростков от фонда «Шалаш»). По результатам интервью мы описали структуру повседневности подростка, проводящих время в торговом центре, и его мотивацию проводить там свой досуг.

В результате интервью с подростками мы выяснили, что они приходят в торговый центр, потому что в других местах отдыха и развлечений им, как правило, не рады и у них нет на них денег. Дома им тоже неудобно собираться — там есть надзор родителей, нельзя собираться большой компанией. К тому же, у подростков есть запрос на «третье место» — пространство вне дома и вне учёбы, в котором можно «жить своей жизнью». Желание не идти домой после школы не всегда вызвано конфликтами в семье, а часто мотивировано усталостью от домашних и школьных обязанностей. В торговом центре также мало взрослых, которые действительно могут помешать досугу, но в то же время там достаточно разных людей и пространств, чтобы проверять свои и чужие границы. Например, в торговом центре можно переждать действие алкоголя или наркотиков, потому что охрана редко вызывает полицию, даже если заметит нарушение. В торговом центре также есть возможность быть целый день. В отличие от кафе, там можно сидеть на мягкой мебели в проходах и покупать недорогую еду в гипермаркетах.

Но в большей степени главная причина времяпрепровождения в торговом центре — это отсутствие альтернатив, особенно в холодное время года. В результате интервью и наблюдений мы также выяснили, что одни и те же компании подростков приходят в торговые центры регулярно, и некоторые сотрудники уже узнают их в лицо. Летом намного больше возможностей гулять на улице, там ещё меньше правил и меньше внимания взрослых. Также в помещениях нельзя играть в футбол, а это важная летняя активность для подростков, в том числе, потому, что там не важен социальный статус и достаток. Помимо футбола в хорошую тёплую погоду есть и с другие физические активности — прогулки по городу, поход на районные пруды, велосипед, самокат.

В результате интервью мы выявили, что подростки также сталкиваются с рядом несправедливостей, от которых они могут «спрятаться» в торговом центре:

- взрослые не всегда умеют слушать и слышать подростков, «ведь они ещё дети», от этого проблемы подростков воспринимаются как неважные;
- подростков не воспринимают как равных. Поэтому и в конфликтах со взрослыми позиция подростка априори слабее;
- стереотипы, которые прочно засели в головах взрослых, способствуют предвзятому отношению взрослых к подросткам.

В ходе исследования мы выяснили, что и проявления трудного поведения со стороны подростков в торговых центрах — скорее стереотип или заблуждение. Из контент-анализа публикаций в медиа стало понятно, что за последние годы инцидентов в торговых центрах с участием подростков было не так много, в результате наблюдений также не было замечено случаев трудного поведения, в разговоре с исследователями сотрудники центров также не могли вспомнить более одного-двух случаев за последние годы работы. Через обсуждение этих случаев был выделен список проявлений, которые сотрудники торгового центра относят к трудному поведению:

- не слушают охрану, «*посылают их*», могут ударить охранника;
- целуются и обнимаются друг с другом;
- могут включить свою музыку с колонки или просто с телефона;
- взрывают петарды около торгового центра;
- курят вэйп и пьют пиво;
- портят лифты, мебель и предметы интерьера, оставляют мусор;
- громко себя ведут, кричат, матерятся;
- смеются и закидывают ноги на стулья.

Исходя из рабочего определения трудного поведения «Шалаша», большая часть этих проявлений относится к неудобному поведению, то есть тому, которое не вредит самим подросткам, окружающим людям, животным и предметам. К трудному поведению в этом случае можно отнести попытку ударить охранника, употребление пива, порчу мебели.

При этом сотрудники торгового центра признаются, что иногда сложно понять, что именно вызывает недовольство в поведении подростков, и чаще всего это не прямое нарушение правил поведения — разговаривают «чуть более ярко, чуть более громко», а из-за эмоциональности, свойственной возрасту. Они могут использовать в речи ненормативную лексику при громком общении, чем тоже смущают окружающих взрослых.

В результате исследования стало понятно, что пространство для подростков в торговом центре не должно работать исключительно на профилак-

тику трудного поведения, но ещё и работать на решение проблем, с которыми сталкиваются подростки в своей социальной жизни, поддерживать их ценности:

- Подростки ценят свободу, но они находятся под давлением: давлением взрослых и/или давлением своих собственных мыслей о будущем. Желание почувствовать свободу влияет и на выбор места и способа проведения досуга.
- Молодым ребятам и девушкам важно иметь свои собственные достижения и возможность рассказать о них людям вокруг в безопасной обстановке.
- Подростки ценят различный опыт и хотят попробовать себя в разном.
- Они ценят опыт взрослых. Несмотря на то, что подростков часто не воспринимают «на равных», им хочется найти близкого взрослого, который поделится с ними мудростью не свысока.

Литература

Талавер А., Черныш А. Свободное время московских подростков. Исследование возрастных групп, наименее вовлеченных в культурную жизнь Москвы. М.: Издание Государственного автономного учреждения города Москвы «Московский институт социально-культурных программ», 2016.

Farrington D.P. Childhood origins of antisocial behavior // *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*. 2005. Vol. 12(3). P. 177–190.

Matthews H., Taylor M., Percy-Smith B., Limb M. The unacceptable flaneur: The shopping mall as a teenage hangout // *Childhood. A Global Journal of Child Research — CHILDHOOD*. 2000. No 7. P. 279–294.

Мотивация чтения московских подростков: возможные последствия дистанционного обучения

А.В. Березина,

Российская государственная детская библиотека, Москва, Россия

В статье приводятся результаты исследования чтения московских подростков в 2019 и 2022 годах. Проводится их сравнительный анализ. Обсуждаются возможные причины в изменениях репертуара и мотивации чтения подростков, связанные с вынужденным переходом на полное или частичное дистанционное обучение.

Ключевые слова: чтение подростков, частота чтения, мотивация чтения, репертуар чтения.

Чтение является одним из видов деятельности, который способствует социализации и формированию мировоззрения. Литература, в особенности художественная, является носителем и средством передачи ценностей, накопленных человечеством. Чтение художественных произведений позволяет прожить и пережить необходимый опыт, а персонажи, особенно персонажи-ровесники, являются тем образцом, сравнивая себя с которым, подростки строят свою собственную идентичность. Таким образом, процесс чтения художественной литературы помогает подростку сформировать собственную идентичность, что является важнейшим новообразованием данного периода жизни.

В чтении подростков в настоящее время психологами и социологами отмечаются следующие тенденции: снижение общего интереса к чтению художественной литературы, уменьшение объема времени для чтения книг; утрата интереса к книгам, входивших в круг подросткового чтения в XX веке, при этом возрастание интереса к современным книгам (Березина, 2021; Колосова, 2020; Чудинова, 2018); снижение уровня литературного развития подростков; проявление явного разрыва между чтением по программе и самостоятельным чтением подростков (Собкин, Плоткин, 2006; Собкин, Калашникова, 2012).

В начале пандемии COVID-19 в 2020 году исследователями высказывались разные предположения о возможном влиянии на практики и интерес к чтению вынужденной изоляции подростков и перехода их на полное или частичное дистанционное обучение. Делались прогнозы о том, что предоставленные сами себе дети вообще престанут читать или, наоборот, отсутствие многих видов досуга, доступных в большем объеме ранее, приведет к тому, что подростки обратятся к чтению.

Приведем сравнительные результаты анкетирования подростков в 2019 году (перед самым началом пандемии) и в 2022 году (когда полное или частичное дистанционное обучение продолжается уже более двух лет). В 2019 году в анкетировании приняли участие 140 подростков (мальчики и девочки) 11–15 лет. В 2022 году на вопросы анкеты ответили 114 подростков — также мальчики и девочки 11–15 лет.

Ответы на вопрос «*Читаешь ли ты книги? Как часто?*» в 2019 году распределились следующим образом: читаю каждый день — 27%; читаю 2–3 раза в неделю — 27%; читаю 1 раз в неделю — 11%; читаю 2–3 раза в месяц — 12%; читаю только на каникулах — 9%; читаю редко — 10%; не читаю совсем — 4%. В 2022 году на этот вопрос подростки ответили: читаю каждый день — 26%; читаю 2–3 раза в неделю — 21%; читаю 1 раз в неделю — 19%; читаю 2–3 раза в месяц — 10%; читаю только на каникулах — 14%; читаю редко — 3%; не читаю совсем — 7%.

Сравнение ответов показывает, что за два года не изменилась доля ежедневно читающих подростков. Можно предположить, что четверть подростков читает ежедневно, независимо от того, что происходит в их жизни — для них чтение является неотъемлемой составляющей их существования. Видимо, это те подростки, у которых сформирована потребность в чтении, которая не зависит от внешних обстоятельств. Однако это требует дальнейшего исследования. В два раза увеличилось количество нечитающих подростков.

Ответы на вопрос «*Книга может меня заинтересовать, если в ней...*» в 2019 и 2022 году распределились практически идентично: привлекательный герой (3% и 1%); интересный сюжет (38% и 42%), важен и сюжет, и герой (59% и 57%). Таким образом, можно констатировать: то, что подростки ищут в книге, остается неизменным — для большинства современных подростков важнее динамичность, увлекательность сюжета, перипетий событий, а не тот персонаж, с которым все эти события происходят. Скорее всего, это связано с тем, что для современных подростков характерна высокая динамика собственной жизни, когда нет времени, чтобы спокойно посидеть и подумать, помечтать и т.д. С другой стороны, есть вероятность того, что подростки просто не встречаются с той литературой, в которой был бы современный им герой, с похожими проблемами и отношением к жизни. Отвечая на вопрос про важные характеристики героя, девочки отмечали, что у него должен быть характер; он должен быть умным/сообразительным/не тупым; иметь особенное, нестандартное мышление, быть необычным, неординарным, интересным и нескучным; смелым, отважным; добрым; иметь чувство юмора, быть веселым и жизнерадостным. Для мальчиков в героях книг важны: знания и ум; характер; смелость/храбрость; доброта; чтобы он был интересным; его

поступки; чувство юмора; облик/внешность. Как видим, этот набор качеств не очень характерен для традиционных персонажей подростковых книг, в то время как современные авторы учитывают интерес подростков к качествам героя, традиционно считавшихся не соответствующими гендеру. Но книги современных авторов по разным причинам не попадают в руки подростков: родители и педагоги часто не знают о них или даже бывают активно против такого чтения, предлагая подростку книги из традиционной «золотой полки».

Что касается мотивации чтения московских подростков, то здесь с 2019 года произошли интересные изменения:

- несколько увеличилась доля подростков, которые читают для развлечения (в 2019 году было 24%; в 2022 стало 28%); при этом сильно возросло количество подростков, которые читают для того, чтобы убежать от реальности (мотив эскапизма) — 10% в 2022 году против 4% в 2019 году;

- мотивом пользы при чтении руководствовались 21% подростков в 2019 году; в 2022 году — 18%;

- немного снизилась доля подростков, руководствующихся личностным мотивом чтения (когда чтение важно само по себе, интересно прожить то, что проживает персонаж, сопереживать ему и т.д.). В 2019 году так читали 17% подростков; в 2022 году их стало 14%;

- самые серьезные изменения произошли с мотивом принуждения: в 2019 году на него указывали 9% подростков (в основном мальчики); в 2022 году ни один из подростков не указал на этот мотив. Возможно, что в ситуации дистанционного обучения подростки действительно перестали ощущать на себе давление педагогов и родителей, которые требуют, чтобы литература читалась подростками; у педагогов меньше возможностей для контроля чтения, снижаются требования к полноценному знакомству с произведением (что также перестает нервировать родителей и они меньше заставляют детей читать), нет возможностей для полноценного обсуждения произведения и проверки включенности подростка в процесс чтения.

Интересны также изменения в объяснениях подростков, почему они не читают. В 2019 году лидерами ответов были: «скучно, неинтересно или нет интересных книг»; «не хочу, не люблю»; «нет времени»; «есть другие дела»; «лень». В 2022 году также были ответы: «не хочу»; «не интересно» и «предпочитаю больше смотреть фильмы». При этом не было ни одного ответа про отсутствие времени, однако появились ответы про то, что для чтения нужен покой — видимо, ситуация пандемии, когда люди гораздо меньше стали куда-либо выходить (родители на работу, дети на кружки, студии, к репетиторам, и в целом не тратится время на дорогу), но при этом все проводят много времени дома друг с другом, с одной стороны, позволяет выделить доста-

точно времени для чтения, с другой стороны, не всегда позволяет создать подходящие условия для спокойного, уединенного чтения, которое нужно подросткам.

Что касается репертуара, то в 2019 году лидерами чтения среди книг зарубежных авторов у подростков были: «Гарри Поттер» (Роулинг Дж.), «Записки о Шерлоке Холмсе» (Конан Дойл А.), «Маленький принц» (Экзюпери А.), «Вафельное сердце» (Парр М.) «Приключения Тома Сойера» (Твен М.), «Таинственный остров» (Верн Ж.), «Хоббит, или Туда и Обратно» (Толкин Дж.), «Доклад о медузах» (Бенджамен А.), «Оно» (Кинг Ст.), «Скарлет и Айви» (Клеверли С.), «Хроники Нарнии» (Льюис К.), «Портрет Дориана Грея» (Уайльд О.), «Коты воители» (Хантер Э.). Из произведений отечественных авторов московскими подростками чаще всего назывались: «Метро 2033, 2034» (Глуховский Д.), «Ревизор», «Тарас Бульба», «Вий», «Заколдованное место» (Гоголь Н.), «Горе от ума» (Грибоедов А.), «Дубровский» (Пушкин А.), «Часодеи» (Щерба Н.), «Остров погибших кораблей» (Беляев А.), «Тимур и его команда» (Гайдар А.), «Преступление и наказание» (Достоевский Ф.).

В 2022 году среди книг зарубежных авторов на первом месте осталась серия про Гарри Поттера (Роулинг Дж.). Кроме того, назывались: «Вокруг света за 80 дней» (Верн Ж.), «Остров сокровищ» (Стивенсон Р.), «И грянул гром», «451 градус по Фаренгейту» (Брэдбери Р.), «Алиса в стране чудес» (Кэрролл Л.), «Человек бензопила» (манга), «Маленькие женщины» (Олкотт Л.), «1984» (Оруэл Дж.), «Лягушонок» (По Э.), «В конце они оба умрут» (Сильвера А.), «Приключения Тома Сойера» (Твен М.), «Ромео и Джульетта» (Шекспир У.). Лидерами отечественных книг у московских подростков были: «Капитанская дочка» (Пушкин А.), «Преступление и наказание» (Достоевский Ф.), «Человек-амфибия» (Беляев А.), «Республика ШКИД» (Белых Г., Пантелеев Л.), «Мастер и Маргарита» (Булгаков М.), «Мертвые души», «Ревизор», «Шинель» (Гоголь Н.), «Идиот» (Достоевский Ф.), «Часодеи» (Щерба Н.).

Репертуар меняется в выборе конкретных книг, но в целом не сильно: остается классика школьной программы и книги приключенческой и фэнтезийной направленности. Однако появление в списках книг манги может говорить о том, что у подростков появилось больше свободного времени, а также возможности для чтения книг по собственному выбору.

Таким образом, можно говорить о том, что переход на дистанционное обучение мог оказать двойное влияние на чтение московских подростков: с одной стороны, увеличилось количество подростков, которые совсем не читают, не всегда удается найти возможность для спокойного чтения; с другой

стороны, больше стало подростков, читающих для собственного удовольствия, получающих радость от чтения выбранных самостоятельно книг, подростки меньше чувствуют принуждения со стороны взрослых.

Литература

Березина А.В. Чтение современных российских подростков: мотивационный аспект // Психология обучения. 2021. № 3. С. 101–109.

Колосова Е.А. Трансформация читательских практик и предпочтений российских подростков (2010–2020 гг.) // Поколение Z в онлайн-пространстве: социальное поведение, ориентации, идентичность: Сборник статей Всероссийской научной конференции с международным участием, Уфа, 24–26 ноября 2020 года / отв. редактор Р.Б. Шайхисламов. Уфа: Башкирский государственный университет, 2020. С. 354–358.

Собкин В.С., Калашикова Е.А. Опыт структурного анализа возрастных особенностей мотивации чтения подростками художественной литературы // Социология образования. Труды по социологии образования / под редакцией В.С. Собкина. М.: Федеральное государственное научное учреждение «Институт социологии образования» Российской академии образования, 2012. С. 192–213.

Собкин В.С., Плоткин Д.А. Социально-психологический анализ особенностей литературного развития подростков // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры / Российская академия образования, Центр социологии образования; под редакцией В.С. Собкина. М.: Федеральное государственное научное учреждение «Институт социологии образования» Российской академии образования, 2006. С. 116–138.

Чудинова В.П. Чтение и литературные предпочтения школьников поколения Z: социокультурный контекст // Обсерватория культуры. 2018. Т. 15. № 6. С. 668–681.

Автономия подростка в контексте олимпиадного движения школы — развитие таланта или погоня за рейтингом?

Э.И. Богданова,

Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Интерес к теме вызывают вопросы, связанные с развитием и угнетением автономии московских школьников в контексте Олимпиадного движения школ. Из-за того, что школы заинтересованы в поступлении и удерживании учеников с высоким олимпиадным потенциалом, стоит задача проанализировать, как данная деятельность отражается на самих подростках и какие изменения происходят в школе при развитии олимпиад.

Ключевые слова: олимпиады школьников, автономия подростков, развитие учебного потенциала.

Первостепенным условием для развития научного и инновационного потенциала страны является создание системы выявления и поддержки талантливой молодёжи. В последние годы в Москве активно масштабируется Олимпиадное движение в среднеобразовательных школах. Происходит это не только вследствие развития площадок для талантливой молодёжи, но и из-за изменений показателей рейтинга вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников. Предметный охват и вовлеченность подростков с 5 по 11 класс растёт ежегодно. По данным прошлогоднего олимпиадного сезона (2020/2021), во Всероссийской олимпиаде школьников приняли участие более 6 миллионов человек по 24 предметам, согласно данным портала Мос.ру (<https://www.mos.ru>), половина призовых мест принадлежит московским школьникам. Московская олимпиада школьников проводится по 22 направлениям, в финал в прошлом году вышли четыре тысячи московских школьников. Важно понимать, как олимпиадная деятельность отражается на психологическом и моральном состоянии самих учащихся и школьном климате.

Так как рейтинг влияет на финансовое обеспечение школы, подростки — участники Всероссийской и Московской олимпиад школьников (далее ВсОШ и МОШ) становятся главным объектом «охоты» школ. Ключевая задача — провести анализ негативных аспектов вовлечения детей в олимпиадное движение школьников в контексте развития их автономии, травмирующего опыта и способах восполнения подростковых дефицитов взросления через олимпиады.

Цель работы — выявление основных черт успешного развития Олимпиадного движения в контексте автономии подростков, их учебной самоидентификации и сохранении благоприятного школьного климата.

Основой исследования является анализ рекомендаций ГАОУ ДПО Центра педагогического мастерства, нормативной базы проведения олимпиад, а также включенное наблюдение и анализ практик команды по развитию олимпиадной деятельности ГАОУ «Школа № 548 «Царицыно».

В текущей работе сформулированы существующие и наметившиеся тенденции по работе с интеллектуально-одаренными детьми и молодыми талантами в школах, проанализированы практики работы тьюторских, психологических и иных поддерживающих служб, а также выявлены ключевые аспекты методической и дидактической работы педагогов по развитию и вовлечению подростков в олимпиадное движение.

Организационная структура и ограничения

Олимпиады проходят поэтапно в течение учебного года. ВсОШ реализуется в 5 этапов: пригласительный, школьный, муниципальный, региональный, заключительный. МОШ реализуется в 3 этапа: пригласительный (не для всех предметов), отборочный и заключительный. Олимпиады регламентируются Положением об олимпиадах и имеют довольно понятную для всех участников структуру проведения. Нам удалось сформулировать ряд типовых проблем, связанных с принятой структурой проведения олимпиад.

1. Совпадение туров олимпиад: довольно часто ученик-олимпиадник не ограничивается одной олимпиадой и на втором, третьем этапе встаёт перед сложным выбором, к какому предмету готовиться.

2. Ученик выпадает из учебного процесса: чем успешнее олимпиадник справляется с поставленной задачей, тем сильнее он вынужден изолироваться от класса, особенно в период пандемийных ограничений.

3. Для успеха ученик должен либо не останавливать подготовку летом, что приводит к сильному выгоранию в середине учебного года, либо с сентября игнорировать часть учебной нагрузки и посещать дополнительные занятия, что также приводит к снижению учебной мотивации и вовлеченности.

Учителя, родители, администрация

Так как педагоги являются материально заинтересованными в призёрстве олимпиадника по своему предмету, в школе может возникать борьба за успешных учеников, что в свою очередь приводит к нагнетанию негатива в школьном коллективе и нездоровой конкуренции.

Семьи не всегда поддерживают решение школы о вовлечении в подготовку их ребенка к олимпиадам. Зачастую, даже если сам ребенок готов стремиться к призовому месту, родители заставляют его фокусироваться на учебе и текущих оценках, ребенок находится в ситуации сложного выбора и может не выдержать этого противоборства.

Администрация отвечает за школьные показатели и непосредственно за показатели олимпиад. Следствием этого становится усиленное давление на педагогов и увеличение их педагогической нагрузки. Немногие школы располагают дополнительным ресурсом по привлечению профессиональных олимпиадных тренеров, и ответственность за успех школы ложится на педагогов, не имеющих опыта в подготовке к олимпиадам.

Одноклассники

Подростки — не олимпиадники чувствуют, что получают меньше внимания в этой конкурентной борьбе: это нередко приводит к ситуациям буллинга по отношению к участникам олимпиад, может нарушать контакт с учителем или влиять на уровень мотивации учащихся в классе, поскольку ученик — не олимпиадник оказывается в постоянной ситуации неуспеха, у него возникает отторжение к учебному процессу в целом.

Олимпиадники

Важно отметить, что чаще всего быть олимпиадником изначально выбирает не сам подросток, школа аккуратно подталкивает его к этому выбору. Возникает феномен «мнимой автономии выбора». В этой плоскости очень сложно говорить о самостоятельном выборе или самоопределении ребенка. Кроме того, ВсОШ и МОШ не единственные доступные олимпиады, а их консервативность и многоуровневость мешает достичь успеха многим подросткам. При этом важно не смещать акцент с того, что они значимы для школы, здесь складывается некий треугольник противоречий: потребности школы — потребности ребенка — реальные возможности ребенка за стенами школы. И не всегда эти три параллели пересекаются в лучшей для развивающейся автономии подростка проекции. Часто школы заинтересованы в том, чтобы ребенок не участвовал в иных, даже более доступных для него, олимпиадах. Возникает огромный пул противоречий для подростка.

Вторая большая проблема — это сила проигрыша. У любого подростка есть резерв усидчивости и знаний, но чем дальше проходит подросток, тем выше эмоциональные ставки и временные вложения. Олимпиады очень высоко поднимают планку требований к подростку. Степень этого давления может по-разному отражаться на учащихся. Здесь задача школы и, в частно-

сти, тьюторско-психологической службы направить это давление на пользу ребенка. Некоторые инфантильные подростки благодаря олимпиадам понимают свою самооценку, что помогает им в дальнейшем при выборе профессии и формировании внутренних ценностей. Иные, те, кто на первый взгляд, автономен и самостоятелен в младшем школьном возрасте, ломаются под давлением и отрицают необходимость дальнейшего обучения вовсе. Хотя оба исхода можно считать успехом в контексте определения жизненного пути.

Олимпиадное движение школы — важный элемент формирования школьной среды. Анализ практической деятельности позволил выделить пять ключевых аспектов успешного развития олимпиад в школе, без потери внимания к комфортному взрослению и обучению подростка:

1. Исключение давления на учеников и учителей со стороны администрации.
2. Создание службы психологической и предметной поддержки олимпиадников и педагогов, способных подготовить детей.
3. Формирование олимпиадной культуры для всех детей в школе, начиная с уровня начального общего образования.
4. Внедрение олимпиадного уровня сложности в повседневные учебные задания.
5. Выход за рамки классно-урочной системы и создание разновозрастных, межклассовых и межкорпусных групп.

Практическая значимость работы заключается в формулировании перечня успешных практик для педагогов и руководителей образовательных организаций по выстраиванию нетравмирующей олимпиадной среды общеобразовательной школы, которая, благодаря универсальным инструментам взаимодействия с подростками, поможет достигать необходимых задач каждому вовлеченному участнику, в особенности, создания возможностей для формирования подростковой автономии в стенах школы, где олимпиада может выступать инструментом, а не помехой для качественного взросления.

Московские подростки: как они проводят свой досуг

Л.Ф. Борусяк,

А.Н. Россинская,

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

В статье приводятся результаты исследования городских образовательных практик московских подростков, которые показали, что они самостоятельно осваивают городское пространство и коммуницируют с ним в различных модусах — интеллектуальном, чувственном, культурном и др. Интерес к городу у подростков пробуждается в семье, семья же наряду с интернетом служит основным источником информации.

Ключевые слова: подростки, городские практики, досуг, московские подростки, образовательный досуг.

Внеинституциональные городские практики подростков пока не часто становятся предметом изучения. В основном в поле зрения исследователей попадают вопросы, связанные с дополнительным образованием (Дополнительное образование ..., 2019; Образование ..., 2020) и организованные культурные практики (Россинская, Асонова, 2018). Однако не меньший интерес представляет и самостоятельное освоение подростками городской среды.

В январе-феврале 2022 года Лабораторией социокультурных образовательных практик НИИ УГО МГПУ было проведено исследование городских образовательных практик московских подростков. Целью исследования было выяснить, как московские подростки используют образовательные ресурсы города. При этом в контексте образовательной урбанистики городской ресурс становится образовательным, если индивид наделяет его образовательными смыслами (Буланов и др., 2021). Задачами исследования стали следующие: определить основные практики нахождения подростков в городе; установить наиболее привлекательные для подростков районы и места в Москве, с какой целью или целями они их посещают; выяснить основные типы коммуникации подростков с городом; определить, какими источниками информации о городе подростки пользуются и с какой целью; определить роль семьи и школы в практиках коммуникации с городскими ресурсами, их роль в формировании городской познавательной активности подростков и выяснить, насколько Москва позволяет подросткам удовлетворить свои познавательные запросы.

В качестве метода исследования было выбрано интервью. Был разработан гайд и проведено 21 интервью. Респонденты набирались методом «снежного кома» среди московских школьников, учащихся 7–11 класса. Един-

ственным требованием к респондентам было их самостоятельное передвижение по городу.

Контент-анализ интервью показал, что все респонденты рассматривают Москву как дружественный к ним, привлекательный и позволяющий реализовать свои интересы город. Наиболее популярными среди участников исследования местами в Москве оказались Парк Горького, Китай-город и окрестности, включая парк «Зарядье», а также недавно открытый Дом культуры «ГЭС-2». Парк Горького для подростков — это возможность, особенно в теплое время года, погулять с друзьями, покататься на роликах и проч., а также это любимое, безопасное и удобное место встреч подростковых компаний и представителей субкультур. Китай-город и его окрестности описываются как красивые места, со зданиями, храмами, необычными магазинами, недорогими кафе. Этот район часто становится местом сбора подростков. В целом сохраняется «центростремительность» передвижения подростков: поездок в разные части центра города как с рекреационными, так и познавательными целями значительно больше, чем поездок в другие районы или освоение своего района проживания.

В ходе интервью удалось выявить основные типы коммуникации подростков с городом. К ним можно отнести интеллектуально-познавательную, чувственно-познавательную, культурно-познавательную, спортивно-познавательную и гедонистическую. Интеллектуально-познавательный тип — это прогулки с познавательной целью, когда сам городской объект вызывает интерес. За информацией в таких случаях чаще обращаются к родителям, интернету, иногда к друзьям. Чувственно-познавательная коммуникация происходит, когда город воспринимается органами чувств, ради этого посещают определенные места. Культурно-познавательная коммуникация происходит, когда наибольший интерес вызывают учреждения культуры и искусства, прежде всего, галереи, выставки, музеи. В спортивно-познавательную коммуникацию с городом вступают участники соревнований на знание города. Наконец, гедонистическая коммуникация происходит в кафе, парках и проч.

Интервью показали, что подростки регулярно посещают учреждения культуры и искусства. В музеях или на выставках время от времени бывали практически все респонденты с друзьями, родителями и/или с классом. Одни из них предпочитают современное искусство, другие — более традиционное. Среди наиболее посещаемых мест называли ГЭС-2, Гараж, Флакон, Винзавод, Третьяковку и Новую Третьяковку, ГМИИ им. Пушкина, Мульти-медиа Арт Музей, Музей русского импрессионизма, Музей Москвы, Еврейский музей и центр толерантности, Музей истории ГУЛАГа и др.

Интерес к театрам у подростков существенно ниже. Упоминались посещения театров, в том числе со школой, но часто респонденты не могли вспомнить, какой спектакль смотрели. Ни один человек не назвал среди посещаемых мест библиотеки. Несколько человек назвали любимые книжные магазины.

Интересно рассмотреть, какими источниками информации о городе пользуются подростки. Оказалось, что основным из них является семья. Именно родители, включая бабушек, играют огромную (часто более значительную, чем школа) роль в формировании интереса к городу, его архитектуре, культуре и проч.

Неудивительно, что к интернету как источнику информации о городе обращаются довольно многие. Чаще всего пользуются поисковыми системами или Википедией, где узнают информацию об увиденном в городе. Неоднократно упоминают как источник информации социальную сеть «ТикТок», причем отмечают, что там ее не ищут, а получают случайным образом. Некоторые респонденты следят за новостными лентами и узнают из них об интересных местах и событиях в городе. Лишь очень немногие подписаны на специализированные сообщества в соцсетях, подкасты, другие ресурсы.

Все респонденты отметили, что в школе используют ресурсы города. В первую очередь, это посещение музеев и выставок, реже театров и экскурсий. Важно отметить, что многим запомнился визит в учреждение культуры, но не запомнили, какую выставку или спектакль смотрели. Иногда учителя рекомендуют посещение мест, связанных с изучаемым материалом.

Многие респонденты полагают, что в городе для них созданы все условия для интересной и насыщенной жизни. На вопрос о том, чего не хватает, чаще всего отвечали, что нужно больше рекламы интересного в городе, чтобы не надо было искать, а информация находила их сама. Также им хотелось бы получать интересную информацию о городе в социальных сетях от самих подростков, поскольку они лучше понимают ровесников. Многие пожелали, чтобы было больше мест для приятного общения подростков за чашкой кофе или чая.

Таким образом, исследование показало, что московские подростки активно и самостоятельно осваивают и присваивают город.

Литература

Буланов М.В., Россинская А.Н., Асонова Е.А. Образовательная урбанистика: опыт описания ключевых понятий // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 6(40). С. 236–245.

Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С.Г. Косарецкий, М.Е. Гошин, А.А. Беликов [и др.]. М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. 280 с.

Образование за стенами школы: Как родители проектируют образовательное пространство детей / К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, К.В. Павленко, Е.В. Сивак. М.: Изд. дом ВШЭ, 2020. 384 с.

Россинская А.Н., Асонова Е.А. Использование ресурсов города в образовании: вызовы и решения // UniverCity: Города и Университеты. М.: Экон-информ, 2018. С. 35–46.

Отношения подростков с матерью и сиблингом в неполной семье

М.В. Булыгина,

А.Б. Каминская,

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», Москва, Россия

Рассматривается конфигурация семейных отношений в неполных двухдетных семьях. Показана связь сиблинговых и детско-материнских отношений. Уникальность данного исследования состоит в том, что отношения в неполной семье описаны с позиции всех членов семьи (двух подростков и матери). Показаны отличия иерархического устройства полных и неполных семей и компенсаторная функция сиблинговых отношений, когда дефицит отношений с родителями восполняется эмоционально-теплыми отношениями между братьями/сестрами.

Ключевые слова: сиблинговые отношения, отношения с матерью, неполная семья, подростковый возраст.

Сиблинговые отношения зачастую являются одним из немногих стабильных факторов в жизни детей, родители которых развелись. В настоящее время в литературе достаточно подробно описаны особенности детско-родительских отношений в полных, неполных и повторнобрачных семьях и их роль в развитии ребенка. А вот особенности отношений с братьями/сестрами в послеразводной ситуации и неполных семьях исследованы крайне мало. И это при том, что сиблинговые отношения, сами по себе, одни из самых продолжительных на протяжении жизни, они характеризуются высокой частотой взаимодействия, а в подобных случаях, еще и общим опытом детей, переживших развод родителей.

В зарубежных исследованиях (van Dijk et al., 2021), проведенных в неполных семьях, есть данные о том, что теплота и поддержка со стороны братьев и сестер связаны с меньшим количеством внутренних и внешних проблем и более высокой самооценкой детей, а высокий уровень конфликтов между братьями и сестрами — с более проблемным поведением. Работы показывают, что братья и сестры в разведенных семьях, как правило, имеют более поддерживающие отношения, меньше соперничают (Jacobs, Sillars, 2012). Многие взрослые братья и сестры, вспоминая детство, сообщали, что чувствовали себя ближе друг к другу из-за общего переживания развода родителей. В статье Г. Шиэн и др. (Sheehan et al., 2004) также отмечалась значительно более высокая интенсивность аффективных отношений (как враждебных, так и тёплых) подростков с сиблингом в разведенных семьях,

по сравнению с полными. Подростки связывали эмоциональную насыщенность сиблинговых отношений со своим опытом развода родителей, особенно со степенью конфликта между родителями и отсутствием отца в повседневной жизни.

В работе Фейнберга (2012) было выявлено, что в послеразводной ситуации поддержка братьев/сестер не просто дополняет адекватную поддержку родителей, что способствует психосоциальной адаптации детей к новым условиям, но и может служить и самостоятельным источником защиты и подспорья в стрессовых ситуациях. Находясь под влиянием негативных факторов недавнего развода, таких, как конфликты с бывшим супругом, финансовые проблемы, переезд, родители могут меньше реагировать на эмоциональные потребности детей, становиться недоступными для них. В такой ситуации поддерживающие и теплые отношения между братьями и сестрами могут частично компенсировать низкое качество детско-родительского взаимодействия. С другой стороны, родительский фаворитизм, разлука с одним из родителей и недостаток общения с родителями во время развода и в первое время после него могут негативно повлиять на качество отношений между братьями и сестрами, подрывая способность детей к адаптации.

Целью настоящего исследования было выявить особенности взаимодействия подростков с матерями и сиблингами в неполных семьях. В исследовании приняли участие 70 триад (мать и двое детей подросткового возраста) из 35 разведенных и 35 полных семей. Все семьи были двухдетные, разница в возрасте между детьми от 3 до 6 лет. В неполных семьях все дети проживали с матерью, время с момента развода родителей составляло не менее трех лет. Использовались методики: опросник «Взаимодействие родителя-ребенка» И.М. Марковской; «Семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллера, О.В. Черемисина); «Братско-сестринский опросник» (С. Грем-Берман, С. Калтер в адаптации М.В. Кравцовой).

По данным проведенного исследования оказалось, что независимо от типа семьи, у старших детей в отношении сиблинга стремление к доминированию и показатели эмпатии выражены значимо сильнее, чем у младших детей. Младшие сиблинги в большей мере доверяют своим братьям/сестрам, признают за ними ведущую позицию. Это можно объяснить порядком рождения, закрепляющим за старшим ребенком роль лидера.

В отличие от полных семей, у сиблингов из разведенных семей личностные границы очерчены более выражено. Это может быть связано со структурой семей. В полных семьях супружеская и детская подсистемы представлены четче, выражена иерархия отношений (статус родителей выше

статуса детей, границы внутри детской подсистемы более размытые). В семьях, где родители разведены, старший ребенок нередко воспринимает себя как помощник родителя в воспитании младшего, особенно это заметно, если разница в возрасте между детьми больше четырех лет. При распаде супружеской подсистемы нередко возникает парентификация старшего ребенка. Но, несмотря на очерченность границ между детьми, доверительность в общении между сиблингами выражена сильнее, чем в полных семьях, что согласуется с данными зарубежных коллег.

Отношения подростков с матерями в полных и неполных семьях имеют как схожие, так и отличительные аспекты. Схожесть выявлена в уровне требовательности и эмоциональной близости. Старшие дети по сравнению с младшими, независимо от типа семьи, считают мать более требовательной, а младшие дети отмечают большую эмоциональную близость с матерями. Отличие проявилось в восприятии материнского контроля. Подростки из полных семей значимо выше отмечали контроль матери, чем подростки из неполных семей. В неполных семьях дети значимо выше оценили материнскую последовательность, авторитет и возможность сотрудничества с ней. Оказалось, что в целом подростки из неполных семей больше удовлетворены отношениями с матерью, чем подростки из полных семей.

Результаты сравнения матерей по опроснику ВРР дополняют ответы детей. *Матери из неполных семей* считают, что они более строги по отношению к старшим детям, но контролируют их меньше, и предоставляют им больше автономии, чем младшим. По отношению к старшему ребенку у них выше уровень эмоционального принятия, они более последовательны, и уровень их сотрудничества выше. *Матери из полных семей* считают, что в одинаковой мере контролируют обоих детей, сотрудничают с ними и эмоционально их принимают. Однако в отношении младшего ребенка они более строги и последовательны.

Графические изображения семьи, выполненные матерями (методика «Семейная социограмма»), также подтверждают, что в неполных семьях чаще выделяется старший ребенка, его обозначали более крупно и рядом с собой, что указывает на их более тесные отношения. Учитывая, развод родителей в исследуемой группе произошел более трех лет назад, вероятно, что острая фаза переживания распада супружеского союза уже пройдена, члены семьи адаптировались к новой ситуации и мать, как единственный родитель, постоянно присутствующий в жизни детей, старается последовательно выполнять свои функции, но не через контроль, а через доверие. Отчасти возможно, что функция контроля делегирована старшему ребенку, а сам он воспринимается скорее как взрослый, а не как ребенок.

Результаты корреляционного анализа по критерию Спирмена выявили связи между особенностями детско-материнских и сиблинговых отношений в неполных и полных семьях.

В неполных семьях низкий уровень сотрудничества между матерью и младшим ребенком коррелирует с высоким уровнем сиблингового взаимопонимания ($r_s = -0,362$, при $p \leq 0,05$). Прохладные отношения с матерью в представлении старшего ребенка (отвержение, низкий уровень согласия, непоследовательность матери) связаны со сходством взглядов сиблингов, наличием объединяющих символов (при $p \leq 0,05$). Чем ниже эмоциональная близость и согласие старшего ребенка с матерью, тем выше уровень доверительности его общения с младшим сиблингом ($p \leq 0,05$). Эти результаты свидетельствуют о компенсаторной функции сиблинговых отношений. Эмоциональная теплота и поддержка братьев/сестер может восполнять дефицит общения с родителями. Однако не только проблемы в отношениях с матерью способствуют взаимопониманию детей в семье. Авторитетная позиция матери и удовлетворенность отношениями с ней детей также связаны с высокой оценкой схожести взглядов у сиблингов (при $p \leq 0,05$).

В полных семьях мы также можем наблюдать компенсаторный механизм взаимодействия братьев/сестер: дистанцированность, большое количество разногласий, строгость, высокий уровень материнского контроля, по отношению к детям коррелирует с повышением качества общения между сиблингами (доверием и пониманием старшим ребенком младшего, психотерапевтичностью общения) (при $p \leq 0,01$). В то же время чем выше старший ребенок оценивает эмоциональную близость и последовательность матери, тем легче ему общаться с младшим братом/сестрой ($r_s = 0,530$, $p \leq 0,01$). Возможно, этот результат объясняется низким уровнем ревности и соперничества.

Проведенное исследование показало, что в неполных двухдетных семьях на этапе стабилизации семейной системы (по прохождении не менее трех лет с момента развода) выявляется отличная от полных семей структура взаимодействия детей-подростков и матери. Исчезновение супружеской подсистемы в структуре семьи, снижение уровня участия отца в жизни детей может способствовать парентификации старшего ребенка-подростка. Совместный опыт переживания развода родителей способствует большей доверительности в отношениях между детьми-подростками, при том, что личностные границы у них очерчены ярче, чем у сиблингов-подростков из полных семей.

Данное исследование имеет несколько ограничений — не учтен полоролевой состав сиблинговых пар, а также включенность отцов в жизнь детей. Эти аспекты требуют дальнейшего тщательного изучения.

Литература

Jacobs K., Sillars A. Sibling support during post-divorce adjustment: An idiographic analysis of support forms, functions, and relationship types // *Journal of Family Communication*. 2012. Vol. 12(2). P. 167–187.

Sheehan G.R., Noller P., Feeney J., Darlington Y. Relationships during parental separation and divorce // *Journal of Divorce & Remarriage*. 2004. Vol. 41(1–2). P. 69–94.

van Dijk R., van der Valk I., Buist K. L., Branje S., Dekovic M. Longitudinal associations between sibling relationship quality and child adjustment after divorce // *Journal of Marriage and Family*. 2021. Vol. 84(2). P. 1–22.

Психологическое сопровождение подростков в условиях дистанционного обучения

О.В. Васина,

Центр психологии и нейропсихологии PsyMed, Москва, Россия

Статья посвящена особенностям психологического сопровождения младших подростков в условиях дистанционного обучения во время пандемии коронавируса. Рассматриваются проведение интернет-занятий со школьниками, а также пример использования интегративной методики автора статьи, объединяющей в себе элементы нарративной практики, арт-терапии и детской нейропсихологии.

Ключевые слова: младший подросток, дистанционное обучение, нарративная практика, арт-терапия, нейропсихология.

Мы предполагаем, что при работе с комплексным запросом, содержащим жалобы на учебные трудности и сложности в общении у школьников, в частности, у младших подростков, эффективным средством помощи может стать интегративная методика, предложенная автором, объединяющая в себе элементы нарративной практики, арт-терапии и детской нейропсихологии. Ее также можно использовать (с некоторыми ограничениями и особенностями) в рамках дистанционного психологического сопровождения школьников (в том числе мы использовали ее во время пандемии коронавируса).

Нарративная практика — относительно молодое направление психологической помощи. «В основе этого подхода лежит метафора нарратива, или истории (последовательности — не обязательно линейной — событий во времени, объединенных темой или сюжетом), основная форма работы — беседа» (Уайт, 2021). Нарративный консультант задает вопросы, которые помогают выстраивать образ предпочтительного для клиента направления жизни, обращая внимание на уникальные нетипичные эпизоды. Беседа направлена на возвращение человеку авторской позиции в жизни, что очень важно в подростковом возрасте, когда идет активное самоопределение. Нарративная практика — это децентрированное направление, специалист не занимает директивную позицию «сверху» по отношению к клиенту, что тоже значимо для подростков.

Среди представителей арт-терапии можно назвать Э. Крамер, А.И. Копытина и многих других. «В последние годы во многих странах мира, включая Российскую Федерацию, арт-терапия используется все более широко» (Копытин, 2015). Арт-терапевтические упражнения помогают наладить контакт с подростком во время психологической работы, способствуют

безопасному выражению эмоций, снижению напряжения и проработке личностных проблем.

Метод замещающего онтогенеза А.В. Семенович — это нейропсихологическая технология сопровождения детей с различными видами развития: от вариантов нормативного и отклоняющегося до грубой патологии. «Основная его цель — развитие мозгового обеспечения психического онтогенеза» (Семенович, 2017). Нейропсихологические упражнения затрагивают разные функциональные блоки мозга (энергетический потенциал организма, познавательная сфера, контроль и программирование).

Относительно нейропсихологической помощи подросткам в книге «Практическая нейропсихология» под редакцией Ж.М. Глоzman пишут: «Мы позволим себе не согласиться с точкой зрения тех коррекционных центров, которые считают, что нейропсихологическая коррекция школьной неуспешности в подростковом возрасте уже не эффективна и поэтому не показана. Мы считаем, что коррекционная работа с ребенком-подростком возможна и необходима» (Практическая нейропсихология, 2018).

Следует отметить, что проведение нейропсихологических упражнений дистанционно требует особого внимания специалиста (мы давали задания, подросток выполнял их у себя дома перед монитором компьютера, и мы следили за правильностью его действий). Для удержания концентрации учеником на занятии необходим особый подход специалиста (частое обращение к школьнику по имени и др.). К тому же, дистанционные занятия накладывают ограничения на проведение диагностики психологом (относительно условий).

Для иллюстрации особенностей дистанционного применения этой интегративной методики приводится пример из практики автора.

Во время дистанционного обучения школьников во время пандемии коронавируса автору поступил запрос на психологическое сопровождение ученицы младшего подросткового возраста (четвертый класс начальной школы). Она перевелась в данную школу несколько недель назад и имела трудности в обучении и общении с одноклассниками. Несколько раз меняла школы в связи с переездами родителей, а также имела недостаток внимания матери из-за загруженности той работой. Мы предполагаем, что эти факторы усилили учебный стресс в начальной школе и затруднили автоматизацию учебных навыков у ученицы, повысили напряженность, что и привело к проблемам в обучении и вторично — к трудностям в общении с детьми. Это привело к риску дезадаптации школьницы. Возникла необходимость в профилактических и развивающе-коррекционных занятиях психолога.

С ученицей психологом было проведено дистанционно два индивидуальных занятия и одно в подгруппе одноклассников и школьников параллельного класса.

Первая встреча со школьницей была посвящена установлению контакта, диагностике и снижению напряжения у ученицы. Диагностика показала, что школьница периодически неправильно называет картинки в задании на восприятие изображений и путает визуально похожие изображения, отвлекается. В задании на словесно-логическое мышление ученица тоже делала ошибки, связанные с неправильным чтением слов (путала похожие) и соответственно неправильно понимала значения слов и неправильно выделяла лишнее по смыслу. После этого была проведена беседа, направленная на снижение напряжения и обсуждение ее чувств относительно школы и одноклассников. Рисунок семьи рисовать не захотела.

После этого психологом было проведено минимальное количество двигательных упражнений для стабилизации энергетического потенциала из книги А.В. Семенович «Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте», таких как «подвигаться как животные» и т.д., упражнений по развитию познавательной сферы, а также упражнений по развитию самоконтроля — выполнить задание, если ведущий сказал «пожалуйста», и другие. Девочка с большой заинтересованностью выполняла эти задания, ее эмоциональное состояние улучшилось.

Второе дистанционное психологическое занятие было подгрупповым, участвовали обучающиеся класса, где училась школьница, и параллельного класса. Для подростка очень важно чувство принадлежности к группе. Использовалась арт-терапия со сказкотерапией — психологическая сказка О.В. Хухлаевой про зайца, мама которого из-за работы врачом проводила мало времени с сыном. Сказку обсудили с учениками, каждый нарисовал к ней рисунок. Многие дети сказали, что им знакомы чувства героя и поделились тем, как они справлялись с ситуацией и тем, как еще можно было с ней справиться. Выяснилось, что они были не одиноки в своих переживаниях. Отношения школьницы с другими учениками улучшились.

Третье психологическое дистанционное занятие проводилось индивидуально с ученицей. После обсуждения сказки нашлись моменты, похожие на события из ее жизни. Негативные чувства ученицы, связанные с детско-родительскими отношениями, были выражены и проработаны. Также в результате поиска уникальных эпизодов (техника нарративной практики) выяснилось, что у школьницы есть подруга в классе, хотя сначала она говорила, что ни с кем не дружит, и чувствовала себя одиноко. После чего были проведены двигательные упражнения, нейропсихологические познаватель-

ные задания (восприятие, внимание, мышление) и упражнения на развитие самоконтроля — выполнить задание, только если ведущий сказал «пожалуйста», и другие. В результате ученица начала более внимательно и спокойно выполнять задания и назвала почти все предъявленные картинки правильно. Мы сразу обратили внимание школьницы на этот уникальный эпизод в ее истории (техника нарративной практики). У школьницы улучшилось настроение.

Через несколько дней ученица сообщила, что стала лучше понимать учителя во время объяснения учебного материала в классе. Отношения между мамой и дочкой улучшились и стали теплее. Мать сказала, что дочь впервые сама поставила будильник, чтобы доделать часть уроков, которую не успела вечером. Школьница стала более организованной.

Мы считаем, что при дистанционной психологической работе с комплексным запросом, содержащим жалобы на учебные трудности и сложности в общении у школьников (в частности у младших подростков) эффективна интегративная методика, предложенная автором, объединяющая в себе элементы нарративной практики, арт-терапии и детской нейропсихологии.

Литература

Копытин А.И. Современная клиническая арт-терапия: Учебное пособие. М.: Когито-Центр, 2015. 526 с.

Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж.М. Глозман. 3-е изд. М.: Генезис, 2018. 336 с.

Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. 10-е изд. М.: Генезис, 2017. 474 с.

Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию. 2-е изд. М.: Генезис, 2021. 326 с.

Взаимосвязь параметров самооотношения и уровня спортивных достижений у подростков и юниоров, занимающихся боксом

Р.С. Волков,

М.Е. Сачкова,

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ (ФГБОУ ВО РАНХиГС), Москва, Россия

Настоящее исследование посвящено выявлению параметров самооотношения и их взаимосвязи с уровнем спортивных достижений в подростково-юношеский период. В работе представлены результаты эмпирического исследования, участниками которого стали 360 спортсменов: 180 подростков (15–16 лет) и 180 юниоров (17–18 лет), занимающихся боксом. Были выявлены статистически значимые различия параметров самооотношения, соотнесенные с половыми и возрастными характеристиками респондентов. Частично подтвердилась гипотеза о существовании взаимосвязи между показателями самооотношения и уровнем спортивных достижений.

Ключевые слова: самооотношение, спортивные достижения, спортивные группы, подростки, юниоры, бокс.

В настоящее время проблема спортивных достижений является не только актуальной, но и носит междисциплинарный характер. Традиционно рост результатов специалисты, работающие в области спорта, связывают с развитием физических качеств (силы, быстроты, выносливости и др.), с применением различных методик преподавания, организацией тренировочного процесса (формирование спортивных групп, селекция талантов и т.д.), спортивной медициной (фармакология, инновационные методы лечения). При этом зачастую пренебрегают психологической подготовкой юных спортсменов. Однако современные исследователи все больше обращаются к вопросу выявления психологических детерминант, способных повышать спортивные результаты. Так, например, к таким факторам была отнесена идентичность спортсменов (Martin, 2017). Э. Эриксон называл подростковый возраст наиболее важным этапом в процессе формирования личности, в ходе которого происходит становление и развитие личностной и социальной идентичности (Эриксон, 1996). В отечественной психологии личностная идентичность соотносится с понятием самооотношения, разрабатываемой в рамках деятельностного подхода (Столин, 1983). Исходя из логики данного подхода, самооотношение меняется по мере включения человека в определенную деятельность, поэтому можно предположить, что результаты деятельности будут взаимосвязаны с изменением показателей компонентов (аффектив-

ного, когнитивного, поведенческого), входящих в структуру самооотношения спортсменов. На наш взгляд, особенно важным становится выявление возрастных и гендерных различий в уровне самооотношения у юных спортсменов. Этот вопрос связан с тем, что в последнее время можно наблюдать значительный рост числа девочек, предпочитающих заниматься маскулинными видами спорта (бокс, борьба и др.), а научно обоснованных данных на эту тему до сих пор практически нет.

Целью исследования стало выявление выраженности показателей самооотношения и их взаимосвязи с уровнем спортивных достижений у подростков и юниоров, занимающихся боксом. В исследовании приняли участие 360 спортсменов, из них 180 старших подростков (в возрасте 15–16 лет) и 180 юниоров (в возрасте 17–18 лет). Для измерения уровня спортивных достижений (УСД) применялась методика измерения результативности спортивной деятельности (Сохликова, 2019). Использовался также «Опросник самооотношения» (ОСО) В.В. Столина и С.Р. Пантелеева (Столин, Пантелеев, 1988).

Для расчета статистических показателей полученные данные были проверены на нормальность распределения. При использовании критерия Колмогорова-Смирнова было установлено, что распределение данных по большинству шкал самооотношения отличаются от нормального ($p < 0,01$), поэтому далее использовался непараметрический критерий Манна — Уитни.

Сравнение параметров самооотношения по возрастным группам были выявлены статистически значимые различия по 10 шкалам из 12. По шкале *глобальное отношение* ($M_{ю} = 20,0 \pm 3,0$; $M_{п} = 17,0 \pm 3,0$; $U_{э.} = 8074,5$; $p < 0,001$) юниоры имеют более высокие баллы, чем подростки. Стоит заметить, что рост показателей самооотношения идет за счет увеличения входящих в его состав компонентов: *самоуважение* (аффективный компонент, $M_{ю} = 10,0 \pm 2,1$; $M_{п} = 9,0 \pm 2,0$; $U_{э.} = 9075,5$; $p < 0,001$); *саморуководство* (поведенческий компонент, $M_{ю} = 4,4 \pm 1,0$; $M_{п} = 4,0 \pm 1,1$; $U_{э.} = 13348,5$; $p < 0,02$) и *самопонимание* (когнитивный компонент, $M_{ю} = 3,6 \pm 1,2$; $M_{п} = 3,1 \pm 1,1$; $U_{э.} = 12505,0$; $p < 0,001$). Снижение обнаружено только по шкале *самообвинение* (аффективный компонент, $M_{ю} = 3,0 \pm 1,1$; $M_{п} = 4,0 \pm 1,2$; $U_{э.} = 12006,0$; $p < 0,001$).

При сравнении параметров самооотношения по полу были выявлены статистически значимые различия по 5 шкалам из 12. По шкале *глобальное отношение* ($M_{м} = 19,0 \pm 3,8$; $M_{ж} = 18,0 \pm 3,4$; $U_{э.} = 15165,5$; $p < 0,001$) спортсмены мужского пола имеют более высокие баллы. Скорее всего, это связано с тем, что у юношей выше показатели по шкале *самоуверенность* (поведенческий компонент, $M_{м} = 5,0 \pm 1,1$; $M_{ж} = 4,0 \pm 1,5$; $U_{э.} = 11353,0$;

$p < 0,001$) и *самопринятие* (аффективный компонент, $M_m = 5,1 \pm 1,1$; $M_{ж} = 4,0 \pm 0,8$; $U_{э.} = 12969,0$; $p < 0,001$). По шкале *отношение других* (аффективный компонент, $M_m = 8,0 \pm 2,2$; $M_{ж} = 10,0 \pm 2,3$; $U_{э.} = 12320,0$; $p < 0,001$) у девушек показатели чуть выше, чем у юношей.

Для определения взаимосвязи показателей самооотношения и УСД использовался ранговый коэффициент корреляции r Спирмена.

В группе подростков были выявлены значимые коэффициенты корреляции по трем шкалам: *самоуважение* ($r = 0,20$, $p < 0,01$); *аутосимпатия* ($r = 0,31$, $p < 0,001$) и *отношение других* ($r = 0,27$, $p < 0,001$). В группе юниоров была выявлена одна значимая положительная связь по шкале *самообвинение* ($r = 0,27$, $p < 0,001$) и одна отрицательная по шкале *аутосимпатия* ($r = -0,20$, $p < 0,01$). Некоторые взаимосвязи также обнаружены в разных подгруппах по полу. В группе девушек были выявлены значимые коэффициенты корреляции по 3 шкалам: *глобальное самооотношение* ($r = 0,29$, $p < 0,001$); *самоуверенность* ($r = 0,40$, $p < 0,001$); *самоинтерес* ($r = 0,27$, $p < 0,001$). В группе юношей были выявлены значимые коэффициенты корреляции по 3 шкалам: *самоуверенность* ($r = 0,21$, $p < 0,05$); *самопонимание* ($r = 0,18$, $p < 0,05$); *отношение других* ($r = 0,20$, $p < 0,01$).

Результаты свидетельствуют о том, что почти все показатели самооотношения с возрастом у спортсменов повышаются, что свидетельствует о выраженности «Я» в структуре их личности. Данные тенденции хорошо согласуются с концепцией Э. Эриксона. Гендерные различия менее выражены: в исследовании они зафиксированы в когнитивном и поведенческом компонентах у юношей и в аффективном у девушек. Иными словами, у юношей выше осознание себя, для девушек важнее отношение других для становления собственного самооценивания. Лишь некоторые компоненты самооотношения связаны с более высокими результатами в боксе: наиболее уверенные в себе, с высоким уровнем интереса и понимания себя достигают большего успеха.

В ходе исследования были сделаны следующие *выводы*:

1. Выраженность показателей самооотношения различается в зависимости от пола и возраста спортсменов, включенных в занятия боксом. При этом наибольшие различия наблюдаются по возрастному фактору.

2. Существуют разного характера взаимосвязи между компонентами самооотношения и успешностью спортивной деятельности. У подростково-боксеров результативность в большей степени связана с аффективными компонентами самооотношения (самоуважение, аутосимпатия и отношение других), в отличие от юниоров, у которых рост спортивных результатов связан только с аффективным компонентом самооотношения (самообвинение).

3. В группе девушек повышение спортивных результатов связано с ростом показателей поведенческого и когнитивного компонентов самооотношения (самоуверенность и самоинтерес), также поведенческие и когнитивные компоненты самооотношения (самоуверенность и самопонимание) коррелируют с успехами в боксе у юношей.

4. В будущем необходимо провести дополнительное изучение особенностей идентичности подростков, которые не включены в спортивную деятельность, а также интересными могут быть результаты спортсменов, занимающихся другими (в том числе групповыми) видами спорта.

Полученные результаты, несомненно, следует учитывать в процессе подготовки юных спортсменов, так как выраженность тех или иных компонентов самооотношения могут как позитивно, так и в некоторых случаях негативно влиять на спортивные результаты юных боксеров.

Литература

Столин В.В., Пантелеев С.Р. Опросник самооотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123–130.

Сохликова В.А., Романина Е.В., Баранова В.А. Психологические модели успешности выступления высококвалифицированных спортсменов на основе самооценки и уровня притязания как инструмент оптимизации процесса спортивной деятельности // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. 2019. № 1. С. 330–332.

Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство Московского университета, 1983. 284 с.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Фонд «Университетская книга», 1996.

Martin L.J., Balderson D., Hawkins M., Wilson K., Bruner M.W. Groupness and leadership perceptions in relation to social identity in youth sport // Journal of Applied Sport Psychology. 2017. Vol. 29. No. 3. P. 367–374.

Разрыв с институциональной нормой в представлениях и практиках школьных учителей

П.А. Гавриленко,

Институт образования, Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва, Россия

Школа как педагогическая институция находится в состоянии перманентного реформирования, однако повседневные практики и рутинные представления школьных учителей во многом совпадают с институционально сформированными сценариями, что может как тормозить перемены, так и воспроизводить негативные практики. Данное качественное исследование ставит целью зафиксировать элементы процесса деструктуризации в представлениях и практиках школьных педагогов, как носителей институциональных норм и обозначить перспективы для дальнейших исследований.

Ключевые слова: деструктуризация, сценарий, практики дисциплинирования, представления учителей о правильном, должном.

Современные исследования фиксируют рост нестабильности социальных систем, описывая эти процессы через термин деструктуризации (Кравченко, 2020). Мы решили изучить разрывы в представлениях и практиках педагогов с институциональной нормой, которые могут свидетельствовать о начале процесса деструктуризации. Для этого мы использовали метафорический прием, описанный социологом Л. Уденом, который характеризует происходящие во всех институтах изменения как переход от сценарной логики к игре по гибким правилам (Udehn, 2002). Сценарий в школе включает в себя план (образовательная программа, план урока), традиционные роли и позиции учителя и ученика, со сложившимися иерархичными отношениями между ними, ритуалы и правила (ритуалы приветствия, дисциплинарные практики).

В рамках пилотного эмпирического исследования были изучены представления 15 учителей основной и средней общеобразовательной школы спального района Москвы. Выборка формировалась директором школы. По предварительной договоренности он предоставил контакты только тех педагогов, которые имеют статус неформальных лидеров и опыт работы не менее 3 лет. Сбор данных проходил в форме глубинных полуструктурированных интервью. При анализе данных использовался метод категоризации и конденсации смыслов (Квале, 2003).

В ходе интерпретации интервью нами были выделены элементы структуры школы, вокруг которых сложились наиболее формализованные сценарии.

Элемент 1. Классно-урочная система

По представлениям учителей, именно обучение в классе представляется не то что сложившимся, а именно единственно допустимым и правильным. Понятие класса сливается с коллективом. Педагоги упоминают о дефиците общения, о неспособности детей строить отношения, об отсутствии чувства локтя, о необходимости уметь работать в команде. Обучение в классе, таким образом, всему этому лишь способствует («Мне важно, чтобы был сформирован коллектив. Они влияют друг на друга своей аурой. Сейчас все в телефоне, мало общаются»). Отношение к урочной системе не столь однозначное. Как отмечают педагоги, особая (неформальная) атмосфера с детьми возникает во внеурочное время. Некоторые педагоги вносят свои внеинституциональные практики, например, коворкинг, рефлексивный круг. Таким образом, степень разрыва с институциональной нормой при анализе этого элемента структуры, минимальна, но есть возможности для появления околинституциональных практик по инициативе учителей.

Элемент 2. Дисциплина и правила

По-разному педагоги смотрят на вопросы, связанные с дисциплиной и должным поведением. Если следовать сценарной логике, то традиционно урок выглядит как статичная декорация: учитель приветствует стоящих детей, в кабинете тишина. Степень статичности декораций и сценария урока определяется разными представлениями педагогов о должном, правильном.

Наиболее ярко статичный сценарий урока проявляется в представлениях педагогов, придерживающихся традиционных методов обучения. Для них дисциплина является важным педагогическим инструментом, без дисциплины и послушания, обучение не будет продуктивным, считают они. Педагоги видят необходимость наладить дисциплину, тишину, рабочую атмосферу через традиционные способы — встать всем классом, повысить голос, используют шантаж («Я им той же монетой плачу. Как они со мной, так и я с ними. Они это знают»). Педагоги не стремятся подобрать свой способ наказания, а используют проверенные временем, отработанные приемы. Более того, эта практика свидетельствует о приоритете коллективных ценностей, которые традиционно считаются аксиологическим ядром института школы: виноват не отдельный школьник, а весь класс.

На другом полюсе педагоги, критично относящиеся к сложившимся практикам дисциплинирования. Как правило, они придерживаются деятельностного подхода в обучении. Дисциплина не теряет своей функции поддержания порядка, но меняется способ дисциплинирования: индивидуальное обращение, введенное правило выхода по желанию, минута тишины. Уходит из представлений идея послушания, исполнительности. Разрыв в представлениях педагогов и в используемых практиках фиксируется на континууме полюсов: минимальных и максимальных изменений как способов так и представлений о послушании и дисциплине.

Элемент 3. Ритуалы

Карантинные меры внесли коррективы в ритуалы приветствия («Я влетаю в кабинет и мы сразу начинаем работать»). Дети стали полноправными владельцами кабинетов. Отсутствие перемены, своего кабинета, невозможность уединиться, беготня по этажам приводит к сильной усталости, стрессу. Но у учителя осталась власть и контроль. Он — старшая фигура в классе. Есть группа педагогов, которые действуют привычным образом, используя институционально укорененные практики. («В старших классах хожу по рядам и проверяю наличие домашнего задания»; «Я хожу по классу, заглядываю в тетради. У нас правило, если рука поднята, значит подхожу и объясняю»). Другая группа педагогов принципиально против подобных практик («Я никогда не возвышаюсь над ребенком. Если нужно подойти, я приседаю на корточки, чтобы не было этого ужасного положения доминирования. А так, в основном, хожу вдоль доски или присаживаюсь на край стола»). Несмотря на фиксацию разной степени отказа от прежних ритуалов, переосмысления прежних практик, изменения происходили и под влиянием внешних обстоятельств. Введение карантинных мер выступило катализатором для переоценки сложившихся ритуальных действий и практик.

Элемент 4. Программа и план урока

По принципу приверженности к обязательной программе можно условно выделить два полюса педагогов. Одни педагоги более жестко привязаны к программе, КТП и планам урока, доминирует обязательность предметного содержания («Я категорически не готов жертвовать содержанием, так как задача истории — показать сложность мироустройства, многоцветия культур»; «Как я в глаза родителям и детям смотреть буду, если они будут неуспешны, если какие-то темы мы не пройдем»). На другом полюсе педагоги, которые легко отказываются от прохождения многих тем в угоду собственным целям и планам («Я могу свободно отказаться от Некрасова, поси-

деть на Тургеневе»). Но для нас остается важным, что в представлениях всех педагогов фиксируется этот разрыв с программой. И мера этого разрыва зависит от ценностей конкретного педагога, методов и уровня профессиональной готовности построить урок не по плану, отойти от КТП.

Таким образом, *во-первых*, процесс деструктуриации института школы происходит неравномерно, причем как под воздействием внешних вынужденных обстоятельств (карантинные меры), так и в силу внутренних решений и привычек, но кажется, что пандемия ускорила процесс деструктуриации в социальной ткани школы, подтолкнула педагогов к пересмотру прежних практик и представлений. *Во-вторых*, степень разрыва можно представить в виде континуума характеристик этих разрывов: от жесткой реализации институциональных сценариев до гибких правил, спонтанности по каждому отдельному элементу. Учителя в разной степени готовы пересматривать свои практики. Попытки кластеризовать ответы педагогов не увенчались успехом, поскольку эти разрывы могли появляться относительно одного элемента и отсутствовать относительно другого элемента. *А в-третьих*, выделение элементов структуры для описания степени разрыва позволило зафиксировать наиболее плотные, сконцентрированные рутины и практики по их институциональной наполняемости. Так, в список элементов структуры не вошла практика проектной деятельности, которая не успела институционализироваться и обрести четкую форму. Такое выделение позволяет предположить, что процесс деструктуриации сопровождается не только разрывом с нормой, но и появлением внеинституциональных практик по инициативе учителей. Изучение этих практик, лишенных институциональной жесткости, представляется перспективным направлением в исследованиях процесса деструктуриации института школы.

Литература

Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.

Кравченко С.А. Усложняющиеся метаморфозы — продукт «стрелы времени» и фактор социоприродных турбулентностей // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 3–11.

Udehn L. The changing face of methodological individualism // Annual Review of Sociology. 2002. Vol. 28. P. 479–507.

Причины и виды преступлений, совершаемые подростками

А.А. Глебова,

Московский психолого-педагогический
университет, Москва, Россия

Подростковая преступность на сегодняшний день — одно из самых частых явлений, с которыми сталкиваются работники правоохранительных органов, юристы, педагоги и психологи. Учитывая доступные способы получения негативной информации из различных источников, включая интернет, рост криминогенного фактора среди детей данной возрастной группы крайне высок, поэтому необходимо обозначить виды и возможные пути предотвращения подростковой преступности. Это чрезвычайно важно, так как помимо разрушающего эффекта, которые они несут окружению и самому подростку, сущность данного феномена в психологии остается нераскрытой.

Ключевые слова: подростковый возраст, групповые и индивидуальные преступления, качества личности.

Подростковый период — один из самых противоречивых этапов взросления. Благодаря ему дети постепенно, но в то же время активно вступают во взрослую жизнь. На новый уровень выходит формирование их личностных качеств и жизненных позиций. Одно из ключевых отличий этого периода — в том, что дети преимущественно ориентируются на мнения своих сверстников (Erofeeva et al., 2019). Данный фактор оказывает позитивное и негативное влияние на ребенка. Позитивные аспекты тесно связаны с вступлением в различные молодежные организации, формированием социальных навыков. К негативным аспектам может относиться вовлечение подростка в криминальные группы для совершения преступлений различной степени тяжести. Тем не менее существует вероятность, что подросток может пойти на преступление и без влияния сверстников.

В связи с этим психологи указывают на важность в разделении групповых и индивидуальных преступлений среди детей подросткового возраста. Они могут отличаться по следующим критериям: психосоциальный стиль, самоконтроль, перспектива преступления. Первый критерий ответственен за характер отношения к обществу. Самоконтроль предполагает взятие на себя ответственности. Одиночки лучше контролируют ситуацию и хорошо понимают цену ответственности за содеянное преступление (Gungea, Jaunky, Ramesh, 2017). Последний критерий — перспектива — характеризует желаемый результат содеянного преступления. У одиночек он отчетливо прояснен в сознании, тогда как в группе по этому поводу довольно часто возникают

конфликты. Здесь стоит отметить, что подростковые группы по своей сущности плохо организованы. Лидеры и её участники постоянно меняются, а сплоченность быстро нарушается при столкновении с опасностью.

Из сказанного выше следует, что существуют различия в подростковых преступлениях, совершенных в группе и поодиночке. Первые — во многом спонтанны и могут носить случайный характер, а вторые по своей сущности не отличаются от преступлений, совершенных взрослыми. Групповые преступления чаще встречаются среди детей, которые находятся в середине подросткового периода. Соответственно, совершать преступления в одиночку предпочитают подростки, которые уже скоро станут совершеннолетними.

У этих видов преступлений практически общий генезис. С одной стороны, на них влияют качества личности ребенка. Их развитие зависит от наследственных и социокультурных факторов, таких, как воспитание. При этом вторые постепенно занимают ключевые позиции в этом процессе. В связи с этим многие виды криминального поведения подростков вызваны тем, что родители или окружение, в котором они находились, проявляли к подросткам агрессию или какое-либо насильственное действие. Например, нередко подростки, совершившие преступления сексуального характера, ранее также подвергались аналогичному виду насилия со стороны взрослых или своих сверстников.

В связи с этим агрессия и попустительское отношение к ребенку ведет к нарушению его эмоциональной, а также мотивационной сферы. Малолетние преступники, совершившие тяжкие преступления, обладают бедностью на эмоции и слаборазвитой эмпатией. Это можно заметить по их отношению к различным материальным объектам и животным, к которым они применяют насильственное воздействие. При этом их мотивы практически не отличаются от мотивов обычных детей. Ключевая проблема — в их содержании и способах реализации. Основные преступные мотивы, которые встречаются среди детей подросткового возраста — корысть и насильственный эгоизм. По мнению подростка, окружающий мир должен подчиняться его правилам и запросам. Когда он сталкивается с невозможностью их реализации, с его стороны начинает проявляться демонстративная эмоциональная реакция, сопровождающиеся физической агрессией на какой-либо объект.

С другой стороны, если подростку удалось сформировать положительные качества личности, такие как совесть и доброжелательность, они могут способствовать привлечению внимания со стороны малолетних преступных сообществ. Учитывая специфику их организации, они стараются перебросить ответственность за содеянное преступление на кого-то другого. Поэтому доверчивые и доброжелательные подростки нередко становятся

преступниками из-за влияния своих сверстников. Часто к ним применяются угрозы или шантаж для того, чтобы они взяли вину на себя или скрыли информацию о реальных преступниках (Rokven et al., 2017). Наихудший сценарий случается, когда подростковой группе удается сломить позитивные качества личности подростка и направить его на криминальный путь.

В итоге, суммируя все сказанное выше, подростковый период обладает сложной структурой и включает различные этапы, которые влияют на характер формирования личности ребенка. По этой причине риски и сущность криминального поведения среди тех, кто находится на начальном и заключительном этапе подросткового возраста, будут различны. С другой стороны, имеются некоторые общие факторы, которые влияют на детей разных периодов подросткового возраста. От них зависит, будет ли продолжать подросток совершать преступления различной степени тяжести, или займет достойное место в общества. Так или иначе, ключевую роль здесь играют его окружение и воспитание.

Литература

Erofeeva M.A., Grinenko A.V., Stanovova L.A. et al. Motivation and motives of juvenile delinquents // *EurAsian Journal of BioSciences*. 2019. Vol. 13(1). P. 135–140.

Gungea M., Jaunky V., Ramesh V. Personality traits and juvenile delinquency: A critical analysis // *International Journal of Conceptions on Management and Social Sciences*. 2017. Vol. 5. P. 42–46.

Rokven J.J., de Boer G., Tolsma J., Ruiter S. How friends' involvement in crime affects the risk of offending and victimization // *European Journal of Criminology*. 2017. Vol. 14(6). P. 697–719.

Взаимосвязь склонности к игровой и интернет-зависимости с особенностями взаимодействия родителей и подростков

Е.А. Делибоженко,

АНОВО «Московский международный университет», Москва, Россия

Рассмотрена проблема, связанная с увеличением количества подростков со склонностью к интернет-зависимому поведению. В работе описывается характер взаимосвязи между склонностью к интернет-зависимому поведению и особенностями взаимодействия родителей с детьми подросткового возраста, а также взаимосвязь между игровой зависимостью и особенностями взаимодействия родителей с подростками.

Ключевые слова: интернет-зависимое поведение, игровая зависимость, особенности взаимодействия родителей с ребенком, подростки.

Последние десятилетия проблема интернет-аддикции становится более актуальной, особенно остро встаёт вопрос интернет-зависимости во время пандемии коронавирусной инфекции. Количество интернет-ресурсов увеличилось в разы, расширились возрастные границы пользователей интернета. Также обострение склонности к интернет-зависимости связано с переходом на дистанционный режим работы во время пандемии, обучение школьников и студентов проходит с использованием интернет-технологий. Одной из форм домашнего задания для учащихся служит прохождение тестов в онлайн-формате, начиная с начальной школы, дети получают задания в форме докладов, презентаций, материал для которых они находят в пространстве интернета. Родителям школьников становится труднее контролировать, а также разграничивать время, проведенное в интернете, связанное с обучением и времяпровождением ребенка в сети.

Нельзя оценить влияние интернета на развитие ребенка только как негативное или только как положительное, с одной стороны, интернет предоставляет новые возможности, с другой — способствует возникновению аддиктивных тенденций. Бесконтрольное использование компьютера способствует формированию интернет-аддикции. Кроме использования интернета как информационной базы и как средство общения, среди подростков остро встаёт проблема компьютерных игр и формирование зависимости от них. В связи с этим психологам, работающим с подростками, необходимо разрабатывать спектр стратегий интервенции для предотвращения формирования интернет-зависимости, зависимости от компьютерных игр среди детей подросткового возраста. Для разработки коррекционных программ, способов

профилактики интернет-зависимости необходимо изучать предпосылки, факторы, способствующие ее формированию.

Проводились десятки исследований по проблеме интернет-зависимости подростков. По данным исследований, подросткам с интернет-зависимым поведением свойственны определенные индивидуально-психологические особенности, такие, как эмоциональная неустойчивость, возбудимость, низкий самоконтроль, отличающиеся при различных типах деятельности в сети (Антоненко, 2014).

Нейропсихологические исследования интернет-зависимых подростков выявили, что у них, по сравнению с условно здоровыми подростками, отмечается нарушение пространственного праксиса, слухомоторной координации, контроля и регуляции деятельности. Недостаточное включение в функциональную систему передних отделов левого полушария снижает возможности планирования, регуляции своей деятельности и времени проводимого в сети. В семьях интернет-зависимых подростков отмечается тип воспитания с чертами гиперпротекции или гипопротекции. Характерно, что в этих семьях при низком уровне запретов в целом количество санкций значительно превышает количество санкций в семьях группы нормы, что говорит о непоследовательности и возможной амбивалентности в воспитании родителями подростка (Малыгин и др., 2015).

Всё вышесказанное, очевидно, оказывает непосредственное влияние на стиль коммуникаций и эмоциональную близость подростка с родителями, тем самым способствуя бегству в виртуальную среду. Анализируя проведенные исследования, оказывается очевидным — фактор, влияющий на погружение подростка в виртуальную среду, — это взаимодействие с родителями.

С целью установления взаимосвязи склонности к игровой и интернет-зависимости с особенностями взаимодействия родителей с детьми нами было проведено исследование учащихся 10–11-х классов школ г. Москвы. Всего в исследовании приняли участие 87 подростков (49 девушек, 38 юношей), средний возраст 16,5 лет.

Реализация нашего исследования предполагает решение нескольких задач: выявить уровень выраженности интернет-зависимого поведения и игровой зависимости у старшеклассников общеобразовательных школ, установить характер связи между игровой, интернет-зависимостью и особенностями взаимодействия родителей с подростками.

Для достижения поставленных задач нами были использованы следующие методики: тест Такера на выявление игровой зависимости (модифицированный и адаптированный И.А. Коньгиной), тест на выявление интернет-зависимости Чен (в адаптации В.Л. Малыгина и К.А. Феклисова), опросник

для изучения взаимодействия родителей с детьми (И.М. Марковской), изучались особенности взаимодействия подростков с мамой.

Проведенное исследование выявило, что из всех обследованных подростков 18% имеют признаки зависимости от компьютерных игр, 20% играет в компьютерные игры на уровне, который может привести к негативным последствиям, и 62% признаков к игровой зависимости не обнаружили. При оценке интернет-зависимого поведения 18% имеют признаки интернет-зависимости, 47% подростков имеют склонность к возникновению интернет-зависимого поведения и 35% признаков интернет-зависимости не обнаружили.

Полученные нами результаты несколько превышают результаты обследования старшеклассников ($n = 190$) общеобразовательных школ города Москвы, проведенным В.Л. Малыгиным и соавторами в 2015 году: 11% подростков имеют признаки интернет-зависимости, 42% злоупотребляют интернетом, 47% признаков интернет-зависимости не обнаружили (Малыгин и др., 2015). Показатели нашего исследования не исключают вероятность возрастания склонности к интернет-зависимости среди подростков.

Для определения взаимосвязи между особенностями взаимодействия родителей с подростками и шкалой интернет-зависимого поведения и игровой зависимости был использован коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена. Корреляционный анализ результатов исследования отразил умеренные и высокие корреляции склонности к интернет-зависимому поведению с некоторыми шкалами опросника изучения взаимодействия родителей с детьми. Так, установлена умеренная отрицательная связь ($r = -0,355$, $p < 0,05$) между склонностью к интернет-зависимому поведению и требовательностью родителя к подростку. Чем ниже показатели требовательности, чем менее требователен родитель, тем больше возрастают показатели склонности к интернет-зависимости подростка. Умеренная обратная корреляционная связь была установлена между склонностью к интернет-зависимому поведению и строгостью родителя ($r = -0,438$, $p < 0,05$). Таким образом, чем ниже показатели строгости мер, применяемых к ребенку, чем менее жесткие правила, устанавливаемые во взаимоотношениях с ребенком, тем выше показатели склонности к интернет-зависимому поведению. При анализе связи склонности к интернет-зависимости и шкалы контроля по отношению к ребенку, выявлена заметная обратная корреляционная связь ($r = -0,567$, $p < 0,05$). Чем ниже оценки по шкале контроль по отношению к ребенку, который может приводить к полной автономии ребенка, к вседозволенности, тем выше уровень склонности к интернет-зависимости. Установлена статистически значимая корреляция между склонностью к интернет-зависимому

поведению и согласием между ребенком и родителем, наблюдается высокая прямая связь ($r = 0,708$, $p < 0,05$). Чем выше в восприятии подростка степень согласия с родителями, тем выше показатель по шкале интернет-зависимости.

Нами установлена обратная, высокая связь ($r = -0,727$, $p < 0,05$) между игровой зависимостью и принятием ребенка родителем. Чем выше показатели отвержения личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка, тем выше склонность к игровой зависимости. Связь данной шкалы с интернет-зависимым поведением слабая, отрицательная ($r = -0,105$, $p < 0,05$). Проанализировав результаты шкалы последовательности родителя, которая отражает, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений и ее связи с игровой зависимостью, была выявлена обратная, умеренная связь ($r = -0,333$, $p < 0,05$). Установлена умеренная отрицательная связь между игровой зависимостью и авторитетностью родителей для подростка ($r = -0,420$, $p < 0,05$). Чем ниже авторитетность родителя для подростка, которая отражает насколько мнения, поступки, действия родителя являются авторитетными для ребенка, какова сила их влияния, тем выше уровень игровой зависимости. Также установлена умеренная отрицательная связь между игровой зависимостью и удовлетворенностью отношениями ребенка с родителем ($r = -0,378$, $p < 0,05$). Чем ниже степень удовлетворенности отношениями подростка с родителями, что может свидетельствовать о нарушениях в структуре родительско-детских отношений и возможных конфликтах, тем выше уровень игровой зависимости.

Полученные данные можно использовать для разработки профилактической, психокоррекционной работы с подростками, склонных к игровой и интернет-зависимостям.

Литература

Антоненко А.А. Интернет-зависимость подростков от компьютерных игр и онлайн-общения: клинико-психологические особенности и профилактика: Дис. ... канд. псих. наук. М.: 2014. 105 с.

Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А., Хомерики Н.С., Антоненко А.А., Смирнова Е.А. Интернет-зависимое поведение: биологические, психологические и социальные факторы риска формирования у подростков // Профилактика зависимостей. 2015. № 4. С. 61–65.

Чем опасна бедность: социально-экономический статус семьи и психическое развитие детей

Н.В. Жукова,

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия,

Е.П. Виноградова,

Санкт-Петербургский государственный университет,

Санкт-Петербург, Россия,

М.К. Макеев,

Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), Москва, Россия

В тезисах представлен краткий аналитический обзор ряда современных междисциплинарных исследований о негативном влиянии низкого социально-экономического статуса семьи на общее и психическое развитие ребенка (начиная со здоровья будущих родителей).

Ключевые слова: бедность, развитие мозга ребенка, здоровье, низкий социально-экономический статус (СЭС) семьи, неблагоприятные условия в детстве.

Анализируя итоги двух первых «цифровых» десятилетий XXI века, трудно игнорировать «взрывоопасные» парадоксальные особенности современного этапа развития общества (рискованное взаимодействие технологических, социокультурных, экономических факторов): резкий рост экономического неравенства усиливает социальную стратификацию (вводятся новые термины: прекариат, НЕЕТ-молодежь, «многомерная бедность») с одной стороны (Малева, Гришина, Цацура, 2019: цит. по: Жукова, Виноградова, Макарова, Макеев, 2021), а с другой — стремительные темпы научно-технического прогресса (НТП) с революционными междисциплинарными открытиями в естественных науках и быстрым, мощным внедрением в мировую «цифровую» экономику высоких технологий.

По данным Росстата, «в третьем квартале 2021 года количество граждан с доходами ниже границы бедности составило 16 млн или 11,0% населения страны...» (<https://rosstat.gov.ru/folder/313/document/145625>). При этом «уровень существенной материальной депривированности детей составляет 7,4% и более чем в 1,6 раза превышает аналогичный показатель для всего населения в целом» (Малева, Гришина, Цацура, 2019, с. 41–42). Как отмечают ученые, опираясь на результаты многих международных масштабных исследований, на всех этапах своей жизни большинство людей, выросших в не-

благоприятных условиях в малоимущих семьях, будут чувствовать негативные последствия «детской бедности» (Малева, Гришина, Цацура, 2019; Малых, Ковас, Гайсина, 2016; Marmot, 2017). В частности, комплексные факторы «ловушки нищеты» не позволяют «вырваться» из нее экономически, то есть найти хорошо оплачиваемую работу, стабильный заработок. Выводы британского когортного исследования, охватившего почти 20 000 человек: молодежь с низким уровнем достатка в семье при высоком уровне стресса в детстве (что ведет за собой широкий набор эффектов (социальных, образовательных, медицинских) чаще сталкивалась с проблемами по трудоустройству и безработицей (Egan, Daly, Delaney, 2016). Подростки и молодежь осознают разницу в уровне образования, медицинской помощи, социальных лифтах, в возможностях и условиях профессионального и культурного роста.

Но чем же опасна бедность с точки зрения современного междисциплинарного подхода *social neuroscience* в современной психологии? Международные исследования на базе межпрофессионального взаимодействия (ВОЗ, ЮНИСЕФ, Lancet, ОЭСР, PISA) обращают особое внимание на то, что условия «многомерной бедности» в семьях (дефицитное питание, жилищные условия, стресс, обедненная среда, недостаток развивающих стимулов, повышенная вероятность жестокого обращения, депривация, социальная дискриминация, виктимблейминг и др. неблагоприятные факторы) оказывают крайне негативное воздействие на разные аспекты здоровья детей, чей растущий организм особенно чувствителен к средовому влиянию (Александров, Иванюшина, Маслинский, 2015: цит. по: Жукова, Виноградова, Макарова, Макеев, 2021; Малых, Ковас, Гайсина, 2016), и далее отражаются на всех этапах взрослой жизни (Egan, Daly, Delaney, 2016; Evans, 2016: цит. по: Жукова, Виноградова, Макарова, Макеев, 2021; Marmot, 2017; Troller Renfree et al., 2022). Получены достоверные научные доказательства, которые системно (на молекулярном, когнитивном, поведенческом уровнях) показывают, что у людей, выросших в неблагоприятных условиях детства, связанных с бедностью, по сравнению с детьми из семей с более высоким уровнем дохода (питание, жилье, образование, медицинские услуги), статистически чаще отмечались: врожденные органические нарушения, хронические соматические заболевания (Александров, Иванюшина, Маслинский, 2015), согласно данным бюллетеня ВОЗ «Пороки развития» (2020), «примерно 94% тяжелых пороков развития наблюдаются в странах со средним и низким уровнем дохода» (Жукова, Виноградова, Макарова, Макеев, 2021); укорочение длины теломер (TL), раннее старение клеток (Mitchell et al., 2014: цит. по: Жукова, Виноградова, Макарова, Макеев, 2021); меньшая продолжительность жизни (Marmot, 2017); проблемное формирование миелиновой

оболочки нервных клеток (Ziegler et al., 2020: цит. по: Жукова, Виноградова, Макарова, Макеев, 2021); более высокий риск возникновения психических расстройств (Малых, Ковас, Гайсина, 2016; Egan, Daly, Delaney, 2016; Job et al., 2021); высокие показатели хронического физиологического стресса (Egan, Daly, Delaney, 2016; Job et al., 2021; Vaiserman, Lushchak, 2021); проблемы когнитивных функций (памяти, саморегуляции и других высших психических функций) (Evans, 2016: цит. по: Жукова, Виноградова, Макарова, Макеев, 2021; Noble, Giebler, 2020; Noble, Houston, 2015: цит. по Жукова, Виноградова, Макарова, Макеев, 2021), соответственно, более низкие академические успехи (Малых, Ковас, Гайсина, 2016); проблемы социализации (социально-экономический успех) и поведения, наносящего вред здоровью (и окружающим людям) (Малых, Ковас, Гайсина, 2016; Egan, Daly, Delaney, 2016; Job et al., 2021; Marmot, 2017).

Раскроем более подробно общие результаты и выводы нескольких междисциплинарных работ, которые воспроизводились и в других независимых исследованиях, что подтверждает неслучайный характер взаимосвязи социально-экономического статуса семьи (СЭС), детского здоровья, поведения и отдаленных последствий во взрослой жизни. Неблагоприятные средовые факторы «детской бедности» влияют на регуляцию гипоталамо-гипофизарной системы в ответ на повышенную частоту стрессовых ситуаций в детстве, на активность миндалевидного тела, участвующего в реакции на стрессовые ситуации, дерегуляцию серотонина, усиление депрессивных расстройств, риск суицидального поведения (Жукова, Виноградова, Макарова, Макеев, 2021; Малых, Ковас, Гайсина, 2016; Job et al., 2021). Факторы СЭС являются важным предиктором нейрокогнитивной деятельности (влияя на развитие мозга, психику): начиная с периода беременности и новорожденности (Александров, Иванюшина, Маслинский, 2015; Troller-Renfree et al., 2022; Vaiserman, Lushchak, 2021; Ziegler et al., 2020), а учитывая эпигенетические эффекты (метилирование ДНК), то корректнее, с детства родителей ребенка, напрямую и/или опосредованно влияют на нейропластичность мозга и адаптацию к окружающей среде, связанную с развитием последующих когнитивных навыков (Малых, Ковас, Гайсина, 2016; McDermott et al., 2019; Noble, Giebler, 2020). Недостаточность питания в пренатальном и постнатальном периодах является только одним из множества триггеров эпигенетических модификаций генетического материала клеток при формировании мозговых структур, отвечающих за когнитивные функции и особенности старения мозга в позднем взрослом возрасте) (Troller-Renfree et al., 2022; Vaiserman, Lushchak, 2021). С помощью морфометрии мозга методами нейровизуализации изучались (McDermott et al., 2019; Noble, Giebler, 2020; Noble, Houston,

2015: цит. по: Жукова, Виноградова, Макарова, Макеев, 2021; Ziegler et al., 2020) возможные нейроанатомические корреляты (некоторые выявленные вариации опосредуют положительную связь между СЭС и IQ), связанные с разницей в академической успеваемости у детей из семей с низким и высоким уровнем СЭС (Малых, Ковас, Гайсина, 2016; Noble, Giebler, 2020). Миелинизация нейронов (Ziegler et al., 2020), объем коркового серого вещества был значительно больше у учащихся из семей с более высоким доходом, чем у детей из семей с более низким, хотя объем коркового белого вещества и общая площадь поверхности коры существенно не отличались между группами. Толщина коры во всех долях мозга была больше у учащихся из семей с более высоким СЭС (McDermott et al., 2019; Noble, Giebler, 2020; Noble, Houston, 2015). Подчеркивается, что у детей из семей с низким уровнем СЭС/достатком небольшие различия в доходах коррелировали с большими различиями в площади поверхности мозга, чем у детей из семей с более высоким СЭС. Чем выше образовательный уровень родителей (особенно матерей), тем больше у ребёнка была общая площадь коры (в среднем на 3%), участков, отвечающих за высшие психические функции: чтение, речь, память, социально-эмоциональную обработку, самоконтроль, противодействие стрессу (Noble, Giebler, 2020: цит. по: Жукова, Виноградова, Макарова, Макеев, 2021; Noble, Houston, 2015).

Правильное, заботливое воспитание смягчает негативное влияние факторов социально-экономического неблагополучия в детстве, однако выводы междисциплинарных исследований констатируют, что опасность причинно-следственного «цикла» «ловушки нищеты» состоит в том, что социально-экономические проблемы вызывают и поддерживают не только социокультурные, поведенческие, но и неслучайные нейрофизиологические, нейропсихологические нарушения (нередко воспроизводимые и в следующих поколениях) (Александров, Иванюшина, Маслинский, 2015; Малых, Ковас, Гайсина, 2016; Job et al., 2021; Noble et al., 2015; Troller-Renfree et al., 2022; Vaiserman, Lushchak, 2021).

Литература

Геномика поведения: детское развитие и образование / под ред. С.Б. Малых, Ю.В. Ковас, Д.А. Гайсиной. Томск: Изд. дом Томского государственного университета, 2016. 442 с.

Жукова Н.В., Виноградова Е.П., Макарова А.С., Макеев М.К. Влияние низкого социально-экономического статуса семьи на развитие детей: роль генетических, пренатальных и постнатальных средовых факторов // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практиче-

ские аспекты: Сб. материалов I Международной научной конференции, 23–24 апреля 2021 г. М.: Когито-центр. 2021. С. 559–565.

Egan M., Daly M., Delaney L. Adolescent psychological distress, unemployment, and the Great Recession: Evidence from the National Longitudinal Study of Youth 1997 // *Social Science and Medicine*. 2016. Vol. 156. P. 98–105.

Iob E., Baldwin J.R., Plomin R., Steptoe A. Adverse childhood experiences, daytime salivary cortisol, and depressive symptoms in early adulthood: A longitudinal genetically informed twin study // *Translational Psychiatry*. 2021. Vol. 11(420).

Marmot M. The Health Gap: The Challenge of an Unequal World: The argument // *Int. J. Epidemiol.* 2017. Vol. 46(4). P. 1312–1318

McDermott C.L., Seidlitz J., Nadig A. et al. Longitudinally mapping childhood socioeconomic status associations with cortical and subcortical morphology // *Journal of Neuroscience*. 2019. Vol. 39(8). P. 1365–1373.

Troller-Renfree S.V., Costanzo M.A., Duncan G.J. et al. The impact of a poverty reduction intervention on infant brain activity // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2022. Vol. 119(5).

Vaiserman A., Lushchak O. Prenatal famine exposure and adult health outcomes: An epigenetic link // *Environmental Epigenetics*. 2021. Vol. 7(1).

Кибертравля, роковое патрулирование и другие формы деструктивной активности обучающихся в сети интернет и их профилактика

А.А. Камин,

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия

В статье рассматриваются основные формы деструктивной активности в сети, их последствия и профилактика кибертравли, как в теоретическом аспекте, так и практический опыт, и основные документы Министерства образования РФ, регламентирующие профилактику деструктивной активности обучающихся в сети интернет.

Ключевые слова: кибертравля, психическое насилие, фишинг, экономическое насилие, роковое патрулирование, думскроллинг.

В современных условиях, по сравнению с прошлым веком, наблюдается значительное снижение уличной подростковой преступности. Деструктивная активность подростков переместилась в виртуальное пространство интернет. Эти новые вызовы не всегда знакомы родителям и сотрудникам школ, но хорошо известны их подопечным. В первую очередь *кибербуллинг (интернет-травля или кибертравля)* в форме различных проявлений регулярного и продолжительного психического насилия через современные средства коммуникации. Он может обозначаться как: *флейминг, троллинг, клевета, киберсталкинг, секстинг, гриферство, разоблачение или диссинг, самозванство, кетфишинг и фрейпинг* (Бенгина, Гришаева, 2018).

Тесно смыкается с ними *фишинг* и другие формы интернет-мошенничества. По моему практическому опыту, экономическое насилие — наиболее частая форма злоупотреблений, с которой впервые сталкиваются дети в сети интернет. Все это не получает должной оценки со стороны взрослых. Часто советы взрослых сводятся к ограничению использования интернета, а также социальными сетями, или полному от них отказу. Дети же поколения Z являются цифровыми аборигенами. Для них интернет доступен с рождения и является такой же частью инфраструктуры, как электричество или канализация. Взрослые, как цифровые мигранты, овладевшие интернетом или соцсетями в более взрослом возрасте, при подобном подходе в их глазах выглядят, как люди, предлагающие отказаться от электричества и вместо «сидения за компьютером» читать книги при лучине. То есть как образец агрессивного невежества.

Специалистам необходимо обращать внимание на подобную активность. Изучать особенно новые её формы. Одной из них недавно стало *роковое патрулирование* (*думскроллинг* или *думсерфинг*) через болезненное погружение во френд-ленту соцсетей, где преобладают плохие новости. Практику думскроллинга можно сравнить с явлением 1970-х годов, называемым синдромом злого мира — «верой в то, что мир является более опасным местом для жизни, чем он есть на самом деле, развивающегося после целенаправленного воздействия на человека контента, связанного с насилием» (Watercutter, 2020).

Исследования показывают, что неприятные новости побуждают людей искать дополнительную информацию по этой теме (Chang Sup Park, 2015), что создаёт циклическую череду негативных известий, повышает чувствительность к психотравме, увеличивает тревогу, катастрофизацию, грусть, отрицание, бесцветную речь, усталость, снижает когнитивные функции. Особую остроту приобретает сейчас, во время спецоперации на Украине, когда молодые люди становятся одной из мишеней воздействия в информационном противостоянии. Исследования показывают, что участники, которые смотрели три минуты негативных новостей утром, на 27% чаще оценивали весь день как плохой через шесть–восемь часов. Группа, которая смотрела новости, посвящённые решениям трудностей, в 88% случаев давали дню хорошую оценку (Achor, Gielan, 2015).

Напрашиваются аналогии с суицидогенным контентом. С целью предотвращения эффекта Вертера ВОЗ рекомендует внедрять принципы ответственного информирования населения о суициде. Ведь последствия у жертвы включают такие явления, как: снижение самооценки, депрессия, агрессивное поведение, тревожность, недоверие, частая смена настроения, пугливость, страх, суицидальные наклонности. Преследователи, повзрослев, имеют шансы остаться одинокими, так как буллинг развивает у них высокую самооценку, нарциссизм, агрессию, авторитарность, цинизм, проблемы с социальной адаптацией. Свидетели травли уже в более взрослом возрасте могут страдать от эмоционального расстройства, нервозности, неуверенности в себе и т.д.

Говоря о практических рекомендациях, хотелось бы отметить, что данная проблема требует комплексного решения. На основании практического опыта работы в московских образовательных организациях, я могу говорить, что в случае инцидента требуется первичная профилактика, состоящая в информировании понятным языком о важности, и что особенно необходимо, разрешимости проблемы для детей, родителей и сотрудников школ. Затем идет вторичная профилактика, направленная на выявление

групп риска с помощью специальных программ скрининга. Оба эти этапа желательно провести, не дожидаясь начала инцидентов. Третичная профилактика, уже после выявления инцидентов, включает в себя создание рабочей группы из сотрудников служб экстренной психологической помощи и администрации школы, а также других и ее специалистов для планирования совместной деятельности в виде:

- административных усилий по разделению жертв травли и ее организаторов, и организации помощи им и её свидетелям;
- вторичной диагностики для выявления групп риска;
- экстренной психологической помощи субъектам образования (включая педагогов, родителей, обучающихся и других вовлеченных в конфликт сторон) в форме индивидуальной и групповой экстренной психологической помощи;
- направления представителей выявленных групп риска для пролонгированной кризисной работы в профильные учреждения.

При этом в приложении к письму Министерства образования и науки РФ от 11 мая 2016 г. № 09-1063 «О направлении материалов», включающему Методические рекомендации по внедрению программ психолого-педагогического сопровождения детей из семей участников религиозно-экстремистских объединений и псевдорелигиозных сект деструктивной направленности, в пункте 9 «Профилактика стигматизации, буллинга, агрессии и насилия в образовательных учреждениях» отмечается, что при различиях программ, учитывающих социокультурные особенности различных школ, существует ряд общих моментов:

- 1) регулярный анонимный опрос школьников о случаях буллинга в их школе;
- 2) обсуждение проблемы травли в классах, на общешкольных и родительских собраниях;
- 3) разработка самими детьми при помощи учителя кодекса поведения;
- 4) усиление надзора за детьми со стороны учителей на переменах во дворе, в столовой, на спортивной площадке;
- 5) обучение педагогического персонала стратегиям профилактики травли;

чем уже сейчас могут руководствоваться субъекты образования. Конкретные стратегии по реализации данных пунктов также можно найти в других информационно-методических материалах Министерства просвещения Российской Федерации по противодействию и профилактике буллинга, в частности, в руководстве про буллинг для школьной администрации, учителей и психологов (Реан, 2019).

Литература

Бенгина Е.А., Гришаева С.А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка // Вестник ГУУ. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-kak-novaya-forma-ugrozy-psihologicheskomu-zdorovyu-lichnosti-podrostka> (дата обращения 07.01.2022).

Руководство по противодействию и профилактике буллинга // под ред. А.А. Реана. М.: 2019. URL: https://5art.uralschool.ru/upload/sc5art_new/files/17/e3/17e3cc721fb06ac1bd76cf827ecfd0a1.pdf (дата обращения 07.01.2022).

Achor S., Gielan M. Consuming negative news can make you less effective at work // Harvard Business Review. URL: <https://hbr.org/2015/09/consuming-negative-news-can-make-you-less-effective-at-work> (дата обращения 07.01.2022).

Chang Sup Park. Applying «Negativity Bias» to Twitter: negative news on Twitter, emotions, and political learning // Journal of Information Technology and Politics. 2015. Vol. 12(4). P. 342–359.

Watercutter A. Doomscrolling is slowly eroding your mental health // Wired. URL: <https://www.businessinsider.com/doomscrolling-explainer-coronavirus-twitter-scary-news-late-night-reading-2020-4> (дата обращения 07.01.2022).

Трехфазная модель личностных изменений: внедрение метода кинопрофилактики

С.С. Канавина,

Общественная организация Иркутской области «Противодействие социально-негативным явлениям», Иркутск, Россия

В статье рассмотрены основные проблемы совершенствования первичной профилактики и авторская точка зрения на пути их возможного решения. Была представлена концепция внедрения принципа системности в профилактику. Вниманию читателей представлен авторский метод кинопрофилактики, позволяющий повысить эффективность профилактических мероприятий. Более чем подробно рассмотрена трехфазная модель кинопрофилактики, позволяющая реализовывать профилактические мероприятия на совершенно новом уровне.

Ключевые слова: профилактика, кинопрофилактика, временная перспектива, подростки.

Сохранение здоровья подростков априорно подразумевает внедрение систематизированного комплекса профилактических мероприятий. Данная возрастная группа является наиболее уязвимой к внешним воздействиям, в частности, со стороны сверстников, активно формирующим предпосылки для развития определенных личностных качеств. Поступающие извне послы транслируют определенные идеи, убеждения, установки, с которыми занимающийся профилактикой специалист должен уметь работать. Полевое поведение, формируемое принятыми в конкретной социальной группе нормами, снижает общий адаптационный уровень подростков.

Задача специалиста — ввести элементы децентрации в мышление подростков с целью формирования у них внутреннего сократического диалога, ведущего к порождению осмысленной, истинной для данного возраста, мысли. Отсутствие богатого личного опыта зачастую детерминирует формирование клипового мышления, деструктивных психологических защит (избегание, отрицание, идеализация разрушительных тенденций и мыслей), отказ от овладения навыками осознанности и совладания с ситуацией. Наиболее ярко данные феномены проявляются в отношении того пласта деятельности подростков, в который тем или иным образом попадают психоактивные вещества. Несмотря на то, что в настоящее время список причин, ведущих к употреблению или, по меньшей мере, хранению и продаже наркотиков, продолжает расширяться, по-прежнему сохраняется более чем ограниченный набор профилактических инструментов. Внедрение современных,

интерактивных методов взаимодействия с аудиторией требует огромных финансовых вложений, что в настоящее время для подавляющей большинства занимающихся профилактикой специалистов не представляется возможным.

Для оказания помощи в решении этих проблем приходящие специалисты должны не только проводить мероприятия, но и оказывать информационно-образовательную поддержку педагогам, психологам, воспитателям и социальным педагогам, работающим в образовательных учреждениях.

В первую очередь, поддержка должна обеспечиваться за счет разработки и предоставления антинаркотических материалов специалистам образовательных учреждений. Несмотря на ужесточение внешнего контроля со стороны министерства здравоохранения, статистика лиц, вовлеченных в социально-негативные явления, среди несовершеннолетних по-прежнему остается высокой. Не решенные на глобальном уровне проблемы (наркомания, алкоголизм, суицидальное поведение) требуют внедрения комплексной системы профилактических мероприятий, охватывающей наиболее уязвимые зоны ближайшего развития среди подростков и лиц раннего юношеского возраста. Вдумчивое отношение к собственному здоровью и последствиям реализации программ аутодеструктивного поведения не всегда представляется возможным ввиду особенностей формирования временной перспективы подростков.

Ускоренная коррекция временной перспективы — от гедонистической к ориентированной на будущее — осуществляется специалистом, занимающегося профилактикой, за счет обеспечения целостного систематического воздействия на подростка (как в индивидуальной, так и в групповой работе).

Одним из наиболее эффективных, зарекомендовавших себя на практике, инструментов является кинопрофилактика — своего рода тренажер для проживания сложных жизненных ситуаций, позволяющий через просмотр специальных, превентивно-ориентированных фильмов. Уникальность данных видеоматериалов заключается в самой структуре подачи, основанной на модели организационных изменений К. Левина. Связка минимум из трех профилактических фильмов, будучи соединенной в единый механизм, активизирует не только интерес у подростка, но и апеллирует к символам бессознательного, донося их через сочетание условности и правды, что позволяет более вдумчиво проникать в суть рассматриваемых явлений, событий и действий.

Нам хочется предложить трехфазную модель кинопрофилактики, согласно которой на каждом этапе происходят определенные личностные

изменения, ведущие к реструктуризации временной перспективы и, как следствие, Я-образов личности.

1. «Разморозка» — первый этап, запускающий в сознание мысль о необходимости изменений; принятие того факта, что старая модель поведения является тупиковой, не разрешаемой и требующей выработки новых. Особую роль на данном этапе играет психологическая готовность к изменениям. «Разморозка» требует мощного толчка извне, поэтому для него подходят фильмы, построенные на повышении уровня тревоги.

2. «Изменение» — длительный, зачастую весьма проблематичный процесс перехода от прежнего образа жизни к новому. Переструктурируя собственную жизнь, человек берет на себя ответственность за то, к каким последствиям они могут привести — как и по отношению к реальному миру, так и к себе самому. Этот процесс в контексте кинопрофилактики является экологичным в плане отсутствия реальных последствий при выборе ошибочного поведенческого паттерна и стимулирует на позитивные изменения.

3. «Заморозка» — закрепление свершившихся изменений в поведении человека и помощь в адаптации к ним, поскольку те изначально не всегда могут приносить ощущение комфорта. На данном этапе очень важно произвести грамотную фиксацию желаемых аттитюдов — не как конечное образование, а как очередную ступень на пути саморазвития.

«Заморозка» подразумевает закрепление полученных изменений и мотивирование на достижение новых целей. Наиболее целесообразным, на наш взгляд, является демонстрация фильма, в котором акценты будут расставлены на факторах достижения успеха и на формировании навыка преодоления фиксированных форм поведения с целью выйти на новые паттерны, соответствующие временной перспективе будущего.

Конечная цель каждого из представленных этапов — скорректировать жизненный сценарий зрителя и придать ему большую осмысленность, разрушить ранее сформированные автоматизмы и преодолеть фрустрационное состояние аудитории.

Вышеупомянутая комплексность также подразумевает обеспечение специалистов для дальнейшего включения в работы дополнительных материалов, в число которых входят: учебно-методические рекомендации, компьютерные программы для тестирования и обучения, программы проведения профилактических мероприятий, адаптированные техники и упражнения различных психологических направлений, реализация межпредметного принципа во включении элементов профилактики в различные дисциплины (как, например, русский язык, литература, биология, иностранные языки).

К огромному сожалению, работа по интеграции профилактических элементов в различные учебные дисциплины практически не ведется ввиду колоссальной трудозатратности. Однако необходимо подходить к этому факту осмысленно и интегрировать литературные образы, факты из биологии и конечно, русский и английский язык в саму профилактику через кинопрофилактику: используемые фильмы в той или иной степени задействуют в себе вышеуказанные компоненты, позволяя специалисту во время дискуссии ссылаться на изучаемые подростками дисциплины с целью повышения их интереса к проблеме.

Многопрофильность специалиста, умеющего работать вне рамок антинаркотической системы, в настоящее время более чем высоко ценится самими подростками, проявляющими большую вовлеченность в рассматриваемую проблему, а, следовательно, и осмысленность, которая способствует гораздо лучшему усвоению материала на личностном уровне.

Литература

Залесский Г.В. Фиксированные формы поведения / Г.В. Залесский // Серия «Достижения в психологии». М.: Институт психологии РАН, 2007. 336 с.

Канавина С.С. Кинопрофилактика наркомании. Иркутск: ООО ПИФ «Круг», 2015. 152 с.

Канавина С.С. Изменение временной перспективы подростков с помощью метода кинопрофилактики // Психологическая наука и практика: инновации в образовании [Электронный ресурс]: материалы пятой конф. психологов образования Сибири. Иркутск, 20–22 июня, 2018 г. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2018. С. 394–402.

Канавина С.С. Потенциал использования метода кинопрофилактики в превенции социально-негативных явлений // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 75–82.

Левин К. Теория поля в социальных науках. М.: Академический проспект, 2019. 313 с.

Родительские стили воспитания как фактор, влияющий на развитие автономии и саморегуляции у подростков

Я.П. Королева,

Институт образования, Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва, Россия

В рамках данного исследования комплекс родительских практик и стилей воспитания рассматривается как фактор, влияющий на развитие подростковой автономии и саморегуляции как в школе, так и вне школы. В обзоре раскрываются основные понятия родительского поведения — «стиль воспитания», «родительские практики», «родительский контроль», «психологический контроль», «поведенческий контроль». Представлены последствия воздействия каждого из четырех стилей воспитания, поддерживающие либо задерживающие развитие самоорганизации и саморегуляции подростка.

Ключевые слова: стили воспитания, родительские стили, родительские практики, подросток, самоорганизация, родительский контроль, самостоятельность, подростковая саморегуляция, теория самодетерминации.

В последние полвека родительство стало объектом пристального внимания многих специалистов. Это связано в первую очередь с тем, что существует обширная традиция исследований семьи, подтверждающая влияние детско-родительских отношений и применяемых практик на развитие детей (Baumrind, 1991).

Вопрос о наиболее оптимальном стиле воспитания остается по-прежнему актуальным. Известно, что существует вариативность влияния стилей воспитания в зависимости от культурного контекста, в котором растет ребенок, при этом один и тот же стиль воспитания может по-разному влиять на процесс развития; пока не раскрыты до конца механизмы и процессы, посредством которых происходит влияние на развитие детей; также отсутствует единая операционализация стиля воспитания как такового.

Несмотря на то что родительские стили воспитания признаются наиболее важным фактором, влияющим на формирование личности подростка, на сегодняшний день по-прежнему существуют неоднозначные данные относительно последствий влияния родительских стилей на формирование автономии и саморегуляции подростков, связанных с тем, что как на родителей, так и на подростков влияют большое количество факторов; различные стили воспитания по-разному воспринимаются представителями разных культур; чаще всего в исследованиях принимают участие матери, а отцы —

гораздо меньше, однако оба родителя влияют на общую семейную систему; на развитие подростка могут оказывать влияние не только родители, но и другие значимые родственники, например, бабушки и дедушки; родители используют смешение нескольких стилей воспитания.

Н. Дарлинг и Л. Стейнберг предлагают рассматривать отдельно стили воспитания и методы воспитания (Darling, Steinberg, 1993). На основе этого разделения ими разработана интегративная модель воспитания. В своей работе Л. Стейнберг и его коллеги описали новую форму контроля, которая касалась ограничений поведения ребенка. Данную форму контроля ученые назвали строгостью-надзором (Lamborn et al., 1991). Позже появилось понятие «поведенческий контроль», которое предложил Б. Барбер (Barber et al., 1994). В отличие от поведенческого контроля, выражающегося в ограничении и контроле за поведением ребенка (например, время, в пределах которого подростку необходимо вернуться домой или сделать домашнее задание), «психологический контроль» был определен как «контроль над психологическим миром ребенка» (Barber et al., 1994), он оказывает угнетающее воздействие на развитие автономии и саморегуляции и служит предиктором поведенческих проблем у подростков.

В. Грольник в своих работах делает акцент на том, что только воспитание, характеризующееся давлением, вторжением и доминированием, должно рассматриваться как контроль, тогда как воспитание, часто обозначаемое контролем, но характеризующееся главным образом руководством, должно рассматриваться как структура и особенно важно для развития саморегуляции у детей (Grolnick, Farkas, 2002; Grolnick, Deci, Ryan, 1997).

На сегодняшний день теория самодетерминации является наиболее перспективной теорией в области психолого-педагогического знания. Это теория о природе и мотивации человека Р. Райана и Э. Деси, разработанная в рамках позитивной психологии. Р. Райан и Э. Деси с коллегами выявили три базовые психологические потребности человека: это потребности в компетентности, привязанности и автономии.

В случае успешного применения трех аспектов родительского стиля в иностранных источниках представлены положительные тенденции в развитии самостоятельности и саморегуляции у детей (Grolnick, Ryan, 1989).

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что несмотря на то, что все больше исследований указывает на ключевую роль детско-родительских взаимоотношений в развитии подростков (Карабанова, 2019), изучение стилей воспитания остается недостаточным. В условиях современного мира существует потребность общества в проактивных, инициативных и самостоятельных людях, но нет однозначного понимания, какие практики

ведут к развитию самостоятельности, самоорганизации и саморегуляции, а какие — усугубляют развитие этих качеств у подростка. Поэтому изучение родительских стилей воспитания в контексте развития навыка самостоятельности и саморегуляции у подростков представляется актуальным и важным. Полученные результаты помогут систематизировать различные родительские стили воспитания, особенности их влияния на формирование самостоятельности и саморегуляции у подростков, а также отклонения в здоровье, самоощущении и поведении подростков, возникающие в случае применения тех или иных практик воспитания.

Литература

Карбанова О.А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3(35). С. 71–79.

Barber В.К., Olsen J.E., Shagle S.C. Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors // *Child Development*. 1994. Vol. 65. P. 1120–1136.

Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use // *Journal of Early Adolescence*. 1991. Vol. 11. No. 1. P. 56–95.

Darling N., Steinberg L. Parenting style as context: An integrative model // *Psychological Bulletin*. 1993. Vol. 113. No. 3. P. 487–496.

Grolnick W.S., Farkas, M. Parenting and the development of children's self-regulation // M.H. Bornstein (ed.). *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 89–110). Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.

Grolnick W.S., Deci E.L., Ryan R.M. Internalization within the family: The self-determination theory perspective // J.E. Grusec & L. Kuczynski (eds). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. 1997. P. 135–161.

Lamborn S.D., Mounts N.S., Steinberg L., Dornbusch S.M. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families // *Child Development*. 1991. Vol. 62. No. 5. P. 1049–1065.

Исследование мотивационной сферы у успешных в обучении подростков

С.О. Кузнецова,

Институт общественных наук РАНХиГС, Москва, Россия

Данное исследование направлено на выявление особенностей мотивационной сферы у современных подростков, успешных и неуспешных в обучении. Достоверность результатов исследования обеспечивалась использованием взаимодополняемых методов (опрос, тестирование). В исследовании была выявлена взаимосвязь между успешностью в обучении и мотивами достижения успеха и саморазвития, ориентацией на свободу, позицией школьника, коммуникативными и внешними мотивами. При этом у успевающих в учебе подростков больше выражены такие мотивы, как познавательные, достижения успеха, саморазвития, ориентации на свободу, позиции школьника, тогда как у неуспевающих учеников — коммуникативные, внешние и избегание неудач.

Ключевые слова: подростки, мотивы, мотивационная сфера, успешность в обучении.

Актуальность настоящего исследования продиктована тем, что проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности — одна из стержневых в психологии. Разработка проблемы мотивации человека как системы движущих сил поведения является принципиально важной как в теоретическом, так и в практическом плане. Это связано с тем, что становление личности, прежде всего, определяется развитием ее мотивационной сферы. Научно доказано, что под влиянием побуждений, подтолкнувших личность к определенному выбору, протекает дальнейший процесс реализации жизненных планов и стратегий. Следовательно, особенности мотивации играют далеко не последнюю роль в процессе формирования личности. Мотивационная сфера является одним из системообразующих компонентов в структуре личности, а мотивы — ядром, определяющим всю психическую активность человека. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение особенностей мотивационной сферы у современных подростков. В ряде исследований показано, что фактор мотивации для успешной учебы сильнее, чем фактор интеллекта, а характер мотивации является одним из показателей качества образовательного процесса.

Цель данного исследования состояла в изучении мотивационной сферы (мотивы, потребности, интересы) у успевающих в обучении подростков.

Методики исследования. При разработке методического комплекса, использованного в данной работе, учитывались следующие принципы: 1) возможность фиксации как количественных, так и качественных характеристик; 2) валидность и надежность методик; 3) соответствие уровня сложности и времени, необходимого для проведения методик физическим и интеллектуальным возможностям исследуемого контингента. Батареею методик данного исследования составили следующие: методика М.В. Матюхиной для диагностики учебной мотивации школьников (модификация Н.Ц. Бадмаевой), методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной, методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса, методика диагностики мотивации избегания неудач Т. Элерса, методика диагностики структуры учебной мотивации школьника.

Выборка. Исследование проводилось в период с 2020 по 2021 год в общеобразовательной школе № 1307 (ГБОУ Школа Тропарево) г. Москвы. Всего за указанный период в исследовании приняли участие 86 подростков, обучающихся в 8 классах. Школьники были разделены на две группы: 42 успевающих в учебе школьника (средняя оценка успеваемости которых была от 4,5 балла и выше) и 44 не успевающих в учебе школьников (средняя оценка успеваемости которых была 3,2–3,6 баллов). Обе группы были уравнены по социальному статусу, составу семьи и полу.

Анализируя полученные в исследовании результаты успешных и неуспешных в учебе подростков, важно отметить следующие моменты. Во-первых, наиболее выражены у преуспевающих в учебе школьников познавательные мотивы. У этих подростков преобладает направленность на содержание учебного предмета, ориентация, с одной стороны, на овладение новыми знаниями, фактами, закономерностями, с другой стороны, на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний, а также на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования. Им, как правило, присущи высокая ответственность за результаты учебы, понимание значимости учения. Познавательная мотивация этой категории учащихся, как правило, характеризуется направленностью на самообразование по данному учебному предмету. В этом случае ученик придает большое значение содержательной стороне преподавания, а, следовательно, и личности учителя, общению с ним. Мотивация учения, целеполагания в учении, эмоциональное отношение к учителю у отстающих детей гораздо менее выражена и отличается рядом особенностей, вызванных длительными неудачами в работе.

Эти дети отвлекаются на уроке, особенно на этапах, требующих усилий и сосредоточения, у них нет готовности к напряженной интеллектуальной деятельности. У отстающих детей складывается иной тип отношения к учению (уход от активной работы, боязнь трудностей, преобладает не стремление учиться, чтобы узнать новое, а отрицательные эмоции и мотивация избегания) и особые варианты учебной работы — выполнение отдельных стереотипных действий без понимания учебной задачи и должного уровня самоконтроля и самооценки.

Кроме этого, у преуспевающих в учебе школьников хорошо развит мотив саморазвития, то есть стремление к саморазвитию, самоусовершенствованию. У таких подростков отмечалось стремление расширить кругозор в области предметных и межпредметных знаний, пополнить их за счет внеучебной программы. У успевающих подростков также хорошо развит мотив достижения успеха — стремление достичь высоких результатов в учебе. Стремясь получить весомые результаты в учебе, они настойчиво работают ради достижения поставленных целей. У слабоуспевающих в школе подростков, как показали результаты исследования, показатели выраженности мотива достижения успеха гораздо ниже, чем у преуспевающих школьников. Мотив ориентации на свободу у преуспевающих учеников выражен больше, чем у отстающих в учебе. При этом главное различие между ними в том, что успешные в учебе подростки стремятся к свободе получения новых знаний, преодолению препятствий в процессе обучения, тогда как слабоуспевающие учащиеся добиваются свободы праздного проведения времени, удовлетворения личных меркантильных интересов и потребностей.

Мотивация позиции школьника, как показали результаты исследования, также сильнее выражена у успевающих учеников, нежели у отстающих в учебе. При этом успешные в учебе подростки занимают активную жизненную позицию школьника. Хорошо успевая по предметам обучения, они принимают активное участие в общественной жизни школы, проведении различных культурно-досуговых и спортивных мероприятий, активно участвуют в проведении олимпиад по предметам обучения и различных конкурсах. Позиция отстающих учеников, как правило, заключается в следующем: «не трогайте меня, отстаньте от меня, я ничего не хочу и не буду делать». Важно отметить, что у хорошо обучающихся школьников мотивы общения со сверстниками связаны с общим эмоционально-интеллектуальным фоном в учебном коллективе и престижностью знаний знающего ученика. У отстающих в учебе подростков круг общения, как правило, гораздо уже. Из-за плохой успеваемости в школе им труднее утвердить себя в социуме,

удовлетворить свое честолюбие и самолюбие. По этой причине они нередко испытывают определенный дискомфорт, а как следствие возрастает потребность в общении с окружающими. Поэтому, как показали результаты исследования, выраженность коммуникативных мотивов у отстающих учащихся гораздо выше, чем у успевающих в учебе школьников. По указанным выше причинам у слабоуспевающих учеников в сравнении с подростками, хорошо успевающими по предметам обучения, значительно выше показатели выраженности внешних мотивов и мотива избегания неудач, обусловленные желанием реализовать себя вне учебной деятельности, вне школы, уйти от ответственности за низкие оценки в учебе. В действиях внешних мотивов привлекательна не учеба сама по себе, а только то, что связано с ней (например, престиж, слава, авторитет среди сверстников и учителей), а этого зачастую недостаточно для побуждения к учебе.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1. Результаты проведенного исследования показывают, что статистически значимые различия между группами успевающих и неуспевающих в обучении подростков выявлены по выраженности мотивов достижения успеха, саморазвития, ориентации на свободу, позиции школьника, коммуникативных, внешних мотивов.

2. У успевающих в учебе школьников больше выражены такие мотивы, как: познавательные, достижения успеха, саморазвития, ориентации на свободу, позиции школьника, тогда как у неуспевающих учеников — коммуникативные, внешние и избегание неудач.

3. Результаты проведенного исследования могут использоваться в практической деятельности школьных учителей и психологов, а также преподавателей высших учебных заведений, готовящих студентов по указанным специальностям.

**Практика комплексной социально-психологической помощи подросткам-суицидентам и их окружению
(из опыта работы МБОУ «Образовательный центр “Созвездие”»)**

М.А. Лямзин,

АНО ВО «Открытый университет экономики, права и управления»,
Москва, Россия,

С.Н. Сюрин,

МБОУ «Образовательный центр “Созвездие”», Москва, Россия,

О.В. Сюрин,

Территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия
городского округа Красногорск, Московская обл., Россия

Раскрывается опыт работы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Образовательный центр “Созвездие”» по оказанию комплексной социально-психологической помощи подросткам в жизненных ситуациях, подталкивающих к суицидам, их родителям и педагогам. Обосновываются ключевые направления такой помощи специалистов Центра «Созвездие».

Ключевые слова: социально-психологическая помощь суицидентам; социально-психологическая помощь родителям (законным представителям); социально-психологическая помощь педагогам образовательных организаций; психолого-педагогическая диагностика подростков; индивидуальное сопровождение личностного развития обучающихся; психолого-педагогическая коррекция поведения подростков; психолого-педагогическое просвещение родителей и педагогов.

Детские суициды остаются одной из острых проблем российского общества. В Московской области в 2020 году подростками совершены 21 завершённый суицид и 44 попытки (Доклад, 2020). В условиях пандемии COVID-19, сопровождающейся повышением у граждан невротизации, снижением физических и адаптационных возможностей организма детей, обострением негативных социальных явлений, суицидальная ситуация среди подростков не улучшилась. Этот вывод подтверждается результатами масштабного исследования, проведенного «Яндекс.Учебником» (приняли участие более 70 тыс. российских учителей). Опрос показал: негативное поведение обучающихся во время учебы в онлайн-режиме в период пандемии изменилось в худшую сторону, появились новые формы и способы девиантного проявления. 59% респондентов заявили, что в последние годы «проблема трудного поведения обучающихся усиливается» (Мишина, 2021).

В рамках выполнения комплекса мер по совершенствованию системы профилактики суицида среди несовершеннолетних (Распоряжение, 2021), специалистами МБОУ «Центр “Созвездие”» (далее — Центр) предпринимаются дополнительные меры по оказанию комплексной социально-психологической помощи подросткам, демонстрирующим различные формы суицидальных проявлений. В поле зрения сотрудников находятся родители этих детей, потому что они, как правило, испытывают растерянность и не знают, что им делать в ситуациях, когда поведение их детей носит аутоагрессивный характер. Наблюдения показывают, что в соответствующей социально-психологической помощи нуждаются и педагогические работники образовательных организаций.

Цель статьи: показать основные направления деятельности специалистов Центра по оказанию комплексной социально-психологической помощи подросткам, склонным к суицидам, их родителям (законным представителям) и педагогам общего образования.

Организация и осуществление психолого-педагогической диагностики подростков является ведущим направлением деятельности Центра в сфере комплексной социально-психологической помощи детям-суицидентам (Рачковская, 2015). Для его реализации в Центре имеется все необходимое. Это 168 высоко профессиональных специалистов: психологов, социальных педагогов, логопедов, врачей-специалистов (психиатров, неврологов, психотерапевтов, реабилитологов, физиотерапевтов и др.). Они уверенно владеют передовыми отечественными и зарубежными диагностическими методиками, технологиями междисциплинарного психолого-медико-социального сопровождения, превентивной профилактики аутодеструктивного поведения с применением методов медикаментозной коррекции поведенческих расстройств, психотерапевтических методов реабилитации, когнитивно-поведенческой терапии и др.

В Центре успешно функционируют подразделения: медико-реабилитационное, коррекционное, вариативного и дифференцированного обучения детей-инвалидов и обучающихся с особыми образовательными потребностями, профессионально-трудовой адаптации и профессионального обучения, школьное для детей с разными типами дизонтогенеза, нарушениями эмоций и поведения. В них применяются самые современные средства проведения диагностических процедур и обработки полученных результатов.

Педагогическими работниками Центра разработаны и внедрены в практику более 50 образовательных, развивающих, коррекционных и других программ для обучающихся различных возрастов (от 0 до 23 лет). Эти программы получили высокую экспертную оценку в нескольких высших

учебных заведениях Москвы психолого-педагогического профиля. Они рекомендованы для применения не только в масштабах Московской области, но и в субъектах России, имеют гриф «Рекомендовано Федерацией психологов образования России», вошли в методические сборники Министерства просвещения Российской Федерации.

В Центре особое внимание уделяется детям, нуждающимся в психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении. Зачастую именно они в состоянии душевного кризиса и в острой фазе конфликтных ситуаций склонны к суицидальным попыткам. Поэтому с ними проводится углубленное психолого-педагогическое и дефектолого-логопедическое, а также комплексное медицинское обследование с составлением индивидуального плана всестороннего психолого-медико-социального и медико-реабилитационного сопровождения, медикаментозной терапии. При необходимости несовершеннолетние проходят курс специализированного психиатрического и психотерапевтического лечения в лечебных организациях Московской области с последующим сопровождением в отдаленные постреабилитационные сроки.

Установлена деловая связь сотрудников Центра с педагогическими работниками образовательных организаций Красногорска. Это позволяет, с одной стороны, специалистам оперативно получать из детских садов, общеобразовательных школ и колледжей информацию об обучающихся, демонстрирующих признаки аутоагрессии, проявляющих активность в социальных сетях, маркированных суицидальной направленностью. Эти дети и подростки попадают в поле внимания специалистов, и с ними ведется целенаправленная профилактическая работа. С другой стороны, педагоги имеют возможность воспользоваться квалифицированной помощью специально подготовленных людей в плане психолого-педагогической диагностики обучающихся.

Другим важным направлением деятельности Центра в области комплексной социально-психологической помощи детям и подросткам, склонным к суицидам, является индивидуальное сопровождение их личностного развития. С этой целью сотрудники Центра ведут учет таких обучающихся, осуществляют наблюдение поведения и анализируют учебную деятельность, выявляют ведущие потребности и интересы, сильные и слабые стороны личности каждого ребенка и подростка. По итогам комплексной диагностики актуального уровня развития, выявленных нарушений эмоционально-волевой сферы и коммуникации для каждого несовершеннолетнего создается индивидуальная программа реабилитации, включающая компоненты: психологическая и дефектолого-логопедическая коррекция познавательной и эмоционально-волевой сфер личности, коммуникативных

навыков и формирование конструктивных детско-родительских отношений в семьях; психиатрическая медикаментозная терапия; психотерапевтическое сопровождение; ресоциализация и социально-трудовая адаптация несовершеннолетних; формирование у подростков ключевых коммуникативных компетенций и ценностного отношения к жизни.

Ещё одно важное направление деятельности Центра в контексте рассматриваемой проблемы — психолого-педагогическая коррекция поведения подростков, склонных к суициду. В этой работе наиболее эффективным является тренинговая форма с методами активного обучения, включающая элементы, направленные на формирование личности подростков, на развитие у них навыков эффективного общения в разных средах.

Наконец, выделим такое направление деятельности Центра, как психолого-педагогическое просвещение родителей и педагогов для предупреждения проявлений подростками любых форм суицидальных проявлений. В многогранной работе по этому направлению отметим лишь некоторые аспекты:

- повышение квалификации педагогов городского округа Красногорск по программам профилактики деструктивных форм поведения у несовершеннолетних; особенностям вариативного и дифференцированного обучения подростков с особыми образовательными потребностями; конструктор по созданию и реализации адаптированных основных и дополнительных общеобразовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, нарушениями поведения и расстройствами адаптации;
- психолого-педагогический лекторий для педагогов и родителей обучающихся;
- образовательные программы, направленные на формирование навыков эффективной коммуникации с несовершеннолетними подростками, профилактику их школьной неуспешности, формирование у них ценностного отношения к своей жизни;
- родительские собрания — «круглые столы» с обсуждением проблем: «Почему ребенок решается на самоубийство?», «У ребенка признаки суицида: что делать?», «Ребенок и пропаганда способов суицидов в интернет-сообществах: как избежать беды?» и др.;
- разработка рекомендаций-памяток «Родителям о профилактике подростковых суицидов», «Учителям, психологам и социальным педагогам о подростковом суициде».

Таким образом, деятельность специалистов МБОУ ППМС «Центр Созвездие» в сфере комплексной социально-психологической помощи под-

росткам, склонным к суицидам, их родителям (законным представителям) и педагогическим работникам образовательных организаций городского округа Красногорск осуществляется по нескольким актуальным направлениям.

Литература

Доклад о деятельности уполномоченного по правам ребенка в Московской области за 2020 год [Электронный ресурс]. URL: <https://detimo.mosreg.ru/download/document/9273937> (дата обращения: 06.01.2022).

Мишина В. Введение в поведение. Российские педагоги жалуются на рост психологических проблем в школах // Коммерсантъ. № 74. 27.04.2021. С. 5. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4792192> (дата обращения: 06.01.2022).

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26 апреля 2021 г. № 1058-р «О комплексе мер до 2025 года по совершенствованию системы профилактики суицида среди несовершеннолетних» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/603447112> (дата обращения: 06.01.2022).

Рачковская Н.А., Сюрин С.Н., Новиков Р.А., Тумаева О.В. Социально-педагогическая профилактика деструктивного поведения несовершеннолетних (учебно-методическое пособие для социальных педагогов, работников социальной сферы, занимающихся вопросами социально-педагогической профилактики). М.: ООО «Авиакнига», 2015. 192 с.

Роль сексуального образования в формировании норм сексуального поведения

Д.А. Матанцева,

Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Российское сексуальное образование молодежи затрагивает в большей степени биологическую и медицинскую сторону вопроса, тогда как сексуальное образование подразумевает также процесс, направленный на выработку качеств личности, позволяющих провести собственную половую идентификацию. Учитывая большое количество разрозненных агентов сексуальной социализации в существующем в России сексуальном образовании, можно говорить об интерсекциональности этого феномена, представленности множеством сообществ. В процессе сексуальной социализации подросток сталкивается с разными нормами, так как включен одновременно в большое количество разных сообществ. Иногда нормы могут противоречить друг другу и в этой ситуации неясно, как в итоге формируется единая картина нормальности в глазах подростка, как происходит нормализация его сексуального поведения. В работе планируется выяснить, как сложившаяся противоречивая повестка в рамках сексуального образования формирует нормы сексуального поведения.

Ключевые слова: сексуальное образование, социализация подростка, нормализация сексуального поведения.

Введение

Ситуация с сексуальным образованием в России неоднозначна. Сексуальное образование является частью сексуальной социализации, поэтому важно рассмотреть этот контекст в нашей стране.

Во-первых, по мнению ряда исследователей, большое влияние на формирование повестки сексуального просвещения оказывает РПЦ (Левада-центр, 2020), которая выступает за особую роль семьи и брака, моральных и нравственных ценностей, которые скорее противоречат становлению сексуального просвещения в стране (Журавлева, 2004). Во-вторых, согласно закону РФ (ФЗ от 24.07.1998 №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации (с изменениями на 31 июля 2020 года)»), распространение информации порнографического характера — «информация, представляемая в виде натуралистических изображения или описания половых органов человека и (или) полового сношения либо сопоставимого с половым сношением действия сексуального характера», «представляемая в виде

изображения или описания половых отношений между мужчиной и женщиной», а также «пропагандирующей нетрадиционные сексуальные отношения» запрещено для людей моложе 18 лет, соответственно, любое упоминание сексуальной тематики в школе невозможно на законодательном уровне. Но данные статистики свидетельствуют о раннем начале половой жизни и проблемах сексуального характера у юношей и девушек до 18 лет (ЕМИСС, 2018; Официальная статистика..., 2019; ВИЧ..., 2021) — нежелательная беременность, ЗППП. Со стороны подростков есть запрос на знания о сексе до 18 лет (Lloyd et al., 2012). В-третьих, согласно мнению ряда экспертов, существующее российское сексуальное образование молодежи затрагивает в большей степени биологическую и медицинскую сторону вопроса, тогда как сексуальное образование подразумевает также «процесс, направленный на выработку качеств личности, позволяющих провести собственную половую идентификацию» (Снарская, 2009). В рамках репродуктивной политики на государственном уровне происходит смешивание понятий репродуктивной деятельности, сексуальности; идеологизация отдельных аспектов, связанных с созданием гетеросексуальной семьи и табуирование других — гомосексуальные отношения, которые видятся скорее как тормозящие естественный репродуктивный процесс. По данным опросов, ответственность за сексуальное образование и воспитание подростков перекладывается родителями на учителей и наоборот (РБК, 2020).

Существующее образование в школах, по мнению педагогов и родителей, разрозненно, нет общей системы и структуры, а содержание этого образования зависит от каждого конкретного преподавателя (Что такое половое воспитание, 2016), и в некоторых случаях существуют различия между реально существующей и официальной программой сексуального образования (программой в широком смысле) (Вместо полового воспитания — половой разврат, 2017). Информация становится очень разрозненной — родители транслируют одни нормы и установки, школьная программа — другие доступные информационные ресурсы преподносят третьи нормы (Age of first exposure to pornography..., 2017).

Таким образом, учитывая большое количество разрозненных агентов сексуальной социализации, можно говорить об интерсекциональности этого феномена, представленности множеством сообществ. В процессе сексуальной социализации подросток сталкивается с разными нормами, так как включен одновременно в большое количество разных сообществ. Иногда нормы могут противоречить друг другу и в этой ситуации неясно, как в итоге формируется единая картина нормальности в глазах подростка, как происходит нормализация его сексуального поведения.

Тема сексуального образования и сексуальной социализации в социологии связана с понятием гендера и гендерной социализации, которая помогает человеку воспринять существующие в обществе нормы и правила во взаимоотношениях между полами в трудовой, общественной и личной жизни (Журавлева, 2004). Разрабатывается проблематика гендерного равноправия в сексуальном образовании, признания самостоятельной ценности сексуальной жизни вне зависимости от семейного статуса и деторождения (Снарская, 2009). Авторы упоминают трансформацию сексуальности, описанную М. Фуко (сексуальность как связь между телом, самоидентификацией и социальными нормами (Фуко, 1996), поло-ролевой подход Парсонса и Бэйлза, драматургический интеракционизм И. Гофмана, понятие пологендерной системы, введенное Г. Рубин (Темкина, Здравомыслова, 2000). Однако в научном дискурсе не раскрывается проблема формирования гендерных, репродуктивных и физиологических установок сексуальной жизни посредством сексуального образования, их влияния на самоопределение индивида.

В работе планируется выяснить, как сложившаяся противоречивая повестка в рамках сексуального образования формирует нормы сексуального поведения, какие именно нормы конструируются в рамках сексуального образования, как эти нормы сказываются на сексуальном опыте первокурсников и что первокурсники конструируют в качестве нормы. В этом контексте можно сформулировать такие *исследовательские вопросы*: как в процессе сексуальной социализации конструируются нормы (нормализуется) сексуального поведения, каким образом происходит воспроизводство и интериоризация этих норм среди молодых людей.

Предмет исследования — нормы сексуального поведения в глазах первокурсников. Эмпирический объект — первокурсники НИУ ВШЭ Московского кампуса.

Цель данного исследования — определить, как происходит нормализация сексуального поведения первокурсников НИУ ВШЭ в процессе сексуальной социализации.

В тексте представлено решение двух задач исследования.

Основная гипотеза исследования состоит в том, что существующее сексуальное образование практически не оказывает влияние на практику молодых людей, так как не соответствует запросам и потребностям, а также осуществляется не вовремя (Gardner, 2015). Получаемые знания в школе не находят отражения в повседневной жизни, так как далеки от происходящего в реальных сексуальных взаимоотношениях (McKee, Watson, Dore, 2014).

В работе использованы качественные методы сбора и анализа данных. В рамках полевого этапа проведены биографические интервью с применением виньеток, а также проведен качественный контент-анализ.

Стоит отметить высокую сенситивность темы и возможность нераскрытия респондентов в биографических интервью. Нивелировать этот фактор позволит небольшая разница в возрасте между исследователем и изучаемой группой, а также применение метода виньеток в интервью.

Процесс сексуальной социализации

В ходе анализа стало понятно, что сексуальная социализация юношей и девушек происходит по-разному, что связано в первую очередь с разной гендерной социализацией и разными гендерными ролями.

Со стороны девушек есть запрос на экспертность в контексте сексуального самообразования, для юношей в большей степени важно понимание физиологической стороны секса и обмен опытом. Для девушек подкрепление нормативности сексуального поведения, то есть попытка удостовериться, все ли они делают правильно, все ли их действия нормальны, происходит через родителей (через маму) или через обсуждение с друзьями — для сравнения опыта. Среди девушек ранний сексуальный дебют — до 18 лет — не одобряется, не считается нормой, тогда как среди юношей эта практика считается более социально-одобряемой. При этом информантки упоминают, что в принципе первый сексуальный опыт не является чем-то особенным, а информанты упоминают, что среди юношей сексуальный опыт и опыт с разными партнершами считается маркером взрослости.

Можно выделить общие черты сексуальной социализации девушек и юношей. Первый раз о сексе информанты узнали в начальных классах школы: кто-то столкнулся с визуальным контентом среди одноклассников, кто-то услышал от друзей. В двух случаях респонденты первый раз узнали о сексе от родителей. По воспоминаниям респондентов, это был примерно тот же период, когда другие узнавали в школе от одноклассников, 2–3 класс. И юноши, и девушки первый раз сталкиваются с темой секса вне дома, до этого самостоятельно темой не интересуются. Часть норм сексуального поведения, упоминаемых в риторике первокурсников, формируются скорее до получения сексуального опыта и базируются на различных источниках информации: в случае статей и книг (научные статьи, блоги психологов и сексологов) эта информация более объективная, в случае одноклассников и друзей — субъективная. Часть норм формируется уже после получения сексуального опыта.

Юноши и девушки ощущают себя хорошо осведомленными в теме секса, при этом, рассуждая о необходимом сексуальном образовании, девушки говорят о необходимости экспертного участия в части психологического комфорта, а юноши упоминают тему безопасности. И у девушек, и у юношей есть запрос на близкий контакт с неким «экспертом» в теме секса, с опытным родителем или другом, психологом-сексологом.

Все респонденты упоминают, что в школе нужно сексуальное образование, потому что не все могут ответственно отнестись к информации в интернете. Часть респондентов говорит о том, что вводить сексуальное образование нужно в период полового созревания, в 12–13 лет, некоторые девушки-информантки упоминают, что сексуальное образование нужно вводить в школе с 1-го класса, а лучше с детского сада. В глазах первокурсников сексуальное образование рассматривается в качестве меры предостережения от проблем со здоровьем. Но информанты упоминают и другие темы: анатомия человека, почему люди занимаются сексом, принцип согласия, предостережение от насилия. Это может косвенно говорить о том, что самим первокурсникам такого образования не хватало, однако в интервью они упоминают, что не испытывали трудностей с самостоятельным поиском информации.

Таким образом, процесс сексуальной социализации обусловлен гендерной идентичностью. После первого столкновения с темой секса через неофициальное сексуальное образование — в основном это самообразование, родители и реже друзья — первокурсники начинают формировать нормы сексуального поведения. Затем, получив опыт половых или интимных отношений, первокурсники подкрепляют нормативность при помощи тех же каналов, которые стали источником сексуального образования. На этом этапе для них важно получить социальное одобрение в контексте сексуального поведения. Впоследствии сексуальная социализация продолжается, а нормы либо могут остаться прежними, либо измениться. Респонденты черпают информацию из разных источников и пытаются соотнести нормы, которые транслируются разными сообществами, как это согласуется применительно к жизненному опыту.

Нормы сексуального поведения

Нормы сексуального поведения, упоминаемые респондентами, можно разделить на нормы общения с партнером, нормы сексуальной (интимной) жизни и семейные нормы. Эти нормы упоминаются в интервью в контексте семьи, личностных отношений, где эмоциональные отношения важнее, чем сексуальные.

Нормы, касающиеся сексуального здоровья, относятся к индивидуальной телесности, представлению первокурсников о себе, своих границах. Эти нормы пересекаются с телесностью партнера, что обуславливается сексуальными взаимоотношениями, то есть телесность индивида пересекается с телесностью партнера. Нормы сексуального и психологического взаимодействия с партнером представляют взаимоотношения в паре в целом. Нормы семейных взаимоотношений представляют собой уже другое поле — институционализацию взаимоотношений и сексуального поведения.

Нормы, различающиеся у девушек и юношей, представляют собой индивидуальное приближение взаимодействия в паре.

Интересно то, что различающиеся нормы характеризуют именно социальную составляющую взаимодействия в паре, то, что связано скорее с институционализацией отношений, а не интимной стороной взаимоотношений. В процессе сексуальной социализации у юношей и девушек формируются разные нормативные ожидания, которые как-то необходимо привести в соответствие с ожиданиями партнера, таким образом, на основе различающихся норм, выстроить гармоничные взаимоотношения.

Сексуальное образование как часть сексуальной социализации должно предложить объяснение того, как, имея разные взгляды и представления, возможно находить взаимопонимание с партнером и выстраивать отношения.

В риторике информантов можно выделить то, что они считают недопустимым в сексуальных взаимоотношениях: *измена, секс без любви, нарушение границ* (различные формы насилия, неожиданные сексуальные действия, которые происходят без разрешения, ограничение в общении с противоположным полом). Это говорит о сформированных в большинстве случаев до сексуальных взаимоотношений границах взаимодействия с противоположным полом. Особое внимание первокурсники уделяют сексуальному здоровью, что просматривается в выделенных при кодировании подтемах, которые сложились в итоговые нормы. Так, первокурсникам важно знание сексуальных предпочтений друг друга, сексуальный и эмоциональный комфорт в паре. Эти представления вкладываются в понятие сексуального здоровья, определение которого выделялось в теоретической части работы.

Можно сказать, что нормы, которые упоминают девушки в своей риторике, относятся скорее к ним, как к объектам взаимоотношений, тогда как юноши, упоминая нормы, говорят о себе больше как субъекте взаимоотношений. Это может быть связано с закладываемой нормой объективизации девушки в патриархальном обществе.

Таким образом, можно сказать, что в риторике респондентов акцент делается на семейных нормах, преобладают традиционные взгляды на сексуальное поведение. Один из респондентов говорит: *«наверное, я супер консервативный...»*. В данном случае можно предположить, что консервативные взгляды молодежи класса интеллектуалов стигматизируются, но, вероятно, могут быть присущи молодому поколению изучаемой социальной группы. При этом такие установки транслируются как респондентами, имеющими сексуальный опыт, так и не имеющими.

Если говорить про гендерное разделение норм, то можно отметить, что на юношей накладывается ответственность за физиологическую сторону секса, считается ненормальным неопытность в этом вопросе, даже в рамках сексуального дебюта. Проявление осведомленности со стороны девушки воспринимается как неодобряемое поведение. В рамках сексуального образования со стороны девушек присутствует запрос на экспертность, отмечается желание хорошо разбираться во всех аспектах сексуальных взаимоотношений. Со стороны юношей есть запрос на обмен знаниями с опытным окружением — друзьями, родителями и запрос на понимание физиологической стороны сексуального поведения, акцент делается на построении самих взаимоотношений с партнершей. Несмотря на различия в социализации девушек и юношей, важно учитывать разную социализацию и в рамках одного пола, что связано с включенностью молодых людей одновременно в большое количество разных сообществ, транслирующих разные нормы.

Важно отметить, что выделенные нормы сексуального поведения подвержены изменениям в процессе дальнейшей сексуальной социализации и появления опыта полноценных сексуальных и романтических взаимоотношений.

Литература

ВИЧ-инфекция в Российской Федерации на 31 декабря 2021 г. URL: <http://www.hivrussia.info/wp-content/uploads/2022/03/Spravka-VICH-v-Rossii-na-31.12.2021-g.pdf> (дата обращения: 10.05.2021).

Вместо полового воспитания — половой разврат. URL: <https://meduza.io/feature/2017/09/01/vmesto-polovogo-vozpitaniya-polovoy-razvrat> (дата обращения: 31.03.2021).

ЕМИСС, Государственная статистика, Число прерываний беременности. URL: <https://www.fedstat.ru/indicator/31595> (дата обращения: 28.03.2021).

Журавлева И. Репродуктивное здоровье подростков и проблемы полового просвещения // Социологические исследования. 2004. №7. С. 133–142.

Левада-центр. Великий пост и религиозность. URL: <https://www.levada.ru/2020/03/03/velikij-post-i-religioznost/> (дата обращения: 09.11.2021).

Официальная статистика по ВИЧ в России 2018–2019. URL: <https://spid-vich-zppp.ru/statistika/epidemiya-vich-spida-v-rossii-2017.html> (дата обращения: 28.03.2021).

РБК. Россияне поддержали введение уроков сексуального просвещения в школах. URL: https://www.rbc.ru/society/07/09/2020/5f55b0359a7947192a750dcf?utm_source=amp_full-link (дата обращения: 18.04.2021).

Снарская О. Сексуальное образование как сфера производства гендерных различий и конструирования представлений о «нации» // Здравомыслова Е., Темкина А., ред., Здоровье и доверие: гендерный подход к репродуктивной медицине. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге. 2009. С. 51–90.

Темкина А.А., Здравомыслова Е.А. Социология гендерных отношений и гендерный подход в социологии // Социологические исследования. 2000. № 11. С. 15–23.

Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

Фуко М. Воля к знанию. История сексуальности. Т. 1 // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности / пер. с фр. С. Табачниковой. М.: Касталь, 1996. С. 97–268.

Что такое половое воспитание. wonderzine. URL: <https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/219555-sex-ed> (дата обращения: 30.03.2021).

Age of first exposure to pornography shapes men's attitudes toward women. American Psychological Association. (2017). URL: <http://www.apa.org/news/press/releases/2017/08/pornography-exposure> (дата обращения: 10.12.2020).

Gardner E.A. Abstinence-only sex education: College students' evaluations and responses // American Journal of Sexuality Education. 2015. Vol. 10(2). P. 125–139.

Lloyd S.W., Ferguson Y.O., Corbie-Smith G. et al. The role of public schools in HIV prevention: perspectives from African Americans in the rural South. AIDS Education and Prevention. 2012. Vol. 24(1). P. 41–53.

McKee A., Watson A., Dore J. It's all scientific to me': focus group insights into why young people do not apply safe-sex knowledge. Sex Education. 2014. Vol. 14(6). P. 652–665.

Что значит быть собой: повседневные представления об аутентичности у младших школьников и подростков в России

С.К. Нартова-Бочавер,

Р.М. Байрамян,

К.С. Чулюкин,

В.Г. Ерофеева,

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва, Россия

В исследовании изучаются повседневные представления об аутентичности у младших школьников и подростков. Для оценки аутентичности было разработано структурированное интервью на основании экзистенциального, гуманистического и субъектного подходов. Респондентами стали 330 школьников из Казани. Обнаружено, что представления подростков об аутентичности становятся более дифференцированными.

Ключевые слова: аутентичность, подростки, младшие школьники, гуманистический подход, экзистенциальный подход, субъектный подход.

Подростковый период во многом определяет дальнейшую судьбу человека, потому что молодые люди формируют представления о своём Я и учатся различать истинное и ложное Я (Harter, 2002). В это время возникают условия для формирования аутентичности как способности доверять себе и быть самим собой. Однако на подростков давят и требования внешнего мира, что мешает сформироваться истинному Я. Поэтому необходимо понять, как формируется аутентичность в подростковом возрасте, и определить, какие риски и благоприятные ситуации для её появления существуют.

В нашем исследовании мы рассматривали аутентичность как личностную диспозицию.

Мы использовали три подхода — экзистенциальный, гуманистический и субъектный. В экзистенциальном подходе аутентичность включает самопонимание, поведение, объективное познание своих онтологических реальностей межличностные отношения (Kernis et al., 2006). В гуманистическом подходе аутентичность определяется как способность жить в соответствии со своими ценностями, противостоять внешнему влиянию и не переживать самоотчуждения (Wood et al., 2008).

Представители гуманистического направления считают, что аутентичным человек может быть только в младенчестве, потому что внешнее влияние приводит к утрате истинного Я. Такая позиция является выражением крайнего индивидуализма, а Россия сочетает в себе черты индивидуалисти-

ческой и коллективистической культур. Тем не менее мы решили использовать этот подход, так как в подростковом возрасте возникает сильное желание обособиться от других и проявить себя. Мы также использовали субъектно-деятельностной подход С.Л. Рубинштейна (2012), в котором аутентичность формируется в процессе взаимодействия человека с миром и в котором аутентичность не противопоставляется близким отношениям с другими (Nartova-Vochaver et al., 2021).

Генезис аутентичности и её проявление в повседневной жизни подростков недостаточно изучены. Чтобы проверить, как проявляется аутентичность подростков, мы использовали группу сравнения — младших школьников. Исследование было поисковым, поэтому мы не выдвигали гипотезы, а сформулировали исследовательские вопросы:

1. Как подростки когнитивно понимают значение «быть собой»?
2. Какую роль в ощущении подростками «истинного Я» играют другие люди?
3. Что более ощутимо для истинного Я: самопроявление или самоотчуждение?
4. Как они эмоционально оценивают себя и свою жизнь?

Для сбора данных мы разработали структурированное интервью, состоящее из 11 вопросов, на основе трёх подходов к аутентичности — экзистенциального, гуманистического и субъектного. Мы получили пять тематических блоков, каждый из которых включал 2–3 вопроса: 1) аутентичная жизнь; 2) принятие внешнего влияния; 3) самоотчуждение; 4) аутентичное поведение; 5) баланс между социальным и индивидуальным. Мы создали две версии интервью с одинаковым смыслом для каждой группы, чтобы младшие школьники смогли понять вопросы.

Для анализа данных мы использовали индуктивный качественный контент-анализ, предполагающий формулирование кодов и категорий без заранее выбранной теории. Использовалась разветвлённая система кодирования, если в одном ответе встречалось несколько кодов, поэтому количество упоминаний больше количества респондентов. Два кодировщика независимо друг от друга обрабатывали данные, а затем обсуждали полученные результаты. Коды, которые не соответствовали ни одной категории, объединялись в категорию «Разное». Окончательные коды и категории утверждались всей исследовательской группой.

Мы выделили четыре темы, по которым сравнивали подростков и младших школьников: 1) когнитивная оценка истинного Я; 2) отношения с окружающими (дихотомия «Я — Другие»); 3) чувство истинного Я; 4) эмоциональное восприятие истинного Я и своей жизни. Критерий Хи-

квадрат (χ^2) использовался для анализа различий между категориями. Уникальные категории в каждой возрастной группе исключались при расчёте критерия χ^2 .

В нашем исследовании приняли участие 330 респондентов из Казани: 163 младших школьника (74 девочки, 87 мальчиков и 2 не определивших свой пол; возраст от 7 до 11 лет; $M = 9,4$) и 167 подростков (78 девочек и 89 мальчиков; возраст от 12 до 17; $M = 14,3$). Интервью проводилось письменно в течение 15–20 минут, чтобы снизить влияние исследователя на группы и дать возможность респондентам подумать о своём опыте.

Когнитивная оценка истинного Я статистически значимо различается у подростков и младших школьников ($\chi^2 = 72,47$; $df = 8$; $p < 0,01$). Ответы подростков оказались более подробными и дифференцированными. Общее количество слов у подростков — 8509 слов, в среднем — 51 слово на каждого респондента; у младших школьников — 5402 слова, в среднем — 33 слова на каждого респондента. Подростки, в отличие от младших школьников, осознают, когда проявляется их аутентичность. Наиболее частотными стали категории «Не создавать ложное Я» и «Независимость в мыслях», в то время как для младших школьников — это «Одиночество» и «Независимость в действиях».

Тема «Отношения с другими» (Дихотомия «Я — Другие») также оказалась статистически значимой по всем параметрам. Обнаружено, что для российской культуры отношения с другими людьми не являются угрозой для аутентичности, так как они помогают респондентам понять себя. Хотя для подростков роль других людей уменьшается, они начинают больше ориентироваться на себя ($\chi^2 = 32,00$; $df = 5$; $p < 0,01$). Рядом с другими людьми большинство респондентов из обеих групп не меняет своё мнение, если оно отличается от мнения других ($\chi^2 = 30,73$; $df = 5$; $p < 0,01$). Респонденты прислушиваются к собственному голосу чаще, чем к голосам других людей ($\chi^2 = 15,64$; $df = 4$; $p < 0,01$). Также подростки чаще, чем младшие школьники, отвечали, что их чувства наедине с собой и другими не различаются ($\chi^2 = 21,34$; $df = 5$; $p < 0,01$). С взрослением эти тенденции усиливаются, так как подростки чувствуют себя более самостоятельными и доверяют себе больше. Полученные результаты мы объясняем тем, что сепарация должна проходить в поддерживающей среде.

Тема «Чувство истинного Я» состоит из двух частей — самоотчуждения и самопроявления. Большинство респондентов из обеих групп не задумывались, когда они действуют аутентично. Хотя из ответивших подростки в два раза чаще, чем младшие школьники, всегда действуют в соответствии со своим истинным Я ($\chi^2 = 33,81$; $df = 5$; $p < 0,01$). Проявление собственного Я

они лучше чувствуют, когда находятся в компании других людей, особенно сверстников. Также в группе подростков выделилась категория «Субъектность», что говорит об усиливающейся автономии. Ситуации, в которых проявляется истинное Я, оказались более разнообразными у подростков — «Трудные жизненные ситуации», «Общение», «Любимое занятие», «Ссоры» ($\chi^2 = 14,75$; $df = 4$; $p < 0,01$).

Несмотря на трудности с определением истинного Я, респонденты понимают, когда они не являются собой. Подростки, в отличие от младших школьников, редко чувствуют, что отчуждаются от себя ($\chi^2 = 58,10$; $df = 5$; $p < 0,01$). Для определения истинного Я и младшие школьники, и подростки опираются на собственные эмоции. Однако у респондентов из обеих групп возникли трудности с обнаружением ресурсов для восстановления аутентичного Я.

Подростки имеют более дифференцированные отношения с собой. В отличие от младших школьников, они принимают себя в большей степени ($\chi^2 = 9,39$; $df = 3$; $p < 0,05$). Однако не обнаружены различия в эмоциональном восприятии своей жизни ($\chi^2 = 2,02 < 9,49$ при $df = 4$) и аспектах, которые респондентам нравятся больше всего ($\chi^2 = 0,64 < 7,82$ при $df = 3$ и $p < 0,05$).

Итак, мы обнаружили, что подростки лучше, чем младшие школьники, осознают, что значит быть аутентичным. По 9 из 11 аспектов изучения обнаружены статистически значимые различия между группами. Подростки рассматривают аутентичность как динамический процесс, который развивается в ходе отделения от других, преимущественно взрослых, и включения значимых Других в своё Я. Мы считаем, что аутентичность неразрывно связана с вхождением человека в миры других (Рубинштейн, 2012). Подростки пытаются найти баланс между индивидуальным и социальным, что является отражением двойственности российской культуры.

Исследование подготовлено при поддержке РНФ (проект № 20-18-00262).

Литература

Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Питер, 2012. 224 с.

Harter S. Authenticity // C.R. Snyder & S.J. Lopez (eds). Handbook of positive psychology. Oxford University Press, 2002. P. 382–394.

Kernis M.H., Goldman B.M. A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research // *Advances in Experimental Social Psychology*. 2006. Vol. 38. P. 283–357.

Nartova-Bochaver S.K., Bayramyan R.M., Chulyukin K.S., Yerofeyeva V.G. What it means to be oneself: The everyday ideas of authenticity among primary

school children and adolescents in Russia // *Psychology in Russia. State of the Art*. 2021. Vol. 14(3). P. 3–20.

Wood A.M., Linley P.A., Maltby J., Baliouis M., Joseph S. The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale // *Journal of Counseling Psychology*. 2008. Vol. 55(3). P. 385–399.

Учебные мотивации и аспекты социальной среды учащихся школ с программами повышенной сложности

А.А. Павлова,

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва, Россия

Исследуется связь между мотивационными портретами учащихся школ с программами повышенной сложности и аспектами их семейной и образовательной среды. Представлены промежуточные результаты. На основе интервью с учащимися предложен список аспектов социальной среды, которые планируется рассмотреть в качестве предикторов мотивационного портрета. Разработан количественный инструментарий для измерения данных аспектов.

Ключевые слова: учебные мотивации, семейная среда, образовательная среда, одаренные школьники, образовательные программы.

Теоретический бэкграунд

Одаренные школьники имеют ряд специфичных потребностей в когнитивной, социальной и эмоциональных сферах (Borders et al., 2014). Современные российские общеобразовательные школы часто оказываются неспособны удовлетворить их интеллектуальные потребности и запросы, поскольку в большей степени ориентированы на «подтягивание» отстающих. Самым распространенным решением этой проблемы в России стало создание *«школ, работающих по программам повышенной трудности, для обучения учащихся с высоким уровнем способностей и мотивации к учению»* (Щебланова, 2008).

На сегодняшний день в России проведено очень мало эмпирических исследований об эффекте, который оказывают школы с программами повышенной трудности на учащихся, их мировоззрение, мотивации и дальнейшие жизненные траектории. При этом имеющиеся данные противоречивы и выявляют как позитивные, так и негативные аспекты получения образования в школах с программами повышенной трудности. В частности, показано, что обучение в классах и школах с усложненными программами может снижать внутреннюю мотивацию к учёбе ввиду высоких нагрузок и «big-fish-little-pond» эффекта (возникающего из-за смены референтной группы на более сильную и проявляющегося в переоценке школьником своих способностей в негативном ключе).

Целью настоящего исследования является выявление связи между типами учебных мотиваций и особенностями социальной (семейной и

образовательной) среды учащихся школ с программами повышенной трудности. Эмпирическим объектом выступают учащиеся 9–11-х классов московских школ, которые входят в топ-20 лучших школ Москвы согласно официальному рейтингу, проводят конкурсный отбор учащихся и реализуют углубленные образовательные программы как минимум по одной дисциплине.

В качестве типологии учебной мотивации используется классификация на основании теории самодетерминации (Deci & Ryan): внутренняя мотивация, ценностная регуляция, усвоенная регуляция, внешняя регуляция, и классификация на основании теории целевой ориентации (Ames): мотивация получить знание, мотивация получить оценку.

Методология и результаты разведочного этапа исследования

Для отбора аспектов семейной и образовательной среды, которые могут быть рассмотрены в качестве предикторов различных мотивационных портретов, и формулирования гипотез было проведено 11 глубинных полуструктурированных интервью с учащимися 11-х классов Лицея НИУ ВШЭ, школы №57, школы №1514. Основными темами интервью были: мотивации к поступлению на программу и продолжению обучения на этой программе, особенности социальной среды школьника (а именно, отношения с учителями, родителями и одноклассниками).

Анализ интервью подтвердил релевантность теорий самодетерминации и целевой ориентации для описания мотивационных портретов. На основании анализа нарративов и обзора научных публикаций мы предполагаем выделить три мотивационных портрета:

- 1) высокая выраженность внутренней мотивации, ценностной регуляции и мотивации получить знание;
- 2) высокая выраженность внешней регуляции, усвоенной регуляции и мотивации получить оценку;
- 3) средняя выраженность всех типов мотиваций (промежуточный вариант).

Также анализ нарративов позволил выявить аспекты семейной и образовательной среды, которые можно использовать в качестве потенциальных предикторов мотивационного портрета школьников.

Семейная среда

- *Родительский перфекционизм в отношении академических достижений ребенка* — ярко выраженная ориентация на внешний академический успех ребенка (высокая школьная успеваемость, победы в школьных

олимпиадах, конкурсах, конференциях), в сочетании с нетерпимостью к отсутствию этого успеха. Важно подчеркнуть, что перфекционизм ориентирован именно на «внешние» и «формальные» академические успехи ребенка: то есть, то, что отмечается и оценивается уполномоченными лицами (преподавателями, экспертной комиссией и т.д.). Индикаторами перфекционизма являются: высокий интерес к академическим достижениям ребенка, сравнение академических достижений ребенка с достижениями других детей, переживание негативных эмоций в связи с низкими академическими достижениями ребенка, давление на ребенка в случае низких академических достижений.

- *Поддержка ребенка родителями* — позитивное отношение родителей к ребенку, принятие, готовность помочь преодолеть трудности, с которыми ребенок сталкивается в учебе и других сферах жизни. Индикаторами могут выступать вера родителей в ребенка в периоды трудностей и неудач, открытость к общению, уважение решений, которые принимает ребенок, и готовность содействовать им.

Образовательная среда

- *Компетентность преподавателей* — высокий уровень профессиональных знаний и навыков педагога. Индикаторы: знание предмета за пределами программы, способность понятно и последовательно изложить материал, способность заинтересовать аудиторию своим предметом.

- *Внимание преподавателей к ученикам* — забота об академическом и психосоциальном благополучии ученика с учетом его индивидуальных потребностей и запросов. Индикаторы: забота о психологическом благополучии ученика, индивидуальная помощь в освоении материала, открытость к общению по смежным с учебной темой (например, дальнейший академический путь, жизненные события, связанные с учебной ученика).

- *Соперничество среди одноклассников* — выраженный акцент на неравенстве (достижений, способностей, знаний), проявляющийся в отношениях между одноклассниками. Индикаторами соперничества являются: демонстрация одноклассниками презрения по отношению к отстающим ученикам, проявление зависти по отношению к наиболее успевающим ученикам, стремление к соревнованию, сравнению своих достижений с достижениями других.

- *Дружба с одноклассниками* — ориентация на взаимопомощь, стремление к совместному времяпрепровождению, проявляющаяся в отношениях ученика с одноклассниками. Индикаторы: регулярное общение с одно-

классниками за пределами школы, переживание позитивных эмоций от общения с одноклассниками, регулярное общение с одноклассниками по учебным вопросам (например, совместное обсуждение материала, обращение друг к другу за помощью в освоении программы).

Разработка инструментария для проведения основного этапа исследования

Для измерения *родительского перфекционизма в отношении академических достижений ребенка* была разработана шкала Лайкерта из 16 утверждений (по 4 утверждения на каждый индикатор). Для оценки конструктивной валидности использовался конструкт авторитарного стиля воспитания: шкалы «чрезмерность требований-запретов» и «строгость санкций за нарушение требований подростком» русскоязычного опросника «РОД (родительское отношение к детям) — зеркало» (Горчакова, 2019). Шкала родительского перфекционизма была апробирована на 25 учащихся 9–11-х классов Лицея НИУ ВШЭ и школы №57. Анализ корреляций с общей суммой позволил отобрать 8 лучших суждений, альфа Кронбаха для которых составил 0,91. Корреляция Пирсона итоговой версии шкалы родительского перфекционизма и авторитарного стиля родительского воспитания составила 0,52, что согласуется с результатами зарубежных исследований и может служить показателем высокой конструктивной валидности шкалы родительского перфекционизма. Для измерения уровня *родительской поддержки* была переведена на русский язык шкала PARS (Parental-Adolescent relationship scale). На выборке англоязычных школьников коэффициент альфа Кронбаха шкалы составил 0,82 (Hair et al., 2003). На нашей выборке альфа Кронбаха составил 0,88.

Для измерения уровня *компетентности преподавателей* была разработана шкала из 15 утверждений (по 5 на каждый критерий). В пилотном исследовании приняли участие 17 школьников (14 девочек, 3 мальчика) — учащиеся Лицея НИУ ВШЭ и школы №57. На основании корреляций с общей суммой и показателей DP (способности суждения дифференцировать респондентов), было отобрано 5 лучших суждений, коэффициент альфа Кронбаха для которых составил 0,93. Для измерения *внимания преподавателей к ученикам* была разработана шкала из 15 утверждений, которая прошла апробацию на той же выборке, что шкала компетентности преподавателей. По результатам пилотажа, было отобрано 6 суждений, коэффициент альфа Кронбаха для которых составил 0,92. Внимание преподавателей к ученикам высоко положительно коррелирует с компетентностью преподавателей (коэффициент корреляции Пирсона 0,88).

Для оценки *соперничества среди одноклассников* была разработана шкала из 15 утверждений, которая прошла апробацию на 18 учащихся 9–11-х классов Лицея НИУ ВШЭ и школы №57. Анализ показал относительно низкую внутреннюю согласованность шкалы (альфа Кронбаха лучшего варианта (7 суждений) равен 0,78), что служит сигналом для пересмотра концептуализации соперничества. Для оценки *дружбы с одноклассниками* был осуществлен перевод CSIQ — The classmates social isolation questionnaire (Cavicchiolo et al., 2019).

Литература

Горчакова Е.Б. Психологический практикум. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2019.

Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М., Обнинск: ИГ — СОЦИН, 2008. 212 с.

Borders C., Woodley S., Moore E. Inclusion and giftedness // Gifted education: current perspectives and issues. Advances in special education. 2014. Vol. 26. P. 127–146.

Cavicchiolo E., Girelli E., Lucidi F. et al. The classmates social isolation questionnaire for adolescents (CSIQ-A): Validation and invariance across immigrant background, gender and socioeconomic level // Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies. 2019. Vol. 19. P. 163–174.

Hair E.C., Moore K.A., Garret S.B. et al. The parent-adolescent relationship scale // The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society. What do children need to flourish? 2005. Vol. 3. Chapter 12. P. 183–202.

Метакогнитивные стратегии обучения в условиях пандемии

С.В. Персиянцева,

Российский государственный гуманитарный университет,
Психологический институт Российской академии образования,
Москва, Россия

В работе обсуждаются понятия «глобальная стратегия чтения», «стратегия решения проблемы», «поддержка стратегий чтения». Рассматриваются у учащихся приемы работы с академической информацией. Описаны разные виды мотивированного обучения субъектов образовательного процесса. Представлен сравнительный анализ стратегий обучения учащихся до пандемии и во время COVID-19.

Ключевые слова: метакогнитивные стратегии, самообразование, квалифицированный читатель.

Пандемия коснулась всех сфер жизни сограждан нашего государства. В сфере образования произошли значительные перемены в связи с введением дистанционного обучения. В сложившихся условиях наблюдается цифровая трансформация обучения и крайне важно для нормализации образовательного процесса понимать, что цифровая трансформация образования неразрывно связана с обновлением целей и содержания обучения, нахождения новых инструментов, методов, организационных форм учебной работы.

Цель исследования — выявить, как меняются стратегии обучения у учащихся до и в период пандемии. Изучить стратегии чтения и приемы работы с академической литературой у школьников и студентов первого, второго и четвертого курса.

В Федеральном государственном образовательном стандарте отмечено, что установлены требования к достижениям обучающихся. К этим достижениям относятся: овладение различными видами чтения (просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым); овладение умениями самостоятельной интерпретации и оценки текстуально изученных произведений с использованием методов смыслового чтения, позволяющих воспринимать, понимать и интерпретировать смысл текстов разных типов, жанров, назначений в целях решения различных учебных задач и удовлетворения эмоциональных потребностей общения с книгой; воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать свое мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развернутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать

в обсуждении прочитанного, сознательно планировать свое досуговое чтение (ФГОС от 31 мая 2021 г. № 287).

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап осуществлялся в 2019 году, второй — в 2021 году. На первом этапе работы в исследовании приняло участие 103 респондента: 25 школьников 11-х классов общеобразовательной школы г. Москвы в возрасте 15–17 лет ($M = 16,2$; $SD = 0,76$); 78 студентов в возрасте 18–24 лет очного отделения гуманитарного высшего учебного заведения г. Москвы. Среди них 42 студента 2-го курса ($M = 19,2$; $SD = 0,91$) и 36 студентов 4-го курса ($M = 21,3$; $SD = 0,89$). Во втором этапе исследования участвовали студенты первокурсники в возрасте 17–18 лет — 68 человек ($M = 17,7$; $SD = 0,46$) и 23 студента 4-го курса в возрасте 21–23 года ($M = 21,6$; $SD = 0,74$). Общая выборка — 194 человека.

Для оценки стратегий обучения использовались две методики. Опросник-анкета «Приемы работы с текстом» состояла из двух частей: в первую включены приемы работы с текстом, которые требуются учебной программой, во вторую включены способы, рекомендованные ФГОС по самообразованию. Вторая методика исследует метакогнитивные стратегии чтения — опросник MARSИ (Mokhtari, Reichard, 2002). Опросник включает три стратегии чтения академической литературы: GLOB — глобальная стратегия чтения (набор стратегий чтения, ориентированных на глобальный (общий) анализ текста); PROB — стратегии решения проблем (планы действий читателя, которые позволяют ему уверенно ориентироваться в тексте, особенно, когда текст становится трудным для восприятия). Такие стратегии используются при возникновении трудностей при понимании текстовой информации. Например, проверка понимания противоречивой информации или перечитывание текста для лучшего понимания. Третья метакогнитивная стратегия чтения учебных текстов SUP — поддержка стратегий чтения (это вспомогательные или функциональные стратегии, на которые ссылаются читатели по мере необходимости, например, «Во время чтения делаю пометки, чтобы лучше понять, что я читаю»; «Я использую справочную литературу (словарь и т.п.), чтобы помочь себе понять прочитанное»).

Авторами методики MARSИ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory — Метакогнитивная осведомленность о стратегиях чтения) раскрыты понятия «квалифицированный» и «неквалифицированный» читатель (Mokhtari, Reichard, 2002). Квалифицированные читатели осуществляют «преднамеренные» действия, требующие мысленного планирования, гибких стратегий и периодического самоконтроля. Они способны выделить главную мысль текста, осмыслить весь текст и понять принципы «перефразирования», понять иронию в тексте, аргументировать свое мнение на осно-

вании прочитанного. Такие читатели «тщательно организуют когнитивные ресурсы при чтении» (Afflerbach et al., 1997).

Неквалифицированные читатели не принимают во внимание стратегии чтения и не видят необходимости в их применении; недостаточно контролируют понимание текста (Mokhtari, Reichard, 2002). Они читают крайне мало и имеют ограниченную познавательную активность относительно чтения. Эти читатели воспринимают текст как «зашифрованную» информацию, исключая из поля своего внимания идеи, смысловые акценты текста, не видят противоречия в тексте (Alexander, Jetton, 2000). Неквалифицированные читатели не понимают, в чем заключается их деятельность и, как результат, не могут осуществлять контроль за своими когнитивными процессами чтения в целях решения различных учебных задач.

На первом этапе исследования, сравнивая показатели внутри каждой из трех групп, получено, что только студенты 4-го курса значимо больше (на уровне $p < 0,05$) мотивированы на самообразование, чем на использование приемов работы с текстом, рекомендованные учебной программой. Межгрупповой сравнительный анализ суммарного показателя способов работы с академической литературой показал, что школьники 11-х классов значимо чаще используют приемы и способы работы с учебными текстами, чем студенты. Уровень значимости различий между школьниками и студентами 4-го курса $p < 0,01$. Между школьниками и студентами 2-го курса, а также между студентами 2-го курса и 4-го курса уровень значимости различий $p < 0,05$ (Персиянцева, 2020).

Анализ метакогнитивных стратегий чтения показал, что и школьники, и студенты чаще всего используют стратегию PROB — решение проблем («Когда теряю концентрацию, то читаю текст сначала»; «Время от времени останавливаюсь и думаю о том, что прочитала»), а наименее редко стратегию SUP (Support Reading Strategies) — вспомогательные стратегии поддержки чтения. Несмотря на количественные различия, значимые различия не выявлены ни внутри каждой из трех групп, ни при межгрупповом сравнении. Однако, согласно методике MARSИ, если общий средний показатель по всем метакогнитивным стратегиям является 2,4 или ниже, то это означает, что школьник или студент является неквалифицированным читателем. От 2,5 до 3,4 — средний уровень квалификации как читателя; 3,5 и выше — высокий. Выяснилось, что всех школьников, студентов 4-го курса и большинство студентов 2-го курса можно отнести к квалифицированным читателям. В группе студентов 2-го курса выявлено 4,76% неквалифицированных читателей. По отдельным метакогнитивным стратегиям никто из

школьников не показал низкий уровень, среди студентов 2-го курса низкий уровень продемонстрировали 11,90%, а среди студентов 4-го курса — 8,33%.

На втором этапе исследования, сравнивая направленность мотивированного обучения (использование приемов по самообразованию или способов, требуемых учебной программой), выявлено, что студенты 1-го курса (t -критерий Стьюдента = 2,13; $p < 0,05$), студенты 4-го курса (t -критерий Стьюдента = 3,51; $p < 0,01$) в условиях пандемии ориентированы на самообразование в большей степени, чем на способы работы, рекомендованные учебной программой. Анализ суммарного показателя способов работы с академической литературой не выявил достоверных различий между студентами двух групп. Результаты по опроснику MARSИ показали, что в группе первокурсников выявлено 2,94% неквалифицированных читателей, а низкий уровень владения по отдельным метакогнитивным стратегиям достигает 8,82%. У четверокурсников не выявлен низкий уровень использования метакогнитивных стратегий чтения ни по отдельным шкалам, ни по общему суммарному баллу.

Сравнивая стратегии обучения учащихся до пандемии и во время COVID-19, обнаружены существенные различия. Так, до пандемии только 32% всех респондентов предпочитали работать с электронными носителями информации, с бумажными (68% респондентов). В период пандемии 79,2% предпочитают электронные учебные источники, чем бумажные носители (20,8%). Переход в дистанционный формат обучения изменил и отношение к самому обучению, так студенты 4-го курса стали в два раза активнее использовать метакогнитивные стратегии обучения. При сравнении подростков (15–18 лет) с учетом изменения социального статуса выявлено, что, занимаясь офлайн, они приобретают больший академический опыт в работе с учебной информацией. Есть предположение, что в обучении в онлайн-режиме снижен контроль над образовательной деятельностью школьников/студентов со стороны преподавательского состава, а это ведет к стагнации учащихся.

Делая вывод о полученных данных, следует отметить, что пандемия внесла существенные изменения в образовательный процесс. Необходимо формировать готовность школьников/студентов к новому формату учебной деятельности — такому, как дистанционное обучение. В этом случае важны разработанные новые учебные программы и определенные сформированные личностные черты учащихся, например, познавательная активность относительно чтения и познавательная активность к учебной деятельности в целом.

Литература

Персиянцева С.В. Связь позиции субъекта учения и самостоятельности как личностного качества // Личностные факторы развития позиции субъекта учения. М., СПб.: Нестор-История, 2020. С. 229–254.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287. URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (дата обращения: 06.01.2022).

Afflerbach P., Pressley M., Hillsdale M. Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading // System. 1997. Vol. 25. No. 4. P. 590–592.

Alexander P.A., Jetton T.L. Learning from text: A multidimensional developmental perspective // Handbook of reading research. 2000. Vol. 3. P. 285–310.

Mokhtari K., Reichard C. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies // Journal of Educational Psychology. 2002. Vol. 94. P. 249–259.

«Проф»деформация: современные траектории российских девятиклассников

Н.Я. Розенфельд,

Институт образования, Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва, Россия

Ускоряющаяся автоматизация труда и события последних лет не могли ускользнуть из зоркого взгляда современного школьника. Изменения на рынке труда накладывают отпечаток и на образовательную сферу, что мы видим на примере изменения спроса на среднее профессиональное и высшее образование. В докладе на данных опроса школьников из регионов исследуются взаимосвязи между образовательными выборами девятиклассников и их жизненными перспективами, которые включают в себя различные аспекты жизни (формы капитала): культурные, социальные, человеческие, чтобы показать, как выглядит в их глазах высшее образование, что стоит за выбором неакадемических траекторий и какие перспективы есть у рассматриваемого образовательного тренда.

Ключевые слова: школьное образование, человеческий капитал, социальный капитал, культурный капитал, отсев, образовательная траектория.

Корпус исследований и статистических данных показывает, что количество и качество бонусов для индивидов и общества в целом разнятся от наличия образования (Murray, 2009): люди с высшим образованием получают больший доход, более финансово грамотны и лучше управляют домашним хозяйством; образованным людям реже требуются государственные программы, так как у них больше шансов иметь хорошее здоровье и меньше шансов попасть в тюрьму, они лучше справляются с контролем рождаемости и обращаются к планированию семьи. Образованные люди больше участвуют в гражданской деятельности, обладают большим человеческим капиталом: имеют более сложный мыслительный процесс, более рефлексивны, имеют большое разнообразие академических и интеллектуальных навыков. В этой перспективе специфика России остается непроясненной: по некоторым признакам мода на поголовное высшее образование в России прошла. Высшее образование имеют не более 40% россиян, и это число, похоже, будет сокращаться с увеличением спроса на среднее профессиональное образование.

Если в 2015 году 54% выпускников средней школы продолжали обучение в старшей школе, к 2020 году наблюдается отрицательный тренд, а их доля снизилась до 47%. Та же тенденция наблюдается и для выпускников

старшей школы, когда в 2015 году 71% выпускников поступали в вуз, в 2020 году это число снизилось до 64%. А 14% (против 8% в 2015 году) выпускников средней и старшей школы и вовсе оканчивают свое образование и пополняют рынок труда (Индикаторы образования, 2022). Таким образом, можно заметить риск для развития и накопления человеческого капитала в стране.

Можно предположить, что остается популярной траектория избегания ЕГЭ, которая может «подстраховать» абитуриентов с менее привилегированным бэкграундом, однако тренд поступления в вузы уже вряд ли говорит об обходном пути в вуз: это рациональный выбор отдельной профессиональной траектории, так как его предпочитают и всё больше одиннадцатиклассников (Мальцева, Шабалин, 2021).

Поэтому в этом исследовании на основе данных опроса школьников из различных субъектов РФ проверяются две конкурирующие гипотезы. С одной стороны, возможно, что россияне в массе своей перешли от ощущения относительной к стадии ощущения абсолютной депривации, при котором инвестиции в высшее образование с отсроченной выгодой оцениваются как нерациональные. Поэтому учащиеся, хоть и имеют устремление на высшее образование, не имеют возможности его получения. С другой стороны, может ощущаться несоответствие инвестиций в образование отдаче в виде поступлений различных форм капитала. Вероятно, диплом потерял сигнальную функцию (Кусимова, 2016), а вузовское образование по различным причинам теряет свой имидж. Таким образом, даже учащиеся из сильных социальных групп перестают обращаться к высшему образованию.

Выборка состоит из 355 девятиклассников из разных субъектов и населённых пунктов РФ и довольно хорошо отражает генеральную совокупность (см. табл. 1). В первую очередь оцениваются жизненные шансы учащихся в соответствии с теорией капитала Бурдьё. Далее сравнивается выбор образовательного перехода для учащихся с разным объемом капитала.

Таблица 1. Описание выборки

Переменная	Доля, %
Девушка	56
Город-миллионник	53,4
Неспециализированная школа	77,1
<i>Материальное положение</i>	
Высокое (богатые)	23,7
Хорошее	52

Плохое (испытывают нужду)	24,3
<i>Планы после 9-го класса</i>	
10-й класс	57,6
Ссуз	40,7
Закончить обучение	1,7 (6 человек)

Говоря об ощущении депривации, можно заметить, что 61,9% респондентов хотят получить высшее образование. Однако, хотя меньшая доля (57,6%) выбирает изначально академическую траекторию, эту разницу нельзя назвать значимой исходя из нашей выборки.

Для проверки второй гипотезы в логистическую регрессионную модель в качестве предикторов были заложены 34 переменные, характеризующие: культурную форму капитала (композиция школы, культурные практики и установки, социально экономический статус семьи); социальную форму капитала (школьный контингент, связь с родителями); человеческую форму капитала (успеваемость, осведомленность/кругозор, академические достижения, здоровье). Тем не менее после исключения из модели незначимых предикторов методом backward Ward было выделено всего 8 значимых предикторов, дифференцирующих шансы на продолжение обучения в 10 классе (см. табл. 2), которые описывают 48% вариации зависимой переменной. Процент успешных предсказаний модели — 80%.

Таблица 2. Факторы академической траектории

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Обучение в специализированной школе	2,059	0,449	21,036	1	0,000	7,838
<i>Субъективная успешность по сравнению с одноклассниками (больше)</i>						
Наравне	-0,974	0,334	8,525	1	0,004	0,378
Меньше	-1,320	0,466	8,018	1	0,005	0,267
<i>Высшее образование в семье (у обоих родителей)</i>						
Только у матери	-0,780	0,382	4,180	1	0,041	0,458
Только у отца	-0,093	0,571	0,027	1	0,870	0,911
Ни у кого	-0,805	0,340	5,616	1	0,018	0,447
Частота чтения	0,287	0,103	7,776	1	0,005	0,750
Информированность о поступлении в колледж	0,545	0,220	6,132	1	0,013	1,724
Большой человеческий капитал (навыки)	0,052	0,023	5,054	1	0,025	1,054

Успешность выполнения домашних заданий	0,403	0,150	7,172	1	0,007	1,496
Наличие учебной литературы дома	0,631	0,142	19,655	1	0,000	1,880
<i>Константа</i>	-4,129	1,397	8,741	1	0,003	0,016

Так, академический переход с большей вероятностью совершают учащиеся, которые обучаются в специализированной школе, чувствуют свое превосходство над одноклассниками, происходят из семей с высшим образованием, чаще читают, располагают дома учебной литературой (учебники, справочники, а также детские книги), обладают лучшими навыками и информированностью, успешно выполняют домашние задания. Наибольший же эффект заметен для спецшкол и самооценки успешности. Незначимость коэффициента отцовского образования может объясняться тем, что 28% респондентов проживают не в полной семье, из которых с отцом живет всего 5 человек. Таким образом, вторая гипотеза также не подтвердилась в полной мере.

Однако стоит заметить, что преимущество в капитале не было полноценно отражено в итоговой модели. Так немаловажные культурные практики (речевые, поведенческие), материальное положение семьи, призерство в олимпиадах и конкурсах (59% выборки) не сыграли роли в определении шансов поступления в 10-й класс. Кроме того, под вопросом находится и литература дома, так как учебная литература (по итогу регрессирования) дает преимущество для выбора академической траектории, в отличие от серьезной литературы, как документальной, научной, религиозной, а также классики (романы, детективы, поэзия).

Проведенный анализ показал, что, действительно, при выборе траектории после 9-го класса современные девятиклассники все еще руководствуются человеческим капиталом. Однако важным моментом является то, что выделенные характеристики, по большей части, относятся напрямую к образовательному процессу, а не разным аспектам накопленного капитала. Поэтому создается впечатление, что вторая гипотеза о снижении имиджа высшего образования наиболее близка к истине: по академической траектории идет не тот, кто богаче культурно, социально и интеллектуально, а тот, кто лучше встраивается в образовательный процесс, о чем упоминали Т. Шульц, Г. Беккер и Я. Минцер (Аникин, 2017).

Этот вывод может быть важен для дальнейших размышлений о состоятельности образовательного процесса, поскольку, на мой взгляд, вышеуказанная причина получения высшего образования (*«потому что хорошо*

получается учиться») менее продуктивна, чем равный доступ к образованию для тех, кто имеет предметную мотивацию (*«потому что посредством научной дискуссии необходимо решить определенную социальную проблему»*), цель, продвинутое знание, навыки. Но, с другой стороны, можно выделить и положительный аспект этого вывода. Выбор высшего образования не сильно связан с социальной стратификацией, и этот выбор не является случайным, а принадлежит людям, которые наиболее способны в академических навыках.

Литература

Аникин В.А. Человеческий капитал: становление концепции и основные трактовки // Экономическая социология. 2017. Т. 18. № 4. С. 120–156.

Индикаторы образования: 2022: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, О.А. Зорина и др. М.: НИУ ВШЭ, 2022.

Мальцева В.А., Шабалин А.И. Не-обходной маневр, или бум спроса на среднее профессиональное образование в России // Вопросы образования. 2021. Т. 2. С. 10–42.

Кусимова Т.Б. Образование и социальное неравенство // Экономическая социология. 2016. Т. 17. № 3. С. 142–151.

Murray J. The wider social benefits of higher education: What do we know about them? // Australian Journal of Education. 2009. Vol. 53(3). P. 230–244.

Когнитивные особенности детей и подростков с различной эффективностью многозадачности

Г.У. Солдатова,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

А.Е. Вишнева,

ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации» ДЗМ, Москва,
Россия

А.Г. Кошечкина,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

Представлены результаты исследования когнитивных особенностей, определяющих эффективность подростков в формате медиамногозадачности (N = 148). Результаты показали, что целенаправленная многозадачность в младшем школьном и в младшем подростковом возрастах связана с развитием управляющих функций, в старшем — с устойчивой нейродинамикой. Нецеленаправленная многозадачность у младших школьников не связана с когнитивными особенностями, у младших подростков связана с развитием аналитических способностей, а у старших подростков — с умением эффективно выполнять сложные задачи на время.

Ключевые слова: многозадачность, медиамногозадачность, когнитивные функции, развитие когнитивной сферы, дети, подростки, эффективность.

В условиях пандемии образовательный процесс практически полностью перешел в онлайн-формат, тем самым ускорив процесс цифровизации образования. Цифровизация образовательного процесса, в свою очередь, еще более распространила среди школьников и так популярный формат медиамногозадачности (ММЗ). Результаты исследований показывают, что эффективность работы в формате медиамногозадачности повышается с возрастом (Courage et al., 2015), причем существует «сензитивный период» целенаправленной многозадачности в возрасте 11–13 лет, когда дети делают первые попытки выработки оптимальной стратегии деятельности в формате ММЗ (Солдатова, Рассказова, 2021). Под целенаправленной многозадачностью понимается эффективность выполнения заданий, оговоренных в инструкции и требующих целенаправленного переключения внимания; под нецеленаправленной многозадачностью — эффективность выполнения заданий, которые в инструкции оговорены не были (Там же).

Несмотря на то что связь между эффективностью ММЗ и возрастом была установлена уже достаточно давно (Courage et al., 2015), до сих пор не существует исследований, которые бы позволили однозначно сказать, какие именно нейрокогнитивные особенности позволяют подросткам начать регулировать свою деятельность таким образом, чтобы преуспевать в формате ММЗ.

Цель данной работы — выявление нейрокогнитивных особенностей, определяющих эффективность целенаправленной и нецеленаправленной многозадачности.

Выборка. В исследовании приняли участие 148 школьников (49% девочек и 51% мальчиков), из которых 50 младших школьников в возрасте 7–10 лет (55% девочек, 45% мальчиков), 52 младших подростка в возрасте 11–13 лет (47% девочек, 53% мальчиков) и 46 старших подростков 14–16 лет (46% девочек, 54% мальчиков). Все дети — учащиеся московских школ. Трудностей в обучении не было зафиксировано ни у одного ребенка.

Методы исследования включали:

1. Квазиэксперимент на ММЗ, в ходе которого ребенку было необходимо выполнить ряд задач (онлайн-поиск для определения неизвестного слова; решение нескольких арифметических примеров и задач-анаграмм; чтение текста (притчи) онлайн; просмотр короткого развлекательного видео; участие в смс-переписке (ответы на три вопроса, отправленных на мобильный телефон участника во время эксперимента)). Задания были предъявлены одновременно на экране компьютера в четырех окнах, параллельно раз в 2 минуты приходила смс на телефон респондента, а также фоном звучало 5 музыкальных фрагментов (квакающие лягушки, барабаны, гитара, хор из детской песни, звук прибой). В инструкции не сообщалось о наличии фоновой музыки, о необходимости запомнить определение неизвестного слова и о том, что будут заданы вопросы о некоторых деталях видео.

2. Для оценки нейрокогнитивных функций был взят нейропсихологический блок методик, предложенный Т.В. Ахутиной (2016).

3. С целью изучения управляющих функций и когнитивного контроля использовался компьютерный тест «Dots: Hearts & Flowers» в модификации Т.В. Ахутиной, А.А. Корнеева и А.Н. Гусева (Korneev et al., 2018).

4. Для диагностики вербального интеллекта подростков (11–16 лет) были использованы субтесты «Осведомленность» и «Понятливость» детского варианта теста Векслера (WISC).

Результаты. В младшем школьном возрасте эффективность выполнения заданий, требующих целенаправленного переключения внимания (целе-

направленная многозадачность), тем выше, чем более развита у детей функция программирования и контроля ($r = -0,285, p < 0,05$). Эффективность выполнения заданий, не оговоренных в инструкции (нецеленаправленная многозадачность), в данном возрасте не имеет связей с нейропсихологическими параметрами.

В возрасте 11–13 лет эффективнее в целенаправленной многозадачности были подростки с более развитыми способностями серийной организации ($r = -0,466, p < 0,01$) и с меньшей утомляемостью ($r = -0,279, p < 0,05$). Также чем выше целенаправленная многозадачность в данном возрасте, тем лучше выполнялась компьютерная методика «Точки» (больше правильных ответов и меньше ошибок в первом ($p < 0,01$), втором ($p < 0,01$) и третьем ($p < 0,05$) субтестах компьютерной методики «Точки»), что указывает на высокую концентрацию внимания и эффективное выполнение заданий в условиях ограниченного времени. Нецеленаправленная многозадачность тем выше, чем более у подростков данного возраста развиты аналитические (левополушарные) способности ($r = -0,302, p < 0,05$) и способность быстро ориентироваться в условиях нового задания (у них было меньше пропусков в первом субтесте методики «Точки» ($p < 0,01$)).

В старшем подростковом возрасте (14–16 лет) целенаправленная многозадачность тем лучше, чем выше показатели нейродинамики (меньше утомляемость) ($r = -0,321, p < 0,05$) и выше баллы по субтесту «Понятливость» ($r = 0,376, p < 0,05$). Нецеленаправленная многозадачность в данном возрасте, так же, как и в младшем школьном возрасте, не имеет корреляционных связей с нейрокогнитивными особенностями. Но подростки с более высокими баллами по нецеленаправленной многозадачности меньше пропускали ответов в третьем подходе теста «Точки», то есть быстрее и эффективнее действовали при выполнении сложных задач, требующих быстрого переключения.

Таким образом, целенаправленная многозадачность — продуктивность выполнения заданий, данных в инструкции квазиэксперимента на ММЗ, связана с развитием управляющих функций, особенно в младшем школьном и в младшем подростковом возрастах, что обусловлено активным развитием управляющих функций именно в данном возрастном периоде. В старшем подростковом возрасте целенаправленная многозадачность тем лучше, чем выше работоспособность и меньше утомляемость (устойчивая нейродинамика), а также выше способность моделировать собственное поведение в различных социальных ситуациях (выше баллы по субтесту «Понятливость»). Нецеленаправленная многозадачность в младшем школьном возрасте не связана с нейрокогнитивными особенностями, что можно объяснить большим

влиянием в данном возрасте внешних факторов (например, качества предъявляемого материала, или личной заинтересованности ребенка в задании) на эффективность выполнения не заданных инструкцией заданий. В младшем подростковом возрасте более эффективное запоминание фоновых стимулов обусловлено развитием аналитических способностей и логического мышления как важных новообразований данного возраста, а также умением быстро включаться в новые задания. В старшем же подростковом возрасте умение эффективно выполнять сложные задания в условиях ограниченного времени является залогом распределения внимания и на фоновые элементы заданий, не оговоренных в инструкции.

Полученные данные позволяют расширить понимание феномена многозадачности и механизмов эффективного функционирования детей и подростков в медиамногозадачной среде.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-29-14181.

Литература

Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет: коллективная монография / под общ. редакцией Т.В. Ахутиной. М.: В. Секачев, 2016. 280 с.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Эффективность медиамногозадачности у детей и подростков в разные возрастные периоды // Вопросы психологии. 2021. № 3. С. 55–63.

Courage M.L., Bakhtiar A., Fitzpatrick C. et al. Growing up multitasking: The costs and benefits for cognitive development // *Developmental Review*. 2015. Vol. 35. P. 5–41.

Korneev A., Akhutina T., Gusev A., Kremlev A., Matveeva E. Computerized neuropsychological assessment in 6–9 years-old children // *KnE Life Sciences*. 2018. P. 495–506.

Роль агрессии в распространении деструктивного контента МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ

Г.У. Солдатова,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,

С.Н. Илюхина,

Центр мониторинга рисков и социально-психологической помощи
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», Москва, Россия

В работе представлены данные о результате исследования роли агрессивности как личностной особенности в одобрении деструктивного онлайн-контента и его распространении среди сверстников подростками и молодёжью. Сделан вывод о необходимости дальнейшего изучения личностных предикторов для разработки эффективных мер профилактики столкновения с информационными онлайн-рисками и развития цифровой культуры.

Ключевые слова: цифровая социализация, подростки, социальные сети, деструктивный контент, негативный контент.

В условиях непрерывно возрастающего информационного потока неизбежно встаёт вопрос не только об умении использовать цифровые возможности, но и о поиске способов профилактики и совладания с информационными онлайн-рисками, которые возникают в результате использования размещенных в сети материалов, содержащих незаконную, неэтичную, деструктивную и потенциально опасную информацию (Солдатова, Рассказова, Нестик, 2017). Исследования дают основания предполагать, что дети и подростки находятся в уязвимом положении вследствие ещё неразвитой способности к критической оценке информации (American Academy of Pediatrics, 2016; Drummond, Sauer, Ferguson, 2020). Возрастающая роль цифрового мира в социализации современных детей и подростков как источника формирования норм и ценностей, моделей допустимого поведения и картины мира в целом обязывает с особым вниманием подходить к вопросам формирования цифровой культуры (Карабанова, Молчанов, 2018).

Целью настоящего исследования было изучение роли агрессии в распространённости деструктивного контента в подростковой и молодёжной онлайн-среде. *Гипотезы:* 1) большая часть подростков и представителей молодёжи встречалась с деструктивным онлайн-контентом; 2) одобряют деструктивный контент и распространяют среди сверстников молодые люди с более высоким уровнем агрессии.

Выборку составили 943 человека от 15 до 35 лет (593 девушки — 63,3% и 344 юноши — 36,7%, 6 человек не указали пол) — учащиеся образовательных учреждений из Центрального, Северо-Западного, Приволжского, Сибирского и Дальневосточного федеральных округов. Они были разделены на группы: подростки 15–17 лет (497 человек — 52,7%), молодые люди 18–25 лет (331 человек — 35,1%) и 26–35 лет (115 человек — 12,2%).

Методы

Диагностика столкновения с деструктивным контентом проводилась посредством вопроса: *«В интернете много разной полезной, интересной информации, но нередко встречается неприятная и небезопасная. С какой информацией Вы сталкивались и как с ней поступали? Выберите все подходящие варианты ответа»:*

- 1) информация о способах употребления или распространения наркотиков и психоактивных веществ;
- 2) пропаганда экстремизма и терроризма;
- 3) оскорбительный контент;
- 4) картинки и видео с насилием и жестокостью;
- 5) фейковая информация;
- 6) призыв к несанкционированным действиям.

Варианты ответа: игнорировал(ла), лайкал(ла), дизлайкал(ла), репостил(ла), пересылал(ла) друзьям, комментировал(ла), использовал(ла) кнопку «пожаловаться», использовал(ла) кнопку «больше не показывать», создавал(ла) подобный контент, не сталкивался(ась).

Измерение соблюдения правил вежливости осуществлялось с помощью вопроса: *«Насколько часто Вы соблюдаете правила вежливости? Выберите один вариант ответа для реальной и виртуальной жизни»* (варианты ответа: практически всегда, часто, редко, иногда, практически никогда).

Диагностика уровня агрессии проводилась с помощью методики ВРАQ «Опросник уровня агрессивности Басса-Перри» (Ениколопов, Цибульский, 2007).

Данные обрабатывались в программе SPSS Statistics 20.0 с использованием χ^2 Пирсона и ANOVA.

Результаты и обсуждение

С негативным контентом в интернете сталкивались больше половины респондентов. Наиболее распространена фейковая информация, с которой сталкивались 93,3%, на втором месте — оскорбительный контент (88,7%), на третьем — картинки и видео с насилием и жестокостью (79,4%). Две трети

подростков, молодёжи и взрослых видели в интернете информацию о способах употребления или распространения наркотиков и психоактивных веществ (67,8%), призывы к несанкционированным действиям (69,9%), пропаганду экстремизма и терроризма (64,3%). Со всеми видами негативного контента, кроме фейковой информации, чаще сталкиваются более старшие респонденты, по сравнению с подростками ($\chi^2 = 7,936-60,664$, V Крамера = 0,092–0,254, $p < 0,05-0,01$). Если противозаконный контент модерировать достаточно активно, то неэтичный находится скорее в серой зоне, которую сложнее регулировать.

подавляющее большинство подростков, молодёжи и взрослых предпочитают пассивную стратегию игнорирования (92,4%). Более половины знакомы с инструментами фильтрации контента и выступают в роли активных модераторов цифрового пространства (57,8%), но несколько реже выражают своё недовольство через «дизлайки» (38,8%). Треть распространяют среди сверстников деструктивный контент (27,7%), каждый седьмой может поддержать его «лайком» (15,4%), и лишь единицы создают его сами (4,6%).

Более юные пользователи сети чаще лайкают ($\chi^2 = 10,643$, V Крамера = 0,106, $p < 0,01$), создают ($\chi^2 = 6,421$, V Крамера = 0,083, $p < 0,05$) и распространяют ($\chi^2 = 18,628$, V Крамера = 0,141, $p < 0,01$) деструктивный контент, но при этом они же чаще его дизлайкают ($\chi^2 = 28,631$, V Крамера = 0,174, $p < 0,01$). Юноши чаще лайкают ($\chi^2 = 21,623$, $V = 0,162$, $p < 0,01$), дизлайкают ($\chi^2 = 11,577$, $V = 0,119$, $p < 0,01$), распространяют ($\chi^2 = 4,439$, $V = 0,073$, $p < 0,05$), а также создают ($\chi^2 = 9,279$, $V = 0,106$, $p < 0,01$) негативный контент. Исходя из полученных результатов, можно сказать, что основными распространителями деструктивного контента в сети являются мальчики-подростки. Подобный результат говорит нам о том, что подросткам недостаточно быть знакомым с инструментами модерации, но также необходимо уделять внимание развитию ответственного отношения к построению комфортного и безопасного онлайн-пространства для себя и своих сверстников и учиться осознавать последствия своих действий.

Чем реже респонденты соблюдают правила вежливости в реальной жизни ($F(4,937) = 6,782$, $p < 0,01$) и в интернете ($F(4,937) = 6,354$, $p < 0,01$), тем более высоким уровнем агрессии они обладают. Более агрессивные респонденты также чаще одобряют ($F(1,940) = 14,609$, $p < 0,01$) и распространяют ($F(1,940) = 5,083$, $p < 0,05$) аутодеструктивный контент. Создание, одобрение и распространение опасного и жестокого контента может быть импульсивным поступком вследствие недостаточного уровня цифровой компетентности и неосознаваемых последствий подобных действий: от раз-

жигания ненависти и общего повышения уровня жестокости, до вовлечения в противозаконные действия.

Выводы

Подростки и молодёжь часто сталкиваются с негативом в сети и нередко выступают в роли распространителей деструктивного контента среди сверстников, вовлекая тех, кто ранее был пассивным наблюдателем, но очень редко оказываются его создателями. Агрессия действительно в этом процессе играет не последнюю роль, поскольку именно более агрессивные подростки и молодёжь чаще всего выступают в роли «распространителей» и «одобряющих». В связи с полученными результатами одним из наиболее актуальных вопросов дальнейших исследований является изучение механизмов распространения деструктивного контента среди сверстников, роли личностных предикторов в этом процессе и разработка мер онлайн-профилактики с учетом данных эмпирических исследований.

Подростки и молодежь задумываются о необходимости формирования позитивной цифровой культуры, выбирая для себя роль активных создателей комфортного и безопасного пространства в сети, следующих позитивным установкам в онлайн-взаимодействии. Цифровая культура, как система норм и правил общения в интернете, а также как основа создания поддерживающих и совладающих позитивных социокультурных практик, — важнейший фактор профилактики различных форм деструктивного и аутодеструктивного онлайн-поведения. Необходимо, чтобы фокус внимания практиков и системы образования был направлен не на систему ограничений, а на создание позитивной среды для цифровой социализации, которая способствует воспитанию ответственных и компетентных пользователей цифровых технологий.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках проекта № 20-013-00857 «Социокультурные и личностные предикторы деструктивного и аутодеструктивного поведения в интернете у подростков и молодежи».

Литература

Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 115–124.

Карбанова О.А., Молчанов С.В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2018. № 3(31). С. 37–46.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.

American Academy of Pediatrics, Council on Communications and Media. Media and young minds // *Pediatrics*. 2016. Vol. 138(5). P. e20162591.

Drummond A., Sauer J.D., Ferguson C.J. Do longitudinal studies support long-term relationships between aggressive game play and youth aggressive behaviour? A meta-analytic examination // *Royal Society Open Science*. 2020. Vol. 7. No. 7. P. 2003–2073.

Ролевой репертуар подростков и родителей онлайн и офлайн: особенности цифровой социальности

Г.У. Солдатова,
С.В. Чигарькова,
Е.И. Рассказова,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

Работа посвящена сравнению ролевого репертуара подростков и родителей в онлайн и офлайне (N = 785 чел.). Полученные результаты показывают более разнообразный ролевой репертуар подростков по сравнению с родителями, особенно в онлайн. Для подростков характерно доминирование просоциальных ролевых моделей и сближение ролевой структуры в онлайн и офлайне.

Ключевые слова: ролевой репертуар, подростки, родители, онлайн, офлайн, цифровая социальность.

Последние десятилетия процесс социализации человека в современном обществе неотъемлемо связан с освоением не только реального пространства, его норм и правил, но и интернет-пространства. Особенно актуально это становится для подростков — одних из наиболее активных интернет-пользователей, осваивающих цифровое пространство (Солдатова, Рассказова, 2021; Smahel et al., 2020). Традиционно для подросткового возраста характерна активизация процессов становления личности, конструирования своей идентичности, расширения социального опыта. Современный подросток сталкивается с необходимостью освоения различных социальных практик и овладения ролевыми моделями поведения как в реальном мире, так и цифровом (Солдатова, Войскунский, 2021). Наряду с реальным общением, использование социальных сетей становится привычной практикой построения и поддержания взаимоотношений, личной самопрезентации, выстраивания идентичности и рефлексии. При этом мало исследований посвящается проблеме предпочтения ролевых моделей у подростков, формирующихся в процессе социализации на стыке реального и виртуального миров (Марцинковская, 2018). *Целью* нашего исследования стало изучение ролевого репертуара подростков в онлайн и офлайне и их сравнение с предпочтениями родителей.

Методы

Для исследования репертуара социальных ролей родителям и подросткам задавался вопрос «*Вы общаетесь с разными людьми в реальной жизни и в Интернете. В каких ролях Вы обычно выступаете по отношению к ним?*», включавший 10 вариантов ответа для интернета и для реальной жизни, например, «Творцом (создавать новое, расширять возможности для себя и других)», «Защитником (отстаивать свои взгляды на мир, защищать себя и других)», «Троллем (критиковать или нападать на тех, кто мне не нравится)» и др.

В исследовании приняли участие 785 человек: 374 подростка 14–17 лет (49,2% девушек) и 411 родителей подростков 14–17 лет (81,3% женщины) из Волгограда (16,1%), Петропавловска-Камчатского (16,1%), Новосибирска (13,8%), Москвы (20,1%), Подмосковья (2,3%), Махачкалы (15,7%) и Екатеринбурга (16,1%).

Результаты и обсуждение

Репертуар социальных ролей у подростков и в сети, и офлайн более разнообразный, чем у родителей. В реальной жизни каждый второй подросток чувствует себя собеседником (58%), среди родителей такую роль выбрало большинство (72%). Следующими по распространенности среди подростков оказались роли защитника (41%), отстаивающего свои принципы и поддерживающего других, наставника (35%), помогающего при столкновении с трудностями, и друга (30%). Родители также предпочитают эти социальные роли (35%, 40%, 38% соответственно). Каждый четвертый подросток офлайн чувствует себя творцом (29%) или наблюдателем (28%). Остальные, особенно агрессивные ролевые предпочтения, выбирались редко.

В интернете подростки чаще чувствуют себя наблюдателями (35%). Отмечается тенденция к некоторому снижению процента тех, кто выбирает распространенные офлайн роли, хотя их процент остается достаточно высоким, что сохраняет общую с офлайн ролевую структуру: практически половина выбирает роль собеседника (45%), каждый четвертый предпочитает роли защитника (29%), творца (28%), наставника (25%), каждый пятый — друга (20%) или посредника (19%). При этом роль друга в сети более характерна для девочек, ее предпочитает каждая четвертая (26%), среди мальчиков — только каждый восьмой (12%). Схожая тенденция прослеживается в выборе роли творца — ее предпочитает каждая третья девочка (33%) и каждый пятый мальчик (24%). Стоит отметить, что растет процент тех, кто выбирает роли, не характерные для офлайн или относящиеся скорее к социально неодобряемым. Так, каждый шестой (17%) становится троллем в сети.

Онлайн-пространство дает больше возможностей примерить разные роли — например, актерами, легко меняющими свое поведение, в сети видит себя каждый шестой подросток.

Напротив, похоже, что родителям в интернете значительно труднее, чем в реальной жизни, чувствовать себя собеседниками (46%), творцами (12%), защитниками (12%) и друзьями (21%), зато легче, в первую очередь, быть наблюдателями (43%) и немного посредниками (17%). Роль наблюдателя более характерна для женщин — ее выбрали 46% женщин и 33% мужчин. Предпочтение агрессивных ролей, и без того минимальное, у них практически не меняется, незначительно снижаясь в онлайн.

Сравнение ролей, выбираемых родителями и подростками в реальной жизни, показывает, что подростки несколько чаще, чем родители, чувствуют себя в роли наблюдателя ($\chi^2 = 9,19$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,12) и в довольно редких ролях тролля ($\chi^2 = 9,26$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,12), актера ($\chi^2 = 14,59$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,14) и манипулятора ($\chi^2 = 15,98$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,15), а родители — чаще берут на себя роль собеседника ($\chi^2 = 16,56$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,16).

В интернете подростки чаще, чем родители, чувствуют себя творцами ($\chi^2 = 28,28$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,20), защитниками ($\chi^2 = 30,36$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,21), троллями ($\chi^2 = 38,47$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,24), наставниками ($\chi^2 = 9,60$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,12), актерами ($\chi^2 = 29,43$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,21), манипуляторами ($\chi^2 = 25,31$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,19). Если сравнивать частоты у родителей и детей, видно, что эти различия объясняются не тем, что интернет — место более ярких ролей и переживаний подростков, а тем, что родители онлайн примеряют на себя куда меньше ролей, нежели офлайн.

Эти данные хорошо согласуются с ответами подростков о том, что они живут и онлайн, и офлайн, переключаясь между этими мирами, тогда как родители чувствуют себя живущими именно офлайн (Солдатова, Рассказова, 2020). Интернет немного облегчает для подростков возможности агрессивного поведения, но в целом мало меняет ту структуру социальных ролей, которую они принимают в общении. Напротив, у родителей онлайн-общение связано с «потерей» ролей и приобретением довольно узких возможностей — наблюдать и в незначительной степени выступать связующим звеном для различных людей.

Интересное содержательное дополнение к этим результатам дает сравнение тех ролей, которые берут на себя подростки и родители онлайн и офлайн. Интуитивно можно было бы предполагать, что жизнь подростков онлайн богаче, чем офлайн, что интернет открывает огромные возможности

безопасно пробовать себя в различных социальных ролях, создавать и разрушать миры, защищать или угрожать. Однако подростки как онлайн, так и офлайн одинаково часто чувствуют себя в роли наблюдателя и в активных просоциальных ролях (творцов, защитников, наставников, собеседников, друзей). Напротив, в жизни родителей офлайн доминируют роли творцов, защитников, наставников, собеседников и друзей, тогда как в интернете эти роли они принимают на себя куда реже и намного реже по сравнению с подростками. Исключения составляют роли собеседника, друга и наблюдателя, которые примерно одинаково часты онлайн и офлайн (наблюдателем родители онлайн чувствуют себя даже чаще, чем офлайн). Такие результаты могут быть еще одним свидетельством распространения среди подрастающего поколения жизни в смешанной онлайн-офлайн реальности, в которой реальные и виртуальные миры сближаются и пересекаются, традиционная социализация дополняется цифровой, а цифровая социальность, несмотря на более широкие возможности проигрывания множества ролей, отражает в большей степени ролевой репертуар из реального мира (Солдатова, Войскунский, 2021). Для подростков мир онлайн не более живой, чем мир офлайн — он часть пространства их социального взаимодействия, с самыми разными ролями, неотделимая от реального мира. Подростки находят возможности для реализации различных социальных ролей в общении как онлайн, так и офлайн. У родителей онлайн-пространство социального взаимодействия беднее и более выхолощенное, как «тень» реального мира, дополняющее его.

Выводы

В заключение отметим, что более явное разнообразие ролевого репертуара подростков по сравнению с родителями может объясняться как возрастными особенностями (подростки находятся на этапе формирования своей идентичности, перебирая роли и экспериментируя с ними, тогда как взрослые характеризуются сложившимся набором ролей), так и спецификой взросления в условиях смешанной онлайн-офлайн реальности, которая, возможно, предоставляет цифровому поколению более разнообразные возможности для конструирования просоциальных активных стратегий поведения и в реальном, и в виртуальном пространствах.

Исследование выполнено при поддержке РФФ, проект № 18-18-00365 «Цифровая социализация в культурно-исторической перспективе: внутрипоколенческий и межпоколенческий анализ».

Литература

Марцинковская Т.Д. Идентичность в транзитивном и виртуальном пространстве // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 4(14). С. 11–20.

Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. № 3 (18). С. 431–450.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. № 4 (16). С. 87–97.

Smahel D., Machackova H., Mascheroni G. et al. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. London School of Economics and Political Science, London, 2020.

Интеграция подростков, оставшихся в детстве без попечения родителей, в социум большого города

А.Ю. Телицына,

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва, Россия

В Москве было проведено 42 полуструктурированных интервью с выпускниками (старше 18 лет) интернатных учреждений. Выявлены проблемы, стоящие перед выпускниками, при интеграции в социум мегаполиса с их собственной позиции.

Ключевые слова: дети, оставшиеся без попечения родителей, выпускники сиротских учреждений, потребительская позиция, меры позитивной дискриминации.

Подростки страшились «взрослой» жизни всегда, но в турбулентные времена неопределенности — особенно. Их ожидания не оправдываются, ресурсы и источники различных благ у воспитанников детских сиротских учреждений с возрастом исчезают.

Меры позитивной дискриминации способствуют возникновению потребительской позиции. Процесс реформирования сложившихся институтов — деинституционализация — вносит свои коррективы. В сферу, которая прежде была строго структурирована и формализована, начинают проникать неформальные формы социальных отношений: наставничество (волонтерство), активности общественных объединений, деятельность акторов корпоративной социальной ответственности и ряд других.

У подростков формируется специфическая ролевая позиция — «позиция сироты», не имеющая поддержки и одобрения в обществе (Осипова, 2019). Кроме этого, несколько изменены внутренние процессы регуляции, возникающие в связи с постепенной заменой внешнего контроля поведения на внутренний самоконтроль (Ntshuntshe, Taukeni, 2020).

Наблюдаемые нарушения связаны с особенностями организации жизни ребенка в интернатном учреждении, где функция контроля находятся в ведении воспитателей.

Методика

Было проведено 42 полуструктурированных интервью с выпускниками интернатных учреждений в г. Москве. Выявлены проблемы, стоящие перед выпускниками, с их позиции.

Краткая характеристика результатов исследования

Интервью позволили не только определить отношение выпускников к постинтернатной поддержке, но и диапазон мнений по широкому спектру вопросов, включая образовательную траекторию, «место в социуме» и др. Аналитические результаты исследования проиллюстрированы цитатами респондентов. Использование цитат участников исследования в аналитическом материале является неотъемлемой составляющей качественного анализа данных, поскольку вносит «живой язык» респондентов в сухую логику изложения аналитического материала, помогает лучше понять целевую аудиторию, подчеркивает отсутствие субъективизма исследователя при анализе данных.

Работа выполнена в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). Авторы выражают признательность всем выпускникам детских учреждений, которые поделились своими мыслями и приняли участие в интервью.

Литература

Осипова Н.В. Реализация мероприятий комплекса мер по подготовке детей-сирот к самостоятельной жизни // Образование. Карьера. Общество. 2019. № 2. С. 61.

Ntshuntshe Z., Taukeni S.G. Psychological and social issues affecting orphans and vulnerable children // Addressing Multicultural Needs in School Guidance and Counseling. 2020. P. 20–31.

Социальное развитие подростков с позиции нейронауки

Т.В. Точилина,

АНОВО «Московский международный университет», Москва, Россия

Настоящее исследование посвящено проблеме социального развития подростков в контексте нейрофизиологических изменений в данном возрасте. В статье рассматриваются нейробиологические основы изменений в социальном поведении подростков, дается описание биологических факторов, ответственных за социализацию в подростковом периоде.

Ключевые слова: подростковый возраст, социальное развитие, нейропсихология, нейронаука, нейрофизиология, нейробиология.

Личностное развитие подростков происходит в социальных условиях, отражающих ценностные ориентации людей и отношения между ними. Процесс социализации подростков определяется их особенностями поведения, мотивами, характером и склонностями. Многие исследователи считают подростковый период одним из наиболее сложных, так как именно в это время происходят биологические изменения, которые влияют на ход личностного и социального развития. В этом периоде начинает проявляться взрослая сексуальность и романтические интересы, и подростки стараются проводить время больше со сверстниками, чем с семьей. Хотя такие изменения в социальном поведении были хорошо задокументированы в литературе (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Д.И. Фельдштейн), в науке пока относительно мало нейрофизиологических объяснений этих поведенческих изменений, а именно — исследований, посвященных изучению мозга подростков и тех нейронных цепей, которые предназначены для обработки социальной информации.

Взаимосвязь между развитием физиологии мозга и изменениями в социальном поведении была рассмотрена в исследованиях зарубежных ученых (Güroğlu, 2020; Nelson et al., 2005; Kafle, Thakali, 2013). Следует обратить внимание, что в последнее время большой интерес ученых направлен на изучение фактов отклоняющегося поведения и эмоционального реагирования (повышенной тревожности, агрессивности и др.) подростков в процессе их социального взаимодействия. Причины данных нарушений связаны с нейродинамическими сбоями в нейронной сети.

В зарубежных исследованиях были открыты участки головного мозга, ответственные за расшифровку социальных стимулов и выявлены основные их свойства. Такие отделы мозга, как нижняя затылочная кора, нижние области височной коры, внутричерепная борозда и веретенообразная извилина расшифровывают стимул как социальный. Дополнительная область вдоль верхней височной борозды (STS) участвует в обработке информации о

социальном перемещении. Области в передней части височной коры отвечают за признание в социуме. Таким образом, эти области участвуют в оценке социальных визуальных стимулов, они определяют — является ли стимул живым или нет. Так, способность устанавливать природу стимула имеется уже у маленьких детей. Данные исследования о мозговой активности детей, связанные с обработкой социальной информации (дифференцирование движения живого от неживого) показывают, что при нейровизуализации меняется активация веретенообразной области мозга у детей младенческого возраста. Дети раннего возраста способны отличать социальные стимулы от несоциальных.

Процесс созревания мозга в подростковом возрасте связан с большим набором социальных компетенций. Так, подросток владеет навыками распознавания социальных стимулов, их оценке и апробации этих умений в социальном взаимодействии. Ведущую роль в данном процессе играет префронтальная кора головного мозга. Этот участок отвечает за контроль и регуляцию поведения. Поэтому к подростковому возрасту совершенствуются навыки сдерживания негативных эмоций и развивается целенаправленное социальное поведение. Этот процесс основывается на взаимодействии между дорсальной и вентральной префронтальной корой. Вентральная префронтальная кора головного мозга играет роль как в прямых аффективных атрибуциях, так и в когнитивной репрезентации и регуляции аффективных реакций. Социальные стимулы обрабатываются в данных участках коры мозга последовательно и образуют сеть мозговых операций.

Кроме вышеуказанных мозговых структур за изменения в социальном познании подростков отвечают гормоны. Социальное развитие тесно связано с выработкой эндогенных опиоидов мозга, окситоцина и вазопрессина.

Всплеск гормонов гонад во время полового созревания изменяет эмоциональную обработку социальных стимулов и это проявляется в аффективных реакциях. Гормональные изменения в процессе взросления изменяют способность мозга подростка регулировать реакции на социальные стимулы и интегрировать их в социальное поведение. Так, в исследовании Э. Нельсона и коллег (Nelson et al., 2005) подростки рассматривали лица с негативными эмоциями (страха, гнева). В сравнении со взрослыми у них отмечалась большая активность в миндалине, орбито-лобной коре и передней поясной извилине. Взрослые способны отключать орбито-фронтальную кору головного мозга и избирательно задействовать этот участок мозга в зависимости от цели. Следовательно, взрослые могут не так эмоционально реагировать на негативные социальные стимулы. Данный факт говорит о том, что подростки являются более чувствительными к негативным социальным стимулам по сравнению со взрослыми. Таким образом, эти результаты

подчеркивают изменения в развитии аффективного и когнитивно-регуляторного блоках мозга подростков.

Литература

Güroğlu B. Adolescent brain in a social world: Unravelling the positive power of peers from a neurobehavioral perspective // *European Journal of Developmental Psychology*. 2020. Vol. 18(4). P. 471–493.

Kafle A., Thakali M. Social relations: Role of parent and peer relationships in adolescent psychological development. Kemi, 2013. 54 p.

Nelson E.E., Leibenluft E., Tone E.B., Pine D.S. The social re-orientation of adolescence: A neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology // *Psychological Medicine*. 2005. Vol. 35(2). P. 163–174.

Отношения подростков с отчимами в семьях повторного брака

А.А. Трубникова,

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», Москва, Россия

В работе представлены результаты исследования особенностей отношения подростков с отчимами в повторнобрачных семьях. Анализ литературных источников показал важность рассмотрения этой проблемы с учетом психологических сторон подросткового возраста и особенностей бракоразводного процесса и его последствий для семьи и ребенка. Нами были установлены различия между взаимоотношениями подростков из семей повторного брака с отчимами и подростков из обычных семей с родными отцами, а также была найдена статистически значимая связь отношений с отчимом и родным отцом у подростков в повторнобрачных семьях.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, развод, повторный брак, подростковый возраст.

Рассмотрение проблемы отношений подростков с отчимами требует учета различных ее аспектов. Важно понимать, что детско-родительские отношения состоят из совокупности эмоционально-мотивационных, ценностных, когнитивных и поведенческих аспектов общения родителя и ребенка (Якимова, 2018). Учитывая специфику подросткового периода, эти отношения осложняются физиологическими, социальными и психологическими изменениями у ребенка, такими, как потеря детского образа жизни, приобретение нового «Я» и новой социальной позиции. Это может стать основой для потребности у подростка в признании себя взрослым со стороны старших (Фоменко, 2014). Однако в семьях повторного брака зачастую этот факт игнорируется родными родителями и отчимами. Помимо позиции невмешательства в воспитание пасынков и падчериц, исследователями отмечается крайне критичное отношение к подростку, строгость, склонность наказывать. И в случае игнорирования, и при повышенной критичности со стороны взрослого подросток ощущает себя отверженным (Умаров, 2017).

Цель исследования: выявить особенности взаимоотношений подростков с неродными родителями в семьях повторного брака, по сравнению с родными родителями в семьях с сохраненным супружеством.

Общая гипотеза исследования: отношения подростков с неродным родителем в семьях повторного брака имеют свои отличительные особенности.

Выборка. Всего в исследовании приняли участие 28 подростков. Для проверки общей гипотезы испытуемые были разделены на две группы: подростки из семей повторного брака, проживающие с матерью и отчимом, в количестве 12 человек — исследуемая группа; подростки из неразведенных семей в количестве 16 человек — контрольная группа.

Возраст испытуемых — от 15 до 17 лет. Все испытуемые являются учащимися средних общеобразовательных школ г. Москвы. Уровень материального обеспечения в семьях подростков различен.

Методики. Тест «Выявление отношения юношей и девушек к жизни в своей семье» Т. Шрайбер (Козьмина, Шолохова, 2018), опросник «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) О.А. Карабановой, П.В. Троянской (Троянская, 2003).

Процедура проведения исследования. Для сбора данных в режиме онлайн нами были составлены две электронные анкеты для двух групп испытуемых с использованием вышеперечисленных методик. Опросник «Детско-родительские отношения подростков» был предоставлен испытуемым в двух вариантах: для выявления отношения к отцу и отчиму. Испытуемым лично предлагалось принять участие в исследовании и пройти анкеты в различных социальных сетях, популярных у подростков. Далее полученный эмпирический материал был обработан в пакете программ SPSS Statistics с помощью Т-критерия Стьюдента и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты

1. По результатам методики Т. Шрайбера на выявление отношения к жизни в собственной семье, подростки из семей повторного брака оценивают свою жизнь в своей семье хуже, чем подростки из неразведенных семей. Они чаще стремятся покинуть родной дом, реже стараются вникать в проблемы семьи, спрашивать советы у взрослых.

2. Были найдены статистически значимые отличия между группами подростков из семей повторного брака и неразведенных семей во взаимоотношениях с отчимами и отцами при помощи t-критерия Стьюдента. По данным методики «Детско-родительские отношения подростков» наблюдаются различия между двумя группами по шкалам: «Принятие» ($p = 0,000$), «Эмпатия» ($p = 0,002$), «Эмоциональная дистанция» ($p = 0,021$), «Сотрудничество» ($p = 0,002$), «Поощрение автономности» ($p = 0,000$), «Требовательность» ($p = 0,006$), «Мониторинг» ($p = 0,007$), «Контроль» ($p = 0,024$), «Оказание поощрений» ($p = 0,010$), «Удовлетворение потребностей ребенка» ($p = 0,000$), «Удовлетворенность отношениями» ($p = 0,004$).

Такие результаты могли бы указывать на то, что подростки из семей повторного брака реже ощущают на себе любовь и внимание неродного родителя, отчимы реже понимают их чувства и состояния, их эмоциональная связь с отчимами ниже. Подростки из повторнобрачных семей реже решают проблемы семьи и выполняют внутрисемейные задания совместно с отчимами, отчимы реже передают ответственность неродным детям. Для подростков из семей повторного брака отчимы реже предъявляют какие-либо требования, они меньше интересуются их делами, меньше контролируют неродных детей. Отчимы в семьях повторного брака реже поощряют детей своих супругов, хуже удовлетворяют материальные потребности, а также потребности во внимании и т.д. Общая оценка подростками из семей повторного брака качества отношений с родителем значимо ниже, чем у подростков из обычных семей.

3. При статистическом анализе данных при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена по родным отцам и отчимами в группе подростков из семей повторного брака был отмечен ряд взаимосвязей между положительными отношениями с отцом и положительными отношениями с неродным родителем. Когда подросток видит родного родителя решительным, готовым к сотрудничеству, отчим оценивается подростками как решительный и доверяющий. Если родной родитель чаще показывает непоследовательность в отношениях со своим ребенком, чаще наказывает, оценивает своего ребенка с негативной точки зрения, то отчим оценивается подростками как конфликтный, требовательный, контролирующий.

Нами были обнаружены и обратные статистически значимые связи между отношением к отчиму и отцу со стороны подростков. Если отчим с точки зрения подростков демонстрирует силу, авторитет, заинтересованность в жизни ребенка, то отец отходит на второй план, кажется менее решительным. Однако когда отчим предстает в негативном ключе как неуверенный, враждебный, непоследовательный, то отец видится подростку как более включенный, строгий.

Можно было бы говорить о следующей общей тенденции: чем лучше характеристика со стороны подростков отношений с отцом, тем лучше характеризуются отношения с отчимом. Также можно говорить о противоположной закономерности: чем хуже оцениваются отношения с родным отцом, тем хуже оцениваются отношения с отчимом. Имеет место и обратная закономерность: чем лучше оцениваются отношения с отцом, тем хуже — с отчимом.

Выводы

Важность изучения проблемы детско-родительских отношений в семьях повторного брака невозможно переоценить, поскольку помимо трудностей этого возрастного периода, подростки сталкиваются с необходимостью выстраивать новые отношения — с отчимом. Общая оценка подростками из семей повторного брака ниже, чем у подростков из обычных семей. Нами были установлены различия между взаимоотношениями подростков из семей повторного брака с отчимами и подростков из обычных семей с родными отцами: отчим в глазах подростков из семей повторного брака выглядит как эмоционально отстраненный, холодный, безынициативный, не проявляющий интерес к неродному ребенку, нежели родной отец в глазах подростков из неразведенных семей. Также была найдена статистически значимая связь отношений с отчимом и родным отцом у подростков в повторно-брачных семьях, где были обнаружены различные закономерности.

Литература

Умаров С.Х. Особенности детско-родительских отношений в семьях повторного брака // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы II Ежегодной студенческой научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева (10–12 мая 2017 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. С. 52–55.

Фоменко Н.В. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovyy-vozrast-kak-naibolee-slozhnyy-etap-razvitiya-rebenka> (дата обращения: 10.01.2022).

Якимова Т.В. Психология семьи: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2018. 345 с.

Результаты исследования представлений о взрослении современных юношей и девушек

Н.П. Шилова,

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), Москва, Россия

Приводятся результаты исследования, полученные на выборке 1394 человек от 14 до 23 лет, с использованием авторской проективной методики «Взросление». Цель исследования заключалась в выявлении различий понимания взросления в юношеском возрасте в зависимости от возрастного периода. В рамках исследования было изучено понимание собственного взросления через восприятие художественного образа юношами и девушками. Выделены три типа переживания собственного взросления: «детскость вместо взрослости», «понимание успеха или неуспеха в жизни», «поиск смысла жизни».

Ключевые слова: культурно-историческая психология, юность, юношеский возраст, художественный образ, взросление.

В сегодняшнем мире происходит постепенное размывание четких границ между детством и взрослостью, это вскрывает неопределенность будущего для юношей и девушек. Впервые четкая иллюстрация о размывании понятия взрослости появляется в фильме В. Меньшова «Розыгрыш» (1976): в художественном образе юношества, представленном в этом фильме, отражены его типические черты и в обобщенной форме, и в определенных поступках конкретного человека (Поливанова, Шакарова, 2017). Фрагменты этого фильма стали стимульным материалом для методики «Взросление», разработанной нами в виде компьютерной программы для данного исследования. Художественный образ и ранее использовался в качестве стимульного материала в исследованиях. Например, исследование чувства взрослости у подростков через отождествление себя с героем Л.Н. Толстого в трилогии «Детство. Отрочество. Юность» (Толстых, 2015) или изучение интересов подростков на материале книг о Гарри Поттере Дж. Роулинг (Поливанова, Сазонова, Шакарова, 2013). В проведенном нами исследовании взросление, показанное как культурный образ, позволяет обнаружить переживания юношей и девушек относительно собственного взросления.

Данные, полученные на выборке 1394 человек (от 14 до 23 лет), показали, что в среднем участники исследования считают себя целеустремленными, а понимание взросления связано для них с поиском смысла жизни. Ситуация, показанная во фрагменте фильма, не является знакомой современным

юношам и девушкам. Для изучения статистических характеристик выявленных средних показателей по выборке были использованы анализ таблиц сопряженности и критерия Хи-квадрат (χ^2). Были сформулированы основные различия в интересах, ожиданиях и переживаниях юношей и девушек в зависимости от возрастного периода и уровня получаемого образования.

Осознание себя и своего опыта через сопоставление или противопоставление себя с классическим образом юноши значительно отличается по возрасту на следующих возрастных срезах:

- подростки в 14 лет скорее считают, что взрослые не понимают их и не верят в них, но при этом уверены, что при обсуждении вопросов взросления между взрослыми и детьми каждый в чем-то прав;
- юноши и девушки 15–16 лет в большей степени по сравнению с остальными склонны считать интересными мысли героев относительно музыки и творчества;
- юноши и девушки 19–21 года скорее не склонны считать интересными мысли героев о музыке и творчестве и не склонны считать, что взрослые не понимают их и не верят в них, но при этом имеют собственную позицию по вопросу.

Описание и осознание жизненной задачи также значительно отличается по возрасту:

- подростки в 14 лет скорее считают, что взрослое отношение отца и сына в просмотренном фрагменте заключается, в прояснении понятий «детскость и взрослость», а также видят себя на месте подростка в просмотренном фрагменте;
- юноши и девушки 19–21 года полагают, что взрослое отношение к жизни героев фрагментов выражается в поиске смысла жизни и не считают, что понимание детскости и взрослости характеризует взрослое отношение к жизни; они сталкиваются с ситуациями, когда проявляют более взрослую позицию, чем взрослые; кроме того, ими приводилось значимое количество своих вариантов ситуаций проявления взрослости;
- молодые люди 22–23 лет полагают, что основные переживания героев фрагмента фильма связаны с жизненными достижениями или с прелестью жизни.

Свобода деятельности и ответственность являются критериями, по которым не были выделены возрастные этапы внутри юношеского возраста, но одна возрастная группа имеет значимые отличия от всей выборки: юноши и девушки 19–21 года не склонны считать, что взрослые не понимают их и не верят в них.

На основании данных о статистически значимой связи между ответами юношей и девушек, участвующих в исследовании, были выделены три типа взросления (Шилова, 2020):

1. *«Детскость вместо взрослости»*. Эта группа полагает, что герои фрагмента переживают о детскости и взрослости друг друга, в основном они видят свою схожесть с юношей из фрагмента фильма. Взрослое отношение к жизни героев проявляется для них в противопоставлении успеха-неуспеха, в полноценности жизни и жизненных достижениях, и в понимании детскости и взрослости. Понимание успеха-неуспеха в качестве критерия взрослого отношения к жизни связано для этих юношей и девушек с переживанием темы будущего и настоящего и в целом темы времени.

2. *«Понимание успеха или неуспеха в жизни»*. Юноши и девушки этой группы полагают, что взрослость героев заключается в понимании успеха-неуспеха, а также в полноценности жизни и жизненных достижениях. Переживания взросления фокусируются на понимании успеха-неуспеха. Эта группа считает каждого из героев фрагмента фильма по-своему правым.

3. *«Поиск смысла жизни»*. Взрослое отношение героев фрагмента, по мнению этой группы, состоит в поиске смысла жизни. Поиск смысла жизни как критерий взрослого отношения к жизни, связан с переживанием темы будущего и настоящего и в целом темы времени. Полноценность жизни и жизненные достижения это основное переживание героев фрагмента, по мнению этой группы. Представители этой группы считают себя похожими на отца из фрагмента фильма.

Для изучения связи возрастной динамики в представлениях юношей и девушек о собственном взрослении, и выделенных типов взросления были пропорционально сопоставлены возраст участников исследования и типы взросления. В целом тип взросления не зависит от возраста, за исключением того, что почти 40% из группы *«поиск смысла жизни»* — это молодые люди в возрасте 22–23 года.

По итогам проведенного исследования сделаны следующие выводы:

Возрастная динамика в изменении понимания своего взросления включает 4 этапа: 14-летние юноши и девушки переживают о различии детскости и взрослости; 15–16-летние интересуются творчеством и не согласны, что цели — это главное в жизни; 19–21-летние юноши и девушки считают, что главное — чего-то добиться в жизни, а переживание о различии детскости и взрослости им не интересно; 22–23-летние юноши и девушки переживают о выборе между достижениями в жизни и прелестью жизни.

Три типа переживания собственного взросления в юношеском возрасте, выделенные на основе интерпретации поведения героев, это: относитель-

ность взрослости — «детскость вместо взрослости», учет советов старших для оценки успешности и неуспешности — «понимание успеха или неуспеха в жизни», выбор между достижениями и отдыхом при помощи взрослых — «поиск смысла жизни».

В переживаниях о будущем у 14-летних подростков доминирует сопоставление детскости и взрослости. Это также показывается во многих зарубежных и отечественных исследованиях, как непредсказуемость событий будущего жизненного пути и субъективная оценка в отнесении себя не к взрослым и не к детям (Arnett, 2016). Важным уточнением, полученным в ходе нашего исследования, является отнесение этой характеристики к подросткам. Наши данные показывают, что юноши и девушки 19–21 года уже не склонны так считать. Таким образом, перспективами проведенного исследования является изучение влияния выявленных типов взросления на представление и оценку событий будущего жизненного пути.

Литература

Поливанова К.Н., Сазонова Е.В., Шакарова М.А. Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 283–299.

Поливанова К.Н., Шакарова М.А. Общественно-культурный образ детства (на материале анализа советских и российских художественных фильмов о детях) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 255–268.

Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7–24.

Шилова Н.П. Взросление в юношеском возрасте // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2020. Т. 4. № 54. С. 37–49.

Arnett J. J. Life stage concepts across history and cultures: Proposal for a new field on indigenous life stages // Human Development 2016. Vol. 59. P. 290–316.

Электронное научное издание

**ПОДРОСТОК В МЕГАПОЛИСЕ:
НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ**

Сборник трудов

XV Международной научно-практической конференции
5–6 апреля 2022 года, Москва

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел. +7 (495) 772-95-90, доб. 22910